



HAL
open science

Posture d'un conseiller en formation en situation d'apprentissage dans son organisation à partir de la professionnalisation des enseignants

Franck Bahoff

► **To cite this version:**

Franck Bahoff. Posture d'un conseiller en formation en situation d'apprentissage dans son organisation à partir de la professionnalisation des enseignants. Education. 2012. dumas-00781730

HAL Id: dumas-00781730

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00781730>

Submitted on 28 Jan 2013

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.

CONSERVATOIRE NATIONAL DES ARTS ET METIERS
Chaire de Formation des Adultes

MEMOIRE

Présenté en vue d'obtenir le :

MASTER D.C.I.O.
(Développement des Compétences et Intervention dans les Organisations)

Par **M. Franck BAHOFF**

POSTURE D'UN CONSEILLER EN FORMATION
EN SITUATION D'APPRENTISSAGE DANS SON ORGANISATION
A PARTIR DE LA PROFESSIONNALISATION DES ENSEIGNANTS

Président du jury : M. Jean-Luc FERRAND

Directeur de mémoire : Mme Anne-Lise ULMANN

Professionnel expert : M. Roger FORTUN

14 février 2012

TOME 1

TABLE DES MATIERES

| | |
|---|-----------|
| TABLE DES MATIERES | 2 |
| REMERCIEMENTS | 4 |
| TABLE DES ABREVIATIONS ET GLOSSAIRE | 5 |
| INTRODUCTION | 7 |
| 1 PREMIERE PARTIE : COMMANDE INSTITUTIONNELLE ET PROJET D'INTERVENTION | 9 |
| 1.1 PRESENTATION DE LA STRUCTURE | 9 |
| 1.1.1 Présentation du Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique et place de la fédération dans l'Enseignement catholique..... | 9 |
| 1.1.2 Présentation de la fédération..... | 9 |
| 1.1.3 Présentation des instances fédérales qui concourent à l'élaboration à l'orientation et à la programmation des plans de formations nationaux et territoriaux..... | 11 |
| 1.1.4 Le dispositif de formation des enseignants contractualisables est un objet fédéral de formation mis en œuvre par les associations territoriales..... | 12 |
| 1.1.5 Présentation de l'Association Territoriale..... | 13 |
| 1.2 PRESENTATION DE LA COMMANDE | 15 |
| 1.2.1 Le contexte d'émergence de la commande..... | 15 |
| 1.2.2 La surface de la demande..... | 16 |
| 1.2.2.1 Qui a construit la commande ?..... | 16 |
| 1.2.2.2 Sur quoi porte la commande ?..... | 18 |
| 1.2.2.3 Quels enseignants sont concernés par la commande ?..... | 18 |
| 1.2.2.4 Quel est le dispositif de formation existant ?..... | 21 |
| 1.2.2.5 Quels sont les objectifs de la commande et les résultats attendus ?..... | 23 |
| 1.2.2.6 A qui s'adresse la commande ?..... | 24 |
| 1.2.2.7 Comment je reçois et comprends la commande ?..... | 26 |
| 2 DEUXIEME PARTIE : INTERVENTION ET POSTURE INTERNE | 30 |
| 2.1 DE L'INTERVENTION A LA CONDUITE DE PROJET AVEC UNE PRATIQUE INTERVENANTE | 30 |
| 2.1.1 De la commande à la demande ou l'alternative entre une approche technocratique et clinique de l'intervention..... | 30 |
| 2.1.1.1 L'intervention comme application de procédures standardisées..... | 30 |
| 2.1.1.2 L'analyse de la demande comme résistance à la commande..... | 32 |
| 2.1.1.3 L'impossibilité d'une contractualisation de l'intervention..... | 33 |
| 2.1.1.3.1 L'hypothèse d'un refus d'instances tierces..... | 34 |
| 2.1.1.3.2 L'hypothèse d'une fragilité de positionnement au niveau territorial..... | 35 |
| 2.1.1.3.3 L'hypothèse d'une fragilité de positionnement dans la fédération..... | 35 |
| 2.1.1.3.4 L'hypothèse d'une position de directeur difficile à tenir à l'articulation de la fédération et l'association territoriale..... | 36 |
| 2.1.1.3.5 L'hypothèse d'une position de directeur à conserver devant un conseiller en formation..... | 37 |
| 2.1.1.4 Eléments de problématisation de l'intervention..... | 40 |
| 2.1.2 De la posture d'intervenant à la posture interne de conseiller en formation en position intervenante : la posture comme « <i>stratégie de positionnement</i> »..... | 40 |
| 2.1.2.1 Des cadres théoriques de référence de l'intervention..... | 41 |

| | | |
|---------|--|----|
| 2.1.2.2 | Réflexion sur la posture interne..... | 44 |
| 2.1.2.3 | Définition du conseil en formation..... | 49 |
| 2.1.2.4 | Le conseiller en formation en position présumée de conseil-expert..... | 50 |
| 2.1.2.5 | De la posture d'intervention à la posture de conseiller en formation en position intervenante..... | 53 |
| 2.1.2.6 | Le conseiller en formation comme tiers-inclus en position de marginal-sécant.... | 55 |

2.2 DU « PAS DE CÔTE » OU DU DETOUR PAR LE TRAVAIL DES ENSEIGNANTS ET L'ANALYSE DE LEUR ACTIVITE COMME STRATEGIE D'INTERVENTION..... 57

| | | |
|-----------|---|----|
| 2.2.1 | Des hypothèses de travail..... | 58 |
| 2.2.1.1 | Une maturation du conseil en formation concomitante à la professionnalisation du métier d'enseignant..... | 58 |
| 2.2.1.2 | La titularisation comme objet symptôme de reconnaissance professionnelle..... | 59 |
| 2.2.1.3 | Une professionnalisation construite au cours de l'expérience..... | 60 |
| 2.2.2 | Le choix du protocole d'intervention..... | 60 |
| 2.2.2.1 | Une approche de l'activité par la didactique professionnelle..... | 61 |
| 2.2.2.2 | Une approche clinique de l'activité..... | 62 |
| 2.2.2.3 | Les modalités d'analyses du travail et de l'activité..... | 64 |
| 2.2.2.4 | Les conditions de faisabilités de l'analyse..... | 65 |
| 2.2.3 | Interprétations des résultats de la pré-enquête statistique..... | 66 |
| 2.2.4 | Interprétations des entretiens exploratoires..... | 68 |
| 2.2.4.1 | Un relatif sentiment d'appartenance au corps enseignant et à la communauté éducative de l'enseignement catholique..... | 70 |
| 2.2.4.1.1 | Une quête d'identité sociale et professionnelle selon une dialectique du même et de l'autre..... | 70 |
| 2.2.4.1.2 | Une politique de l'emploi de l'enseignement privé défavorable aux délégués auxiliaires..... | 72 |
| 2.2.4.1.3 | Une visite d'inspection très anxiogène et une incompréhension de la gestion des ressources humaines du rectorat..... | 73 |
| 2.2.4.1.4 | Un sentiment d'exclusion du « modèle de la compétence »..... | 75 |
| 2.2.4.2 | Un décalage entre un discours sur leurs pratiques et leurs pratiques effectives ou d'une difficulté à identifier leurs propres besoins de formations..... | 80 |
| 2.2.4.2.1 | Une formation dite à la fois utile et sans intérêt..... | 80 |
| 2.2.4.2.2 | Des compétences professionnelles qui doutent d'elles-mêmes : le regard du formateur des enseignants contractualisables..... | 81 |
| 2.2.4.3 | Comparaison entre l'enseignant « expert » et « novice »..... | 82 |
| 2.2.4.3.1 | Donner du sens à la prescription du travail enseignant ou dépasser l'imprescriptibilité de l'activité enseignante par se donnant une prescription plus concrète ou précise..... | 83 |
| 2.2.4.4 | Analyse de l'activité..... | 86 |
| 2.2.4.4.1 | Le travail enseignant du point de vue de la prescription..... | 86 |
| 2.2.4.4.2 | Définitions du travail enseignant..... | 88 |
| 2.2.4.5 | Résultats de l'analyse de l'activité..... | 90 |
| 2.2.4.5.1 | Faire apprendre ou la dimension cognitive et sociale de l'apprentissage..... | 90 |
| 2.2.4.5.2 | Jeux d'acteur et renormalisations pour résoudre le conflit des finalités de l'enseignement..... | 93 |
| 2.2.5 | Evaluation de la formation collective et du dispositif de contractualisation..... | 95 |
| 2.2.5.1 | Une formation collective satisfaisante dont les acquis sont transférables en situation de travail selon les enseignants..... | 95 |
| 2.2.5.2 | Les tutorats atteignent les objectifs didactiques selon les tuteurs..... | 96 |

3 TROISIEME PARTIE : DIAGNOSTIC DU DISPOSITIF DE CONTRACTUALISATION..... 97

3.1 Le dispositif et ses résultats 97

| | | |
|----------------------------|---|------------|
| 3.1.1 | Un consensus général autour de la contractualisation mais peu d'évaluation du dispositif | 97 |
| 3.1.2 | Une formation collective indexée au référentiel de compétences : un nombre important de titularisations mais en baisse régulière..... | 98 |
| 3.1.3 | Des tutorats pour prendre en compte l'activité réelle et renforcer les compétences didactiques..... | 100 |
| 3.2 | Le dispositif et son organisation..... | 101 |
| 3.2.1 | Une baisse de subventions pour des besoins de formation individuelle en augmentation | 101 |
| 3.2.2 | Une logique ingénierie de formation et moins une ingénierie de professionnalisation. | 102 |
| CONCLUSION..... | | 104 |
| BIBLIOGRAPHIE | | 106 |

REMERCIEMENTS

A Maylie et Lili, pour leur indulgence inaltérable à mes côtés sans lesquelles je n'aurais pu parcourir mon cheminement.

Au cours du projet d'intervention et de la rédaction de ce mémoire, j'ai bénéficié des remarques et des conseils avisés d'Anne-Lise Ulmann, du soutien chaleureux de Jean-Pierre, de la générosité cartésienne de Valérie. Qu'ils trouvent ici la marque de ma gratitude et l'expression de mes remerciements.

TABLE DES ABREVIATIONS ET GLOSSAIRE

ARPEC : Association Régionale pour la Promotion pédagogique et professionnelle dans l'Enseignement Catholique. Ancien nom des AT.

AT : Association Territoriale

CA : Conseil d'Administration

CAAC : Commission d'Accueil et d'Accord Collégial. Délivre une habilitation à exercer dans l'enseignement privé sous contrat.

CAE : Commission Académique de l'Emploi. Organise les affectations et les mutations.

CAER : Certificat d'Aptitude en vue de l'accès à l'Echelle de Rémunération. Concours correspondant aux concours internes de l'enseignement public.

CAFEP : Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'enseignement dans les établissements d'Enseignement Privés du second degré sous contrat. Concours correspondant aux concours externes de l'enseignement public.

CDI : Contrat à Durée Indéterminée. Contrat à durée définitive accessible la 7^e année d'enseignement et qui peut être transformé en contrat définitif par les inspecteurs d'académie.

CNAM : Conservatoire des Arts et des Métiers

CNEC : Comité National de l'Enseignement Catholique. Définit la politique éducative de l'enseignement catholique.

CFPF : Commission Fédérale du Plan de Formation. Elabore les plans de formations de dimension nationale.

CTPF : Commission Territoriale du Plan de Formation. Propose au CA des AT un plan de formation.

DA : Délégué Auxiliaire. Equivalent de l'enseignant contractuel employé à l'année de l'enseignement public.

ISFEC : Institut Supérieur de Formation de l'Enseignement Catholique. Equivalent des IUFM.

IUFM : Institut Universitaire de Formation des Maîtres

OGEC : Organisme de Gestion de l'Enseignement Catholique. Gère les employés de droit privé, des établissements

PNC : Plan National Concerté. Plan des formations de dimension nationale.

ROC-FAR : Réseau Opérationnel Coopératif – Formation Accompagnement Réseau. Articule le travail des CFPPF et des CTPF.

SAAR : Service d'Accueil et d'Aide au Recrutement. Informe et conseille sur le métier d'enseignant dans l'enseignement catholique.

SGEC : Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique. Promeut et en œuvre la politique éducative du CNEC.

UNAPEC : Union Nationale pour la Promotion pédagogique et professionnelle dans l'Enseignement Catholique. Ancien nom de la fédération.

INTRODUCTION.

Ce mémoire professionnel est la chronique et l'analyse d'un projet d'intervention conduit dans ma structure sur les années 2009 – 2011.

Initié par une commande formulée par ma structure, le projet d'intervention porte sur le conseil en formation auprès d'enseignants contractualisables et sur le dispositif de formation mis en place. Cependant un travail de la demande pour co-construire un champ de l'intervention et co-élaborer des objets de travail, a rencontré des obstacles bornant le projet d'intervention à demeurer, une intention.

Afin de comprendre la situation de l'intervention, j'ai cherché à comprendre comment le projet est inscrit dans un contexte de travail et des enjeux qui déterminent et fixent des contraintes au déploiement d'une intervention. En retour, j'ai cherché à comprendre comment une réalisation de l'intervention pouvait modifier ce contexte de travail et les enjeux qui le traversaient.

Trois questions principales¹, ont orienté ma démarche et mon questionnement pour réunir des conditions d'existence d'une situation d'intervention : comment et jusqu'où résister à la commande pour permettre l'expression d'une demande ? Quel dispositif d'intervention inventer qui tienne compte de la particularité du contexte et de la possibilité de traiter la commande ? Comment occuper une position et quelle posture tenir qui soient congruentes à la fois à la situation, à ses protagonistes et à soi ?

Les limites immédiates d'une action intervenante et notamment l'impossibilité d'établir un contrat d'intervention, ont posé des alternatives : répondre immédiatement à la commande, abandonner le projet, ou tenter de délimiter un objet de travail² ad hoc.

Ma démarche s'est inscrite dans une perspective psychosociologique³ et clinique⁴.

¹ JOBERT (Guy), *Position sociale et travail du consultant*, Education permanente n° 113, in dossier documentaire et bibliographie CNAM Année 2009/2010 volume 2, 1992, p 157 à 173.

² Travailler le champ institutionnel, travailler le champ du développement organisationnel ; travailler le champ de l'ingénierie de la formation ; travailler le champ de l'analyse de l'activité des enseignants.

³ ENRIQUEZ (Eugène), *Les jeux du pouvoir et du désir dans les entreprises*, Editions Desclée de Brouwer, collection sociologie clinique, 1997, p. 410. « *La sociologie clinique s'inscrit dans un courant de pensée selon lequel les phénomènes sociaux ne peuvent être appréhendés totalement que si l'on y intègre la façon dont les individus les vivent, se les représentent, les assimilent et contribuent à les reproduire. Elle s'inscrit au cœur des contractions entre objectivité et subjectivité, entre rationalité et irrationalité, entre structure et action, entre le poids des déterminismes socio-historiques et la capacité des individus à être créateurs d'histoire. Elle se veut à l'écoute du sujet, proche du réel dans ses dimensions affectives et existentielles, attentive aux enjeux inconscients individuels et collectifs. Elle s'intéresse aux phénomènes sociaux et institutionnels dans leurs dimensions rationnelles mais également imaginaires, pulsionnelles ou symboliques. Elle cherche à démêler les nœuds complexes entre les déterminismes sociaux et les déterminismes psychiques dans les conduites des individus ou des groupes.* »

⁴ LAINE (Alex) : *VAE, quand l'expérience se fait savoir, l'accompagnement en validation des acquis*, Eres, Paris, 2005, p. 270. « *L'approche clinique ne saurait être réduite à l'un de ses principaux champs d'application : la médecine. L'opposition pertinente est moins celle qui sépare thérapeutique et étude de ce qui est normal, que celle qui existe entre approche clinique et approche comportementaliste. Par démarche clinique, il faut entendre une méthode d'investigation qui passe par le questionnement, l'écoute, la bienveillance d'autrui et par une déontologie pour laquelle le respect qui lui est dû, entant que sujet de droits, est un élément majeur. Une des traductions de ce respect dans la pratique de l'accompagnement qui nous intéresse, est fournie par la démarche de coconstruction des savoirs et du sens des expériences relatées. Ce qui signifie que l'accompagnateur n'est pas l'être omniscient, voire tout-puissant qui « dicte » à l'accompagné ce qu'il doit dire*

Pour analyser et donner du sens à la situation, et pour être en position intervenante, j'ai été conduit à regarder l'institution et son organisation pour en saisir le fonctionnement et les valeurs ; à regarder le dispositif de formation des enseignants contractualisables afin de comprendre comment il s'inscrit dans un système de formation à deux niveaux de responsabilité ; à écouter le commanditaire afin d'apprendre à travailler différemment à ses côtés à la lumière de ses contraintes ; à écouter les enseignants contractualisables afin de comprendre leurs parcours, leurs difficultés, leurs enjeux, saisir des compétences acquises et à développer ; à réfléchir sur ma place et ma posture de conseiller au sein de la structure et de l'institution, et auprès des enseignants.

Ces différentes actions et réflexions, leurs interactions constituent l'objet de ce mémoire. Dans un premier temps, je présente la structure fédérale et régionale, la population ciblée par l'intervention et le dispositif de formation existant. Dans un second temps, j'explique pourquoi et comment j'élabore une « *stratégie de positionnement* » qui substitue une pratique intervenante à une conduite d'intervention, et comment l'analyse du travail et de l'activité des enseignants constituent une stratégie pour intervenir. Enfin, parce qu'il articule une prestation de conseil et une action intervenante, je dresse un diagnostic du dispositif de formation des enseignants contractualisables.

Afin de conserver leur confidentialité, le nom des structures et des protagonistes sont modifiés pour demeurer anonymes dans le mémoire et ses annexes.

et écrire. Bien au contraire, non seulement ce dernier fournit les connaissances que la production de savoir va (ré-) élaborer, mais en outre il garde la main en permanence sur ce processus de (ré-) élaboration.

1 PREMIERE PARTIE : COMMANDE INSTITUTIONNELLE ET PROJET D'INTERVENTION.

*« Quand on a mission d'éveiller, on commence par faire sa toilette dans la rivière.
Le premier enchantement comme le premier saisissement sont pour soi ».*

René Char, *Les matinaux*.

1.1 PRESENTATION DE LA STRUCTURE.

1.1.1 Présentation du Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique et place de la fédération dans l'Enseignement catholique.

L'Enseignement catholique privé sous contrat est à la fois une structure civile associée au service public d'éducation dans un cadre conventionnel avec l'Etat et une institution chrétienne qui propose un projet éducatif dont la vocation d'enseigner et d'éduquer puise ses sources et ses fondements dans les textes et les valeurs évangéliques. Le Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique (SGEC), sous forme loi 1901, est un des services nationaux de la Conférence des Evêques de France.

Sa mission est de promouvoir la politique éducative de l'Enseignement catholique et d'assurer la mise en œuvre des orientations définie par le Comité National de l'Enseignement Catholique (CNEC) en accord avec la Conférence des évêques.

A cette fin, le Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique dispose d'organismes nationaux. Formiris en tant que fédération des associations pour la formation et la promotion professionnelle dans l'Enseignement catholique est une des quatre instances nationales qui reçoit ses missions du SGEC.

L'activité du Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique consiste à exercer une autorité de tutelle sur l'ensemble du système de formation et à chacun de ses niveaux. Le secrétariat général est présent dans les instances décisionnaires des établissements d'enseignement catholique sous contrat avec l'Etat, dans les diocèses, les instituts de formation missionnés et à Formiris à son échelon territorial et fédéral. Il apporte sa voix délibérative afin de garantir la cohérence des projets avec celui de l'Enseignement catholique.

Pour l'Enseignement catholique, la formation professionnelle, initiale et continue, est *« un levier essentiel pour la mise en œuvre du projet de l'Enseignement catholique. Plus largement, elle est un élément d'une politique globale de valorisation des ressources humaines »*.⁵ La formation apparaît comme un outil du management des ressources humaines.

1.1.2 Présentation de la fédération.

Une présentation de la structure fédérale, de son fonctionnement et de ses rôles, rend compte de la complexité d'organisation de l'institution. Cette complexité - l'articulation du paritaire, de l'associatif et de l'institutionnel, la multiplicité des instances, l'organisation d'un double mouvement ascendant et descendants entre les besoins et les projets des établissements et la fédération qui harmonise, priorise, conçoit et finance des dispositifs de formations – situe

⁵ « Charte de la formation » de l'institution, page 1.

la responsabilité de formation du territoire dans cet ensemble systémique de coordination et de divisionnalisation. Elle éclaire les ressources et les contraintes de chaque territoire dans la définition de leur politique de formation et dans l'exercice de leur responsabilité de formation.

Formiris est l'organisme national de l'Enseignement catholique chargé de la formation. La fédération est responsable de la formation initiale et de formation continue des enseignants des premier et second degrés. Elle regroupe 13 associations territoriales réparties en France métropolitaine et d'outre-mer.

Elle est créée récemment en 2005 à la demande du Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique qui souhaite rapprocher ses orientations et le système de formation de ses enseignants.

La fédération est instituée pour renforcer une harmonisation et une cohérence de l'ensemble du système de formation tant sur le plan politique qu'économique. Elle reçoit et gère les subventions de formation initiale et continue et les crédits de fonctionnement. Ces dotations sont versées par l'Etat en application de la loi Debré (1959) et des accords Lang-Cloupet (1993). Elles étaient auparavant allouées directement aux ARPEC.

La fédération succède à l'UNAPEC (Union Nationale pour la Promotion pédagogique et professionnelle dans l'Enseignement Catholique). Une redéfinition de la couverture régionale engendre la création de treize associations territoriales en remplacement des vingt-quatre ARPEC existantes (Association Régionale pour la Promotion pédagogique et professionnelle dans l'Enseignement Catholique). Cette nouvelle carte des territoires a souvent nécessité une fusion d'ARPEC en une même entité territoriale.

Une « *Charte de la formation* » est rédigée afin de mieux articuler « *le paritaire, l'associatif et l'institutionnel* ». La fédération structure de nouvelles modalités de fonctionnement en réunissant désormais dans une même instance la tutelle, les représentants des partenaires sociaux et les représentants des instituts de formation. La politique et les orientations de formation procèdent d'une concertation avec les partenaires institutionnels et sociaux. Cette organisation se retrouve dans chaque association territoriale. Elle repose sur la volonté affirmée de favoriser les interactions, les itérations et les rétroactions entre les fonctions et les niveaux de territorialité par l'institutionnalisation d'une structuration organisationnelle systémique.

En application de la charte, les associations territoriales ne peuvent plus désormais réaliser elles-mêmes de formation ; et les directions diocésaines ne peuvent plus à la fois prescrire et réaliser des formations. De plus, les associations territoriales n'ont plus en charge la formation des personnels OGEC.⁶

La Charte de la formation reconnaît également des Instituts missionnés auxquels l'Enseignement catholique confie la réalisation de la formation. Il peut néanmoins être fait appel à d'autres organismes sous réserve de compatibilité avec l'Enseignement catholique si

⁶ Un OGEC est l'organisme de gestion de l'enseignement catholique. Le personnel relevant de la responsabilité d'un ogec sont les employés de droit privé, les salariés des établissements. Ces orientations concernent les enseignants et les salariés. Elles guident la formation pour l'ensemble des personnels de l'institution et donnent une vision d'ensemble du projet institutionnel. La formation initiale et continue des enseignants est financée par formiris ; un opca finance la formation des salariés.

aucun institut missionné n'est en mesure de le faire. Une tutelle collégiale accompagne ces instituts et les organismes de formation de telle sorte que leurs projets soit bien en cohérence avec le projet de l'enseignement catholique et de l'ensemble des projets des établissements.

Enfin, la charte place au cœur du système de formation l'établissement d'enseignement qui est l'unité de base de l'Enseignement catholique. Cette place est reconnue première du point de vue des objectifs, mais aussi dans la chronologie de la formation. L'établissement est un acteur de la formation des enseignants. Il est le premier lieu d'expression d'une politique de la formation au service du projet d'établissement. Il identifie les demandes et les besoins de formation des enseignants et gère en interne leurs départs en formation. Les plans de formation fédéraux et territoriaux visent à soutenir la réalisation des projets d'établissements.

La fédération est responsable de la politique de la formation de l'enseignement catholique et de son opérationnalisation.⁷ Elle harmonise, consolide, arbitre et répartit les moyens de formation.

La fédération regroupe en son sein l'ensemble des services territoriaux et des services nationaux. Dans le respect des finalités établies par le Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique et les évolutions du système éducatif – les prescriptions officielles du Ministère de l'Education nationale - elle définit une politique d'ensemble de formation et gère et répartit les moyens financiers et humains en fonction des besoins de chaque territoire et des services nationaux.

Son action repose sur le principe d'équité - garantir pour tous et pour chacun l'accès à la formation - et le principe de subsidiarité et de coopération - rechercher des solutions aux problèmes de formation, au plus près des établissements ou des structures et de leurs contraintes et faire appel si besoin à l'échelon supérieur de territorialité.

1.1.3 Présentation des instances fédérales qui concourent à l'élaboration à l'orientation et à la programmation des plans de formations nationaux et territoriaux.

La fédération est administrée par un conseil fédéral. Ce conseil élabore des orientations fédérales et triennales⁸ de formation pour l'ensemble des enseignants. Ces orientations expriment le projet institutionnel et fixe des objectifs généraux à atteindre. Ces orientations tiennent compte des besoins exprimés les établissements ainsi que du projet de l'Enseignement catholique à ses divers niveaux de territorialité : établissements, réseaux d'établissements diocésains ou congrégationnistes, régions académiques ou inter académiques, national.

⁷ Cf. Annexe n°4. Organigramme structurel et fonctionnel d'élaboration du plan de formation territorial.

⁸ Depuis le 1^{er} semestre 2011, le conseil fédéral a décidé une définition des orientations de formation pour une durée de 6 ans (2012-2018).

Le conseil fédéral vote les plans de programmation annuelle de la formation initiale⁹ et continue¹⁰ des enseignants du 1^{er} et du 2nd degré pour les dispositifs nationaux. Cette programmation constitue le Plan National Concerté (PNC). Sa mise en œuvre est de la compétence soit des services nationaux, soit des services territoriaux.

Le conseil fédéral ventile les crédits de formation initiale et continue des enseignants, et les crédits de formation du 1^{er} et 2nd degré. Il établit des critères de répartition et dote les différents territoires d'un budget de formation discernant formation initiale et continue (achats de formation) et d'un budget de fonctionnement (frais de service). Certains axes de formation sont imputés sur le budget du territoire, d'autres sont pris en charge par la fédération.

Le Plan National Concerté (PNC) est le résultat d'un « *double mouvement* » de dix-huit mois de concertations et de décisions, s'initiant dans les établissements pour monter via les territoires vers les services fédéraux avant de redescendre dans les territoires et leurs établissements. Ce « *double mouvement* », est l'organisation que s'est donnée la fédération lors de sa création pour articuler les problématiques des territoires et les orientations d'une politique fédérale.

Ce mode de fonctionnement collaboratif qu'instaure le « *double mouvement* » repose sur la mise en place du Réseau Opérationnel Coopératif – Formation Accompagnement Réseau (ROC-FAR) qui rassemble les directeurs des associations territoriales et les responsables de formation des services nationaux. Sa mission est d'articuler les plans de formation territoriaux et nationaux et d'alimenter les décisions conseil fédéral et des conseils d'administration territoriaux.

Compte tenu de l'étendue du périmètre des axes de programmation du plan national concerté (PNC), des groupes de copilotage ont été créés pour chaque axe de formation. Ces groupes sont copilotés par un directeur d'association territorial et un responsable de formation des services nationaux. Ces groupes de réflexion contribuent à la construction, au suivi et à l'évaluation du PNC. Ils instruisent une réflexion pour faciliter la construction des plans de formation territoriaux et nationaux.

1.1.4 Le dispositif de formation des enseignants contractualisables est un objet fédéral de formation mis en œuvre par les associations territoriales.

La formation des enseignants contractualisables est un objet fédéral de formation. Elle est un axe de formation prioritaire du PNC.

Elle est financée sur le budget fédéral de la formation continue. Le conseil fédéral sur proposition du ROC-FAR détermine les objectifs de cette formation et ses moyens financiers.

⁹ La formation initiale rassemble les formations nationales préparant aux concours de recrutement, la formation des lauréats de concours externes, la formation des délégués auxiliaires, la formation initiale des chefs d'établissements du 1^{er} et 2nd degré.

¹⁰ La formation continue concerne la formation des lauréats de concours internes, les préparations aux agrégations, les contractualisables, des professeurs titulaires, des professeurs en perte d'heure ou d'emploi, des professeurs en reconversion, des professeurs ayant un projet d'évolution professionnelle, la formation des tuteurs du 1^{er} et 2nd degré.

En référence au travail du groupe de pilotage « *entrée dans le métier et concours* » qui analyse les besoins et anticipe des évolutions possibles de la contractualisation, le conseil fédéral propose un cahier des charges de la formation aux territoires.

La mise en œuvre du dispositif est du ressort des territoires. Les conseils d'administration de chaque territoire peuvent modifier ce cahier des charges et voter des budgets supplémentaires, imputés sur leur propre fonds, selon leur politique de formation.

Le conseil fédéral vote un budget annuel global qu'il ventile entre les territoires selon leurs estimations des effectifs N+1.

Cette dotation sera régulée par le ROC-FAR durant l'année de réalisation de la formation en fonction des moyens consommés par chaque territoire. Le ROC-FAR évaluera les dispositifs de formation au niveau qualitatif et quantitatif et rendra compte de l'utilisation budgétaire par les territoires.

Pour conclure, la structure fédérale répond à un double objectif : assurer la cohésion politique et des moyens de l'ensemble du système de formation afin de garantir la qualité du service rendu aux enseignants et aux chefs d'établissement. Précisément, il s'agit d'optimiser l'utilisation des fonds de formation (programmations territoriales et programmation nationale concertée) par la mise en place d'outils et de procédures concernant la programmation, la régulation, l'évaluation ; de renforcer en matière d'ingénierie de formation des capacités d'innovation et de conseil et de développer la qualité des achats de formation. Le cœur de métier de la fédération est la responsabilité de formation.

La création récente de la fédération modifie fortement les conditions d'exercice de la responsabilité de formation du territoire. Sa complexité engendre des transformations constantes (création ou disparition d'instances, évolution des modalités de définition du plan de formation fédéral ou territorial, modifications de la stratégie politique...). Ce contexte évolutif, l'instabilité ou le manque de visibilité à moyen et long terme, la forte baisse des budgets de formation, auquel s'ajoutent les réformes et les évolutions du système éducatif, limitent les possibilités du territoire d'initier des projets de formation innovants distincts des recommandations fédérales. Le dispositif de formation des enseignants contractualisables mis en œuvre par le territoire reprend les orientations décidées, les modalités de formation proposées par la fédération, à la hauteur des financements alloués, pour les former.

1.1.5 Présentation de l'Association Territoriale

A son niveau, l'association territoriale exerce la responsabilité politique de formation pour le territoire et a en charge la responsabilité administrative et financière de son plan de formation.

Son action consiste à définir des orientations de formation et à concevoir des programmations de formation. Elle constitue ainsi des schémas pluriannuels de formation et élabore des plans annuels de formation.

Le rôle de l'association territoriale est d'apporter son expertise et son conseil aux chefs d'établissements pour l'élaboration du plan de formation de leur établissement.

L'établissement d'enseignement est l'unité de base de l'enseignement catholique. Le rôle de l'association territoriale est aussi d'apporter son conseil aux enseignants pour la construction et l'accompagnement de parcours individuels de formation. Enfin, elle assure le travail administratif des départements en formation.

Le niveau territorial est celui de la consolidation des orientations issues des établissements et le premier niveau de mutualisation. Le niveau fédéral est celui de la consolidation des orientations issues des régions et le second niveau de mutualisation. Les acteurs de l'orientation et de la programmation sont les partenaires sociaux et les représentants de la tutelle et les représentants des chefs d'établissement.

Le conseil d'administration de chaque association territoriale arrête des propositions d'orientations régionales et élabore une proposition de plan de formation annuel avec un ordre de priorité des formations.

La Commission Territoriale du Plan de Formation (CTPF) envoie une enquête dans les établissements et recense les grandes lignes de la politique de formation des établissements. Il leur est demandé d'identifier leurs projets et leurs besoins en formation et d'exprimer les orientations qu'ils souhaiteraient voir adopter par la fédération. Les résultats de cette enquête constituent après analyse les propositions d'orientation de l'Association territoriale et son plan de programmation annuel. Le conseil d'administration l'adresse à la Commission Fédérale du Plan de Formation (CFPF) qui opère une synthèse des priorités qu'elle propose au conseil fédéral. En retour, l'association territoriale prenant connaissance des décisions prises au niveau fédéral réinterprète ses priorités à l'aune des priorités fédérales et des moyens alloués.

La structure est réduite et compte 5 salariés¹¹ répartis sur 2 sites : une directrice – responsable de formation ; une assistante de direction, une gestionnaire, une comptable, un conseiller en formation travaillent au siège social. Une secrétaire est salariée à l'antenne de la seconde académie couverte par le territoire. Le président de l'association à l'instar des membres du conseil d'administration et de la commission territoriale du plan de formation exerce ses fonctions bénévolement.

L'association territoriale est la 7^e par la taille avec 45005 km². Elle regroupe deux académies, et s'étend sur 500 km de long.

Elle regroupe 5488¹² professeurs dont 3730 enseignants du 2nd degré parmi lesquels 620 sont délégués auxiliaires répartis dans 96 établissements. En 2010-2011, les enseignants du territoire représentent 4,2 % des 89 949 professeurs du 2nd degré de l'enseignement privé sous contrat.

L'AT développe son action sur un vaste territoire à faible densité d'enseignant. Les enseignants du territoire représentent 4% des enseignants de l'Enseignement Catholique.

¹¹ Jusqu'en septembre 2011. Pour des impératifs financiers et alléger les frais de fonctionnement de la structure dans le cadre d'une diminution des subventions allouées par l'Etat, la gestionnaire dont le poste est mutualisé, travaille désormais pour une autre association territoriale et les services nationaux.

¹² Chiffre communiqués par la fédération le 14/12/2009. Au 21 mars 2011, le territoire compte 5496 enseignants. L'effectif du corps enseignant du territoire varie peu d'une année sur l'autre et ne couvre pas tous les besoins. De nombreux postes restent à pourvoir chaque année.

Le territoire est marqué par une précarité sociale et professionnelle. Une des deux régions connaît une baisse démographique et des zones en voie de désertification.

1.2 PRESENTATION DE LA COMMANDE.

*« La demande en soi porte sur autre chose que les satisfactions qu'elle appelle.
Elle est demande d'une présence ou d'une absence ».*
Jacques Lacan, *Ecrits*.

En juin 2009, l'association territoriale, à travers sa direction, commande à son conseiller en formation un projet d'intervention de deux ans portant sur la contractualisation d'enseignants non titulaires. La direction semble demander l'accompagnement d'un changement portant sur le dispositif de formation des enseignants contractualisables et requiert un développement du conseil en formation. Il s'agirait de conseiller les enseignants en cours de contractualisation, d'évaluer la mise en œuvre territoriale du dispositif de formation et de proposer des pistes de réflexions et d'actions possibles en vue d'améliorer le dispositif existant.

1.2.1 Le contexte d'émergence de la commande.

Une fusion en 2006 de deux ARPEC pour constituer le territoire tel qu'il existe aujourd'hui, a engendré un certain nombre de départ du personnel et une augmentation du volume d'activité de l'association territoriale qui a recherché pendant deux ans un responsable de formation à mi-temps pour la région intégrée au territoire avant de me recruter à temps plein en 2008 comme conseiller en formation du territoire afin de soulager, comme elle le demandait à ses instances, le travail de la directrice.

Embauché avec une maîtrise de philosophie et une expérience professionnelle de l'enseignement dans l'Education nationale, le président de l'association territoriale a souhaité que je valide un master afin de correspondre pleinement aux conditions de recrutement et à ma fiche de poste et faciliter par ce niveau de qualification mes relations sur le plan institutionnel avec les chefs d'établissement.

La commande ne résulte pas d'un état des lieux ou d'une concertation avec des partenaires notamment des chefs d'établissement, des enseignants ou des formateurs. Le commanditaire exprime une insatisfaction indéfinie et semble selon une « intuition » percevoir la nécessité d'une vigilance à accorder à la formation des enseignants contractualisables.

En septembre 2009, le commanditaire prévoit une baisse progressive du nombre d'enseignants à contractualiser chaque année car la première année de mise en œuvre du dispositif en 2008-2009 concernait tous les enseignants contractualisables dont l'ancienneté professionnelle pouvait dépasser fortement les six années requises. Le commanditaire estime ainsi qu'environ quinze à vingt professeurs par an seront concernés par la contractualisation jusqu'à ce que la proposition de formation à courts termes (cinq ans) n'ait plus lieu d'être. Les syndicats de maîtres envisagent pour leur part une cinquantaine d'enseignants par an à

conseiller. Cette divergence d'estimation laisse mesurer le peu de visibilité à court terme dont bénéficie le territoire pour demander des financements de formation à la fédération.

La commande m'est imposée par la directrice « *pour mon bien* » afin d'accorder davantage d'attention aux enseignants contractualisables que je ne l'aurais fait en 2008-2009 au profit des autres catégories d'enseignant que je conseille. Elle est formulée dans le but de répondre aux attentes supposées du CNAM. La commande présente ainsi un caractère artificiel : elle a valeur de prétexte pour justifier mon inscription au CNAM et vise davantage un développement des compétences professionnelles du conseiller en formation que le développement des capacités d'action des enseignants. S'il n'y a pas de rapport de contradiction entre les deux, ma professionnalisation semble primer cependant sur celle des enseignants. Le but de la commande est de permettre au nouveau conseiller en formation d'apprendre son métier en lui donnant « *un terrain d'étude* ».

Selon le commanditaire, les évolutions actuelles de l'institution et de l'enseignement catholique présentent des risques pour la survie de la structure territoriale et le maintien des emplois. Les nouveaux modes de fonctionnement grèvent la qualité de la formation sinon de la responsabilité territoriale de formation. Par suite, il m'est conseillé de valider un master afin de pouvoir postuler des emplois en dehors de la structure et de l'institution. Ce conseil est paradoxal au vu de mon récent recrutement sauf si l'on entend que la formation du CNAM n'est pas là pour en faire quelque chose dans la structure ; que l'inscription au CNAM est faite pour mon intérêt personnel et non dans l'intérêt de la structure – avec la dette symbolique que je contracte – ou encore si l'on entend une certaine méfiance à l'égard d'un projet d'intervention comportant peut-être une part d'innovation ou de changement.

1.2.2 La surface de la demande.

Analyser la surface de la demande définit un travail d'exploration du système-client qui place d'emblée l'intervenant dans une posture de conseil constitutive d'une attitude compréhensive tel qu'il est à l'écoute des différents acteurs afin de recueillir des matériaux d'information à analyser par la suite. Cette première analyse de la demande consiste à ouvrir un espace de dialogues et de questionnements afin de se donner mutuellement la possibilité de situer le contexte et de faire apparaître les différentes dimensions de la situation dans laquelle la commande a émergé. Ces interactions comme la condition d'un apprentissage réciproque permettent au client de découvrir la « surface » de sa demande et au conseiller de reformuler la demande dans une compréhension partagée à rechercher.

1.2.2.1 Qui a construit la commande ?

La commande est passée par la directrice de l'association territoriale qui assure également les fonctions de responsable de formation et de conseiller en formation. Ses niveaux décisionnels positionnent le commanditaire comme supérieur hiérarchique direct du conseiller en formation.

En tant que directrice, le commanditaire est responsable et garante de la politique de formation du territoire. Sa mission est de mettre en œuvre les orientations politiques définies

par le conseil d'administration à travers l'élaboration, le suivi et l'évaluation du plan territorial et stratégique de formation. Elle prépare les travaux de la commission territoriale du plan de formation avec le président de la CTPF et administre les programmes et projets de formation en lien avec le président de l'association territoriale et son conseil d'administration. Elle organise le conseil en formation auprès des établissements et des personnels enseignants. Elle contribue au travail fédéral et assure la liaison entre les services territoriaux et fédéraux. A ce titre, elle participe au groupe de pilotage « *entrée dans le métier* » (préparation des concours, formation des lauréats de concours, formation des délégués auxiliaires et des professeurs contractuels) et collabore avec le ROC-FAR. Elle se rend régulièrement à la fédération pour des réunions avec tous les directeurs d'AT et participe à la formation obligatoire « management » dans le cadre de la formation « conseil en formation ». Elle a en charge la gestion du personnel de l'association (organisation et contrôle du travail, management d'équipe et aménagement des services).

En tant que responsable de formation, les tâches du commanditaire sont de repérer et d'analyser les besoins individuels et collectifs de formation en cohérence avec l'évolution des textes institutionnels du Ministère de l'Education Nationale et la politique de l'Enseignement catholique. Elle élabore les schémas directeurs et plans de formation territoriaux et collabore à la conception et mise en œuvre du Plan National Concerté. Elle instruit les dossiers pour les instances politiques de la fédération leur permettant de définir les orientations triennales¹³ de formation. Le responsable de formation assure la réalisation des actions et dispositifs de formation et évalue les effets de l'investissement en formation.

Directeur et responsable de formation ont en charge l'organisation de l'information et de la communication nécessaires aux dispositifs de formation, les missions relatives à la représentation externe de l'association et le maintien des partenariats avec les services académiques (rectorats, IUFM, inspections académiques) et les universités privées et publiques.

Entrée en 1976 dans l'Enseignement catholique comme secrétaire générale d'un ARPEC – la fédération n'existait alors pas, le territoire ne comptait qu'une région académique, l'activité de l'ARPEC se déployée pour la formation continue du second degré¹⁴ et la structure employait le commanditaire et une secrétaire – le commanditaire détient une forte connaissance et expérience de l'organisation de la formation de l'enseignement catholique et de ses évolutions passées et récentes. Son action et son dévouement lui ont permis, alors que la formation des enseignants de l'enseignement privé sous contrat n'existait pas dans cette ARPEC, de créer une structure de formation et de bâtir des plans de formation professionnelle des enseignants avec des partenariats et des réseaux.

Le degré de développement que connaît aujourd'hui l'association territoriale est le résultat d'une implication personnelle et d'un engagement professionnel continu du commanditaire qui confinent à l'héroïsme sinon au sacrifice. Lors de la fusion en 2006 des deux régions administratives¹⁵, le commanditaire est promu directeur du nouveau territoire et

¹³ A partir de 2012, les orientations sont définies pour une durée de 6 ans.

¹⁴ Il est à noter que cette ARPEC se singularise des autres par le développement progressif d'une formation continue des délégués auxiliaires selon le commanditaire.

¹⁵ La région académique nouvellement annexée représente 60% du nombre total des enseignants du territoire.

conserve ses fonctions de responsable et de conseiller en formation pour l'ensemble du territoire

Son discours courant est fortement empreint des valeurs de l'Enseignement catholique et des principes déontologiques de l'institution. Elle porte la formation professionnelle des enseignants à un haut degré d'intérêt ce qui la conduit souvent à critiquer la structure fédérale et territoriale dans leurs orientations politiques et organisations de fonctionnement.

1.2.2.2 Sur quoi porte la commande ?

La commande d'intervention porte sur la contractualisation à titre définitif dans l'enseignement privé sous contrat du second degré. Il y est demandé d'accompagner, les deux promotions 2009-2010 et 2010-2011 d'enseignants en voie de contractualisation. Il est attendu un conseil en formation individualisé et collectif des enseignants en contrat probatoire et en renouvellement, un accompagnement des personnes et du dispositif de formation, une mise en place de tutorats. Ces actions ressortissent des fonctions d'un conseiller en formation. De plus, il est demandé l'évaluation du dispositif 2009-2010 et une participation à l'élaboration du dispositif 2010-2011. Ces deux actions relèvent ordinairement de la responsabilité de formation.

1.2.2.3 Quels enseignants sont concernés par la commande ?

Il est ménagé dans l'enseignement privé, comme dans le secteur public, à côté du recrutement par voie de concours, une place pour un appel à des délégués auxiliaires (équivalents des enseignants contractuels employés à l'année de l'enseignement public) ou à des délégués rectoraux (équivalents des enseignants suppléants vacataires à contrat de courte durée dans l'enseignement public).

La contractualisation d'agents non titulaires est une disposition réservée à l'enseignement catholique obtenue par les partenaires sociaux à la suite de la publication de la circulaire ministérielle 08 0106 du 29 février 2008 relative à la transformation des contrats des maîtres suppléants (1^{er} degré) et des délégués académiques (2nd degré) en contrat à durée indéterminée.

En effet, la directive européenne 1999-70 du 28 juin 1999 a conduit l'Etat français à modifier sa législation (loi de 2005 – 843 du 26 juillet 2005) en attribuant aux enseignants non titulaires recrutés depuis six ans au moins un contrat à durée définitive (CDI) sous certaines conditions. Cependant pour l'enseignement privé sous contrat, le CDI est à distinguer du contrat définitif d'enseignement et nécessite la réalisation d'une année de stage en contrat provisoire et la validation des compétences de l'enseignant par les corps d'inspection à l'aune du référentiel de compétences du métier d'enseignant défini par l'arrêté du 19 décembre 2006 puis l'arrêté du 12 mai 2010.

3 conditions sont requises pour obtenir un CDI :

- Avoir enseigné 6 années consécutives, quelle que soit la quotité horaire. Les services d'enseignement public peuvent être comptabilisés pour l'obtention du CDI. Toutefois,

il est demandé 6 années consécutives dans l'enseignement privé sous contrat pour obtenir un contrat provisoire d'enseignement.

- Avoir une nouvelle délégation académique la 7^e année quelle que soit la quotité horaire, au 1^{er} septembre ou avant le 15 octobre.
- Accepter d'être bénéficiaire d'un CDI.

Le contrat provisoire est octroyé sous 3 conditions :

- Etre titulaire d'un CDI
- Avoir enseigné 6 années consécutives dans l'enseignement privé sous contrat
- Obtenir au minimum un mi-temps¹⁶ dans la discipline des diplômes universitaires au 1^{er} septembre ou avant le 15 octobre.

Le contrat provisoire est d'une durée d'un an pour tout enseignant à temps plein, et s'échelonne sur deux ans pour les enseignants à temps incomplet. Ce contrat provisoire s'apparente à une année de stage et il est validé par une inspection. Cependant, les enseignants ayant été inspectés favorablement au cours des deux dernières années précédentes ne sont pas nécessairement inspectés. En cas d'inspection défavorable, le professeur peut être autorisé à effectuer une seconde et dernière année de stage dite « année de renouvellement ». L'absence d'autorisation ou un nouvel avis défavorable ne met pas fin de plein droit au CDI. Une procédure de résiliation de contrat pour insuffisance professionnelle est alors engagée par le rectorat.

Le contrat définitif apporte plusieurs bénéfices à l'enseignant :

- La garantie de l'emploi
- La préservation des échelons et de l'ancienneté précédemment obtenus
- La possibilité de s'inscrire au concours externe (CAFEP) et interne (CAER) sans condition de diplôme.

Les professeurs contractualisables sont statutairement d'anciens délégués auxiliaires qui après six années d'exercice ininterrompues dans l'enseignement privé peuvent si leur contrat est renouvelé une septième fois bénéficier d'un contrat provisoire. Le territoire organise et gère leur année de stage pour favoriser leur titularisation.

Ces enseignants forment un public d'une grande hétérogénéité (discipline et cycle d'enseignement, établissement d'exercice rural ou de centre ville, cursus et niveau universitaire, parcours de formation, expériences professionnelles, ancienneté, besoins de formation, dynamiques identitaires, âge, aspiration et projets professionnels). Ils peuvent avoir été recrutés pour leur première année d'exercice, dans l'urgence, parfois avec très peu de diplômes universitaires et avec peu ou pas d'expériences de l'enseignement par un chef d'établissement qui pouvait ne pas trouver à pourvoir un poste avec la pression grandissante de parents d'élèves inquiets de satisfaire au droit à l'éducation de leurs enfants.

¹⁶ 9 heures pour tous les enseignants à l'exception des enseignants d'EPS 10 heures et les enseignants documentalistes 18 heures.

Un des points communs des deux régions académiques est leur faible niveau culturel. Le niveau de diplôme de la population est inférieur à la moyenne nationale. Depuis 1993, le territoire observe des résultats des concours externes et internes de recrutement inférieurs à la moyenne nationale. Le territoire demeure chaque année déficitaire avec un nombre important de postes non pourvus. Chaque année, depuis la mise en place du dispositif de contractualisation en 2008, le nombre d'enseignants contractualisables du second degré est supérieur au nombre des lauréats des concours (CAFEP¹⁷ et CAER). A l'aune des postes à pourvoir offerts pas les concours de recrutement des professeurs, le nombre des délégués auxiliaires du territoire augmente. Leur participation aux formations préparant les concours est limitée en raison d'une offre de formation de proximité restreinte : le territoire ne dispose pas d'université catholique ; l'Institut Supérieur de Formation de l'Enseignement Catholique (ISFEC) du territoire concentre son action sur la formation initiale des professeurs du écoles et ne prépare pas aux concours du second degré ; le plan académique de formation (PAF) des deux rectorats ne propose plus ou très peu de formations aux concours.

Les services nationaux de la fédération proposent des formations préparant aux épreuves d'admissibilité et d'admission des concours. Ces formations sont longues (4 à 5 semaines réparties sur l'année scolaire) et engendrent une absence que tous les établissements ne peuvent supporter. Aussi des chefs d'établissement peuvent-ils décider de reporter le départ en formation des candidats à l'année suivante, d'autant plus qu'aucun dispositif de formation obligatoire des délégués auxiliaires n'est demandé par l'Etat et qu'aucune disposition ne contraint les chefs d'établissement à autoriser leur accès en formation.

Les étudiants deviennent, en raison d'un vivier pauvre de suppléants, très vite délégués auxiliaires et ils sont réputés préparer moins ou pas les concours. Cette situation entraîne un nombre important de délégués auxiliaires (620 en 2009/2010). Ils représentent 11,3% des enseignants du second degré avec des situations contrastées : les établissements de centre ville ou des gros centres urbains accueillent peu de délégués auxiliaires lesquels concentrent 1/4 à 1/3 des effectifs des autres établissements. Cette situation de précarité, en fragilisant les délégués auxiliaires, se répercute dans la durée sur les conditions de réussite des projets de ces derniers établissements.

Le dispositif proposé présente de bons résultats quantitatifs en matière de titularisation. Les deux formateurs en charge de la formation confirment l'efficacité de la formation compte tenu des 87 % d'enseignants titularisés en 2008-2009 et des indicateurs de réussite ci-dessous.

¹⁷ En 2005 le territoire compte 22 admis au CAFEP ; 16 en 2006 ; 17 en 2007 et 2008.

Le nombre d'enseignant contractualisables par année et les résultats de l'année de stage.

| | 2008-2009 | 2009-2010 |
|--------------------------|-----------|--|
| CDI (contractualisables) | 69 | 52 dont 7 en renouvellement et 1 en prolongation. |

| | | |
|-------------------------|-----|----|
| EN FORMATION COLLECTIVE | 60 | 34 |
| TUTORAT | 1 | 2 |
| FORMATION SPECIFIQUE | --- | 2 |

| | | |
|----------------|----|----|
| TITULARISATION | 60 | 46 |
| PROLONGATION | 1 | 2 |
| RENOUVELLEMENT | 8 | 3 |
| LICENCIEMENT | 1 | 1 |

Le nombre d'enseignant contractualisables en comparaison avec les autres populations d'enseignant entrant dans le métier :

| | 2008-2009 | 2009-2010 |
|--------------------|--|---|
| CDI | 69 | 52 |
| LAUREAT DU CAFEP | 17 | 10 |
| LAUREAT DU CAER | 44 (dont 1 en prolongation et 1 en renouvellement) | 26 (dont 2 titulaires et 4 contractualisés en juin 2009) |
| DELEGUE AUXILIAIRE | 560 (dont 112 recrutés dans l'année) soit 15% des enseignants du secondaire dans le territoire. | 552 ¹⁸ (dont 96 recrutés dans l'année) |

1.2.2.4 Quel est le dispositif de formation existant ?

A la suite de la circulaire ministérielle de février 2008 permettant la transformation des contrats à durée déterminée des délégués auxiliaires en contrat à durée indéterminée, l'enseignement catholique, via l'institution et ses 2 niveaux de responsabilité¹⁹, fédérale et

¹⁸ La baisse du nombre de DA malgré les 96 nouveaux recrutements s'explique par : l'obtention d'un contrat définitif, le départ du territoire, l'entrée dans le territoire, l'abandon du métier, les DA sans poste avec le projet maintenu d'être enseignant.

¹⁹ Le conseil d'administration du territoire, sur proposition de commission territoriale du plan de formation, vote la mise en place d'un dispositif de formation et l'imputation de son financement sur ses fonds propres pour 2008-2009. Le groupe de pilotage « entrée dans le métier et concours » de la fédération élabore un cahier des charges de la formation et le conseil fédéral vote l'imputation du financement de la formation des contractualisables des budgets fédéraux dans le cadre du PNC.

territoriale, a considéré comme une priorité la formation des professeurs contractualisables en contrat provisoire. L'occasion est saisie de cette année probatoire pour proposer systématiquement à tous les enseignants en voie de contractualisation un dispositif de formation non obligatoire.

La fédération propose un cahier des charges de la formation qui a valeur de cadre que les conseils d'administration des territoires peuvent moduler en fonction de leurs décisions politiques et budgétaires. La fédération propose en ce sens un parcours total de formation de 4 à 10 jours de formation en présentiel qui peuvent être complétés par un tutorat.

L'organisation pédagogique proposée comporte en matière d'accompagnement un bilan de positionnement sur les compétences professionnelles et un entretien durant l'année de stage pour l'ensemble des stagiaires. Le parcours de formation comporte 3 à 5 jours de formation collective en présentiel. L'objectif de ce tronc commun de formation est de consolider les compétences disciplinaires, didactiques, pédagogiques des enseignants. Il est préconisé de favoriser les travaux de groupe afin de permettre une confrontation des pratiques didactiques et pédagogiques. Selon leurs besoins, les stagiaires peuvent rejoindre un module de formation spécifique et se voir proposer « *à la carte, si nécessaire* » un tutorat. Le tutorat est privilégié pour les cdisables en renouvellement ou repérés en difficulté.

Le dispositif territorial existant comprend trois modalités de formation conformément au cahier des charges fédéral et aux choix politiques et budgétaires du territoire :

- Une formation collective de six jours élaborée par l'association territoriale sur la base du référentiel des dix compétences du métier d'enseignant. Ces dix compétences constituent les critères de validation des contrats probatoires et donc de titularisation. La formation est perlée de novembre à mars.
- La mise en place d'un tutorat s'il s'avère « *nécessaire* ». Cet accompagnement est individualisé et fondé sur l'observation réciproque des deux enseignants en situations réelles de travail et des entretiens d'analyse réflexive.
- Une formation plus spécifique à un besoin de l'enseignant, de nature disciplinaire, didactique, pédagogique et/ou lié à des réformes en cours ou à venir, peut être envisagée.

Le dispositif de formation proposé aux enseignants est récent. La réactivité dont a fait preuve l'association territoriale a contraint le commanditaire à concevoir et à mettre en œuvre ce dispositif dans des délais restreints pour qu'il puisse être proposé dès la rentrée de septembre 2008.

Le commanditaire a interpellé la commission territoriale du plan de formation et le conseil d'administration sur la possibilité de contractualiser des enseignants et a participé avec le groupe de pilotage « *entrée dans le métier* » à la conception du cahier des charges fédéral de la formation. En lien avec les deux rectorats, elle a recensé les professeurs « cdisés » susceptibles d'être en poste à la rentrée de septembre et de bénéficier ainsi d'un contrat provisoire afin d'estimer les effectifs possibles et le nombre de groupe à programmer. Elle a analysé les historiques de formation de chaque enseignant afin d'identifier des caractéristiques des groupes de formation à venir et construire des objectifs de formation

collectifs avant de faire appel à un organisme de formation pour définir des objectifs pédagogiques et mettre en œuvre la formation. Elle a contacté la Commission Académique de l'Emploi (CAE) pour connaître leurs affectations effectives en 2008-2009 et a informé les chefs d'établissement de la proclamation des dispositions législatives relatives à la contractualisation et communiqué le dispositif de formation mis en place pour les inviter à inscrire leurs enseignants concernés.

L'organisation de ce dispositif de formation repose sur une précédente expérience de titularisation d'enseignants non titulaires dans le cadre du « *plan Sapin* ». Le dispositif mis alors en place consistait en l'organisation d'un tutorat et ne comportait pas de formation collective préparant à la titularisation.

En outre, avant le dispositif de contractualisation, l'association territoriale a développé progressivement la formation continue des délégués auxiliaires. Elle était une des seules régions en France à mettre en place ce type de formation qui a concerné environ 30 professeurs formés par an pendant 10 ans. Cette formation aura développé chez les stagiaires une dynamique de formation pour préparer les concours de recrutement externe et interne (CAFEP et CAER). Certains stagiaires ont pris part à la suite d'autres responsabilités dans l'enseignement catholique en devenant formateurs ou chefs d'établissement.

La formation des enseignants contractualisables engage un travail partenarial avec une multiplicité d'acteurs internes à l'enseignement catholique (la CTPF et le CA de l'AT dans lequel siègent des représentants, de la tutelle, des chefs d'établissement, des enseignants ; les instances fédérales (groupe de pilotage « entrée dans le métier et concours », ROC-FAR, CFPF, conseil fédéral ; les chefs d'établissements qui participent également du processus de professionnalisation des enseignants contractualisables dans la mesure où responsables de gestion des ressources humaines de leur établissement, ils participent du conseil en formation de leurs équipes pédagogiques en fonction du projet d'établissement et/ou du plan de formation collectif et qu'ils décident de l'accès à la formation de leurs enseignants et organisent dans l'établissement (gestion des absences principalement) leur départ en formation ; la commission académique de l'emploi (CAE) qui affectent les enseignants en lien avec le rectorat ; le Service d'Accueil et d'Aide au Recrutement (SAAR), l'organisme de formation) et une pluralité d'acteurs externes (les rectorats, les corps d'inspection). Chacun des partenaires, selon leurs champs de responsabilité (politiques et pratiques de la gestion des ressources humaines, politiques et pratiques de formations professionnelles, gestion prévisionnelle des emplois et des compétences, organisation et management du travail...) participent directement ou indirectement à la formation, à la professionnalisation, et à la contractualisation des enseignants.

1.2.2.5 Quels sont les objectifs de la commande et les résultats attendus ?

La commande ne formule pas d'objectifs et de résultats à atteindre. Le discours du commanditaire reprend les éléments d'analyse du groupe de pilotage et les objectifs institutionnels de la fédération.

Les enseignants contractualisables sont réputés avoir connu des situations d'échec répété au concours ; avoir peu ou pas suivi de formation ; être parfois contractualisables dans une autre discipline que celle de leur formation initiale.

La fédération requiert en matière de conseil un accompagnement individuel et collectif important afin de développer un corps d'enseignant compétents et reconnus au moyen de parcours de professionnalisation personnalisés et d'une qualification des enseignants par l'octroi d'un contrat définitif (titularisation).

Aussi il m'est demandé d'adapter les parcours de formation en tenant compte de l'histoire professionnelle de chaque enseignant, de leurs besoins et du référentiel de compétences et d'inciter les enseignants à se présenter aux concours internes avant 2015²⁰. De plus, il m'est demandé d'évaluer quantitativement la formation : rendre compte régulièrement au commanditaire du nombre d'enseignants participant à la formation collective « *préparer une contractualisation* », du nombre de tutorats et de formations spécifiques organisés, des effectifs à prévoir l'année suivante, des résultats des inspections (titularisation, prolongation, renouvellement, licenciement). En matière d'évaluation qualitative, il m'est demandé de lire les feuilles d'appréciation des stagiaires relatives à la formation collective afin d'alerter le commanditaire sur une éventuelle insatisfaction des groupes ou l'expression répétée d'un besoin complémentaire de formation. Enfin, il m'est demandé d'accompagner la mise en œuvre et le déroulement de la formation, d'évaluer avec les formateurs la dynamique de groupe, de reformuler si nécessaire avec les formateurs les modalités et les objectifs de la formation.

1.2.2.6 A qui s'adresse la commande ?

La commande s'adresse au conseiller en formation de l'association territoriale dont la mission est d'apporter une assistance à la maîtrise d'ouvrage à la responsable de formation et directrice de l'association, aux chefs d'établissement, aux organismes de formation et formateurs, aux responsables de l'institution et de l'enseignement catholique.

Mes fonctions consistent à informer et conseiller, individuellement et collectivement, les enseignants pour accompagner la définition d'un parcours de formation en fonction des objectifs de l'enseignant rapportés aux évolutions du système éducatif. Le conseil s'exerce pour répondre à une demande de formation ou pour stimuler un projet en prenant en compte les moyens financiers et les obligations administratives et réglementaires du système de formation.

Le conseil en formation s'exerce aussi auprès des chefs d'établissement afin d'aider à la mise en place du projet d'établissement et à la formalisation d'un cahier des charges de son plan de formation collectif.

Le conseil en formation, est une fonction collective et partagée par l'ensemble de l'équipe, de la première à la dernière étape du conseil :

- Recueillir et analyser la demande

²⁰ Les enseignants recrutés comme délégués auxiliaires avant le 1^{er} septembre 2009 peuvent être candidats au concours interne sans avoir validé un master 2 ; une licence universitaire suffit pour remplir les conditions de titre jusqu'à la session de 2015 incluse.

- Rechercher ou construire une offre de formation
- Définir des objectifs de formation
- Explorer et construire la faisabilité économique, administrative et organisationnelle
- Accompagner les personnes et la réalisation de la formation
- Evaluer la formation
- Améliorer les pratiques et capitaliser l'expérience
- Coopérer au sein du réseau institutionnel

Au niveau de la fédération, le métier de conseiller est récent, en cours de construction et de professionnalisation en lien avec une stratégie institutionnelle de repositionnement notamment face aux organismes de formations. Si l'institution a en charge la maîtrise d'ouvrage et les organismes de formation la maîtrise d'œuvre, dans plusieurs territoires les organismes de formation proposent un conseil pédagogique et un conseil en formation avec le problème déontologique d'être en position de conseiller des formations qui composent l'offre de leur organisme. Cette professionnalisation du conseil par l'institution vise à améliorer la qualité du service auprès des enseignants et des chefs d'établissement et dans une période de restriction budgétaire forte à favoriser la pertinence d'achats de formation.

Nouveau dans la structure, j'ai intégré une équipe de travail avec des modes de coopération et de relation construites par vingt ans de collaborations professionnelles par le personnel de l'association. De fait, le recrutement d'un conseiller modifie sensiblement l'organisation collective du travail et change le lien du commanditaire qui exerce ses responsabilités en proximité avec le terrain.

Aussi, je suis comme une interface qui d'une part l'informe des réalités et des contingences du terrain afin de soutenir ses décisions relatives à la politique, l'ingénierie, la gestion, l'administration des formations et d'autre part accompagne la mise en œuvre des décisions prises. Ma mission s'exerce en étroite collaboration avec la directrice.

Dans ma structure, le conseil est développé et exercé depuis une vingtaine d'année par la directrice avec l'assistance de sa secrétaire. Les dossiers qui me sont confiés sont autant de dossiers que la directrice en tant que conseillère en formation doit se dessaisir. Le conseil des chefs d'établissement est conservé par la directrice. Je ne suis pas autorisé à contacter les services nationaux de la fédération pour instruire mes dossiers sous peine de commettre une faute professionnelle. L'accompagnement de la réalisation des formations est rendu compliqué par le fait que je ne sois pas associé à la contractualisation entre le territoire et l'organisme de formation, la directrice et les formateurs, alors que le conseiller est garant, à son niveau d'opérationnalisation du respect du cahier des charges et qu'il contribue à évaluer les effets de l'investissement formation. En l'espèce, il n'existe pas de cahier des charges de la formation « *préparer une contractualisation* ». Si je suis présent réunions d'information collectives des enseignants contractualisables, je ne suis toutefois pas conduit à participer à leur animation par la directrice au moment où la commande est passée.

1.2.2.7 Comment je reçois et comprends la commande ?

Recruté l'année précédente par l'association, le projet d'intervention m'est apparu, ainsi que m'invitait à le penser le commanditaire, comme la possibilité de me professionnaliser et d'approfondir ma connaissance de la structure de fonctionnement organisationnel et institutionnel de Formiris et la connaissance du public des contractuels que j'ai, avec d'autres catégories d'enseignants entrant dans le métier, en charge de conseiller.

Je reçois la commande en lien avec les priorités de formation décidé par le conseil d'administration sur proposition de la commission territoriale du plan de formation.

En effet, l'association inscrit, dans son « *projet global AT 2009-2010* »²¹ que lui demande exceptionnellement de fournir la fédération via la commission fédérale du plan de formation, au titre de ses deux premières priorités stratégiques, la professionnalisation des enseignants précaires (délégués auxiliaires et suppléants) et l'aide à la validation de l'année de contrat provisoire des contractuels. Le « *défi* » est de « *réussir à faire acquérir les compétences professionnelles de base aux très nombreux enseignants précaires jusqu'au moment de leur contractualisation définitive* ». Ce projet global 2009-2010 liste 14 priorités stratégiques. Il précise que la préparation et la mise en œuvre de ces axes prioritaires requièrent des moyens humains et un budget de fonctionnement suffisant qui tienne compte des atouts de l'association : la responsabilité de formation et le développement du conseil en formation.

Je réfère le projet d'intervention et la possibilité de l'accompagner dans ma propre structure à un projet institutionnel de professionnalisation du conseil en formation.

Le conseil fédéral du 8 octobre 2009 a réaffirmé la volonté institutionnelle de professionnaliser la fonction de conseil en formation (élaboration d'un référentiel métier et mise en place d'un dispositif de professionnalisation). L'objectif explicite est de maîtriser le processus de professionnalisation des conseiller en exercice d'ici cinq ans. Ce choix stratégique du développement de la fonction de conseil permet à l'institution de faire évoluer son image de gestionnaire vers celle de conseil en formation.

Je comprends la commande comme une assistance à la maîtrise d'ouvrage et présuppose qu'il est attendu des propositions relatives à la professionnalisation des enseignants cdisables. La nature de la demande serait d'apporter au commanditaire un conseil, une optimisation de l'action par une aide à la décision en contribuant à la réflexion du commanditaire par l'apport d'éléments d'information et la formulation de propositions.

La commande semble relever de l'ingénierie de la professionnalisation : comprendre comment se construisent les compétences professionnelles en situation de travail afin d'identifier les compétences et les performances des cdis et celles qui pourrait leur manquer et qu'une éventuelle adaptation de la formation pourrait proposer de développer. « *Quelles sont les compétences professionnelles mises en œuvre par les enseignants [cdisables] ? De quelle*

²¹ Ce projet global de l'association territoriale est validé par le conseil d'administration du 24 novembre 2009.

nature sont-elles ? Comment se construisent-elles ? Comment former à ces compétences professionnelles ? »²²

De prime abord, plusieurs enjeux sous-tendent cette commande :

- des enjeux de performance : concourir à la titularisation des enseignants contractuels. La contractualisation comme première voie de recrutement du territoire se révèle être un enjeu stratégique pour l'enseignement catholique et l'institution.
- des enjeux de cohérence : faire évoluer le dispositif de formation afin de répondre au contexte et à ses nouvelles contraintes internes (problème de recrutement et faible formation des délégués auxiliaires, baisse des subventions, évolution des publics contractuels à former) et externes (refonte du métier d'enseignant sous l'effet d'une démocratisation scolaire et de l'introduction des technologies numériques et évolution de la formation professionnelle dans le cadre de son universitarisation et de la réforme dite de la mastérisation).
- des enjeux de pertinence : développer et individualiser le conseil afin d'ajuster la modalité de formation aux besoins de l'enseignant et de l'institution.

Le développement du conseil en formation auprès des enseignants contractuels pourrait présenter plusieurs avantages :

- de nature économique, il s'agirait de consommer tous les financements alloués par la fédération afin d'utiliser les moyens mis à disposition sur proposition de la direction et à la suite d'une ventilation par la fédération des crédits de formation entre les territoires.
- de nature quantitative, l'objectif pourrait être d'augmenter le nombre de départ en formation collective « *préparer une contractualisation* » et de diminuer le nombre de renouvellement et de licenciement.
- de nature qualitative, l'enjeu serait de concourir davantage à la professionnalisation des enseignants et de contribuer à améliorer l'efficacité de la formation proposée afin d'aider le commanditaire, désormais à distance du terrain, de maintenir une qualité de la responsabilité de formation et du pilotage du dispositif de formation.

De prime abord, la commande ne formule pas de problème explicite à traiter et de difficulté à surmonter ou de questionnements. Les premiers entretiens avec le commanditaire apportent des éléments contextuels déjà connus ou partagés et ne précisent pas d'objectifs à au projet d'intervention ou d'indicateurs de performance à atteindre.

La commande est de type instrumental et formulée comme une prescription. Il est attendu une prestation en termes d'exécution.

D'une part, la commande exprime les tâches qu'un conseiller en formation effectue dans le cadre de ses fonctions ordinaires : exercer son conseil afin d'aider à la formulation de

²² PAQUAY (Léopold), ALTET (Marguerite) CHARLIER (Evelyne) PERRENOUD (Philippe) (sous la dir.) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, de Boeck, 1996, 3^e éd. 2001 p. 15-19.

demande de formation et à l'élaboration de parcours de professionnalisation (stimuler les départs en formation collective « préparer la contractualisation », procéder à une analyse de besoin, organiser des tutorats, conseiller des formations complémentaires individualisées) ; et accompagner la mise en œuvre du dispositif de formation au niveau administratif et financier dans la limite des budgets alloués.

D'autre part, la commande formule une demande d'évaluation du dispositif 2009-2010 et la préparation des dispositifs 2010-2011 et 2011-2012. Ces points relèvent de la responsabilité de la responsable de formation et de la directrice de l'association et autorisaient à penser qu'une marge de manœuvre était laissée à l'intervenant avec les incertitudes que cela pouvait comporter.

La formulation de la commande induit donc une ambiguïté dans la nature de la demande d'intervention et avec elle de « *la relation d'aide* » à contracter avec le commanditaire.

S'agit-il de respecter une prescription et de contribuer à la réflexion du commanditaire en lui apportant des éléments d'information voire des propositions ? Et par cette voie, d'exercer la fonction d'un conseiller en formation de Formiris comprise comme assistance à la maîtrise d'ouvrage, bien que la notion même d'assistance à la maîtrise d'ouvrage et de les modalités de sa mise en œuvre concrète soit l'objet de discussions au sein des territoires et de la fédération. Ou bien, s'agit-il d'agir en vue d'accompagner des changements individuels et collectifs c'est-à-dire de porter son regard et son action « *à l'articulation des dimensions sociales et des dimensions individuelles des fonctionnements collectifs* »²³ comme le laisserait supposer une demande d'intervention.

De quelle nature sont précisément les attentes du commanditaire ? S'agit-il d'apporter un conseil et de contribuer à l'optimisation de l'action par une aide à la décision ? D'opérer un audit comme outil de mesure d'écart et d'aide à la décision ? D'établir un diagnostic de la situation avec la proposition de pistes d'actions concrètes ? De procéder à une consultation en vue d'aider à la détermination d'une nouvelle politique de formation, éventuellement de proposer un cahier des charges accompagné d'un dispositif de formation et d'une conduite de projet ? De déployer une intervention²⁴ comme accompagnement d'un changement ?

L'exploration de la demande n'a pas permis de clarifier ces réponses qui déterminent autant le type de contribution attendu que la posture à contracter pour l'intervenant. Elles conditionnent cependant aussi bien les méthodes et les moyens de l'intervention que les modalités d'accompagnement et de relations avec le commanditaire.

L'absence d'éléments d'analyse ou d'évaluation de la situation et de questionnements de la part du commanditaire laisse ouverte toutes ses possibilités et autorise plusieurs

²³ JOBERT (Guy). « *Position sociale et travail de consultant* » in Education Permanente n°113, décembre 1992, p.175. Dans la note de bas de page n°2 de son article, l'auteur précise que l'intervention et la consultation ont ce trait en commun même s'il est possible de les distinguer en ce que celle-là « *facilite des changements globaux de systèmes sociaux locaux* » et celle-ci « *s'applique à des problèmes circonscrits dont la résolution passe par des changements humains* ».

²⁴ Dans la suite de ce mémoire, j'emploierai indifféremment les termes de consultant, d'intervenant, d'intervention ou consultation.

interprétations relatives aux demandes du commanditaire ou pour le moins permet de postuler que l'intervention, pour les deux parties que sont le système-client et le système-intervenant, se donne comme une expérimentation susceptible de se modifier en fonction des situations qu'elle est amenée à rencontrer dès lors qu'on accepte que par définition « *une intervention s'élabore au fur et à mesure de son déroulement, dans un échange permanent entre client et consultant, et comporte donc une grande importance d'incertitude. Les deux partenaires s'accordent pour ne pas nommer d'emblée et définitivement le problème à résoudre, et ne pas circonscrire impérativement les limites dans lesquelles il convient de le poser et de le résoudre. Ni l'un ni l'autre ne savent par avance et avec précision où les conduira le double cheminement dans lequel ils s'engagent ensemble : celui de la compréhension la plus globale possible d'une situation problématique et celui de l'invention d'une réponse qui soit spécifique, acceptable, efficace* ». ²⁵

Si l'analyse de la demande contient elle-même les finalités de l'intervention, c'est-à-dire si elle en fixe l'importance et les limites, si elle prédéfinit les méthodes d'intervention appropriées, « *à cette étape de l'intervention, le diagnostic du réel préoccupe moins le consultant que la relation que son client entretient avec ce réel.* » ²⁶. Autrement dit, ce qui fonde la pertinence d'une reformulation de la demande et plus largement d'une interprétation du projet d'intervention ne résulte pas seulement d'une question de connaissances et de savoirs détenus par les deux parties et de leur transfert mais de choix posés en commun. Le choix de l'intervenant d'opter pour une démarche d'intervention « *n'a de sens que s'il rencontre un choix semblable de la part des demandeurs d'intervention* ». ²⁷

A ce point d'étape donc, il m'est apparu que la commande d'intervention se surajoutait pour se juxtaposer à mon travail de conseiller tel qu'il m'était prescrit de le produire.

²⁵ JOBERT (Guy), *ibidem*, p 162

²⁶ JOBERT (Guy), *ibidem*, p. 164

²⁷ JOBERT (Guy), *ibidem*, p. 161.

2 DEUXIEME PARTIE : INTERVENTION ET POSTURE INTERNE.

« On croyait s'éloigner et on se trouve à la verticale de soi-même.
Le voyage rajeunit les choses, et il vieillit le rapport à soi. »
Michel Foucault, *L'usage des plaisirs*.

2.1 DE L'INTERVENTION A LA CONDUITE DE PROJET AVEC UNE PRATIQUE INTERVENANTE

2.1.1 De la commande à la demande ou l'alternative entre une approche technocratique et clinique de l'intervention.

Le projet d'intervention a posé d'emblée des questions de plusieurs natures : quel type d'intervention était-il attendu par le commanditaire ? Quelles modalités d'intervention convenait-il d'inventer ? Quelles postures d'intervenant contracter ? En effet, selon G. JOBERT, trois éléments caractérisent la pratique d'intervention et déterminent outre sa nature et son orientation, ses conditions de possibilités : « *la résistance (à la commande), la capacité d'invention (d'un dispositif d'intervention), la distanciation (par rapport au système-client)*²⁸ »

Les alternatives relatives à la nature de l'intervention demandée auxquelles me confrontait la commande d'intervention rejoint la distinction entre deux conceptions de l'activité consultante qu'explicite l'auteur²⁹ : « *l'intervention comme technologie* », application d'opérations techniques standardisées indépendamment du contexte de leur mise en œuvre et « *l'intervention comme démarche clinique* », approche compréhensive d'une situation, des relations qui s'y nouent, des demandes qui peuvent se formuler, par l'élaboration d'interprétations qui révèlent le sens de faits singuliers recueillis par l'observation et l'écoute.

2.1.1.1 L'intervention comme application de procédures standardisées.

Le caractère prescriptif de la commande m'a conduit dans un premier temps à recevoir la commande comme adressée au conseiller en formation que je suis, le développement du conseil en formation apparaissant comme le seul indicateur de traitement approprié de la situation d'intervention.

En conséquence, je me suis efforcé de répondre aux demandes du commanditaire en produisant un travail de conseiller en formation. Dans ce cadre, les propositions d'adapter des modalités et des outils de travail ont été acceptées après supervision et modifications du commanditaire.

Comme conseiller en formation, j'ai proposé d'animer systématiquement, le premier jour de la formation collective, une réunion d'informations (modalités de formations

²⁸ JOBERT (Guy), *Position sociale et travail du consultant*, opus cité, p. 163.

²⁹ JOBERT (Guy) *Position sociale et travail du consultant*, opus cité. p. 158-160.

possibles, rôle de la structure, orientation vers les partenaires – SAAR, CAE, rectorat – pour toutes questions relatives à l’emploi ; offre de formation préparant aux concours, cadre législatif). Ce conseil collectif complète un conseil individualisé par téléphone et courriels (organisation de tutorats et de formations spécifiques complémentaires) qui se poursuit toute l’année.

Afin d’approfondir notre connaissance des enseignants contractuels et identifier de nouvelles caractéristiques, j’ai analysé les fiches de renseignement des personnes et les historiques de formation des promotions 2008-2009 et 2009-2010.

Les fiches renseignent leur date d’entrée dans l’enseignement catholique, leur discipline d’enseignement, leur établissement, leur niveau de diplôme, leur âge et coordonnées. Ces fiches sont enregistrées par les établissements et ne sont pas toujours à jour.

Leur historique de formation recense l’année et l’intitulé des formations suivies organisées par l’institution et le rectorat. Les formations organisées par l’établissement ou un réseau d’établissement, les formations avec d’autres organismes de formation n’apparaissent pas.

J’ai proposé d’élaborer deux versions d’une enquête³⁰ à adresser à tous les enseignants contractuels afin de compléter notre connaissance, à mon commanditaire et à moi, des enseignants à former, ce qui fut accepté.

Cette enquête demande aux enseignants notamment de préciser leurs expériences professionnelles, leur parcours de formation et niveau universitaire, les modalités et résultats de préparation aux concours de recrutement, de se positionner personnellement et en regard d’une visite d’inspection si elle a déjà eu lieu, par rapport aux dix compétences du métier, et leur besoin pressenti d’un tutorat.

Cette enquête se veut être un moyen d’amorcer une dynamique de formation, de mettre en mouvement les professeurs en les invitant à se projeter dans leur année de contractualisation et à se situer dans leur parcours de professionnalisation. Nous pensons avec le commanditaire que le conseil en formation participe du processus de professionnalisation par l’accompagnement des personnes et des situations qu’il déploie.

Cette enquête est un second contact par courrier avec les enseignants. Le premier consistant à les informer de la proposition de la formation et de ses modalités possibles. Tous les enseignants ne nous retournent pas cette enquête bien qu’il leur soit redemandé par courrier, par courriel et lors de la réunion collective d’information.

J’ai réalisé une étude statistique à partir des fiches individuelles de renseignement et des historiques de formation, complétées par les données recueillies dans les enquêtes envoyées aux contractuels. Ces éléments permettent de connaître l’âge moyen, le cycle d’enseignement, de quantifier le nombre de formations suivies avant et après la contractualisation, d’identifier les types de formations suivies, d’estimer le nombre de préparation aux concours et leurs modalités de formation.

Ces données quantitatives sont établies après dépouillement des quatre-vingt quatre « fiches personne », historiques de formation³¹ et enquête des professeurs contractuels

³⁰ Cf. annexe n°13 et 14.

³¹ Les fiches personne et les historiques de formation sont renseignés et mis à jour par les établissements ne sont pas forcément actualisés selon l’évolution des personnes et peuvent comporter des erreurs ou des manques.

des promotions 2009-2010 et 2010-2011. Elles sont complétées parfois pour préciser une information avec ces mêmes trois mêmes documents correspondant aux quarante huit cdisables de 2011-2012.

Pour faciliter une interprétation de ces informations et parce qu'à ma connaissance des informations similaires concernant soit les cdisables des autres territoires, soit les lauréats de concours, soit les professeurs de l'enseignement privé dans leur ensemble n'existeraient pas, ces données peuvent être comparées avec les résultats d'une enquête menée en 2008 dans l'enseignement public.³²

Ces données permettent de produire des analyses quantitatives sous formes de caractéristiques générales et de fonder un portrait collectif des enseignants cdisables à former et à conseiller. Pour autant il apparaîtra qu'elles ne sont toutefois pas emblématiques des cdisables dans le sens où elles constitueraient des traits significatifs qui ne seraient partagés par aucune autre population ciblée d'enseignants. Il reste qu'elles autorisent des interprétations comme autant d'hypothèses qui seront partagées avec le responsable de formation de l'association territorial.

2.1.1.2 L'analyse de la demande comme résistance à la commande.

A la possibilité de traiter la commande à la façon d'un conseiller en formation, je me suis donné le droit, de juin à décembre 2009, de traiter la commande, de l'intérieur, en sollicitant de nouveaux entretiens avec mon commanditaire, dans une visée de coproduction d'une analyse de la demande afin de proposer des modalités d'intervention ad hoc en précisant les spécificités de mon approche intervenante.

La résistance à la commande est la condition préalable et indispensable à l'analyse de la demande laquelle se définit comme « *une offre de réflexion* »³³. Cette analyse de la demande visait deux objectifs. D'une part, il s'agissait de créer par ce travail d'analyse de la demande et de sa reformulation les conditions d'un apprentissage réciproque, pour le client et pour l'intervenant afin de se créer les conditions d'une compréhension élargie de la formation des enseignants contractualisables et de faire émerger une demande d'intervention. D'autre part, l'objectif était de créer une position d'extériorité par rapport au commanditaire et aux prescriptions de la commande qui recouvraient les fonctions de conseiller.

Aussi bien, l'analyse de la demande, outre la possibilité de proposer des conditions d'une analyse partagée de la situation, se donne comme le moyen d'acquérir ou de s'aménager des zones d'autonomie pour se dégager de la contrainte de la prescription.

Cette résistance de ma part à la commande est le moyen que je me suis donné pour mettre à profit suffisamment de temps pour élaborer les pratiques et les savoirs dont j'avais besoin pour intervenir et commencer de construire une posture d'intervenant. Parallèlement, cette résistance, pouvait nous être utile avec mon commanditaire, au risque de différer l'action, pour préciser la demande de la commande.

Ainsi, plusieurs tableaux indiquent pour des items la mention « NC » (non communiqué) lorsque l'information n'est pas renseignée.

³² Les Dossiers, Enseignants et personnels de l'éducation. « *Enseigner en collège et lycée en 2008, interrogation réalisée en septembre-Octobre 2008 auprès de 1200 enseignants du 2nd degré dans les collèges et lycées publics* ». n°194, octobre 2009, Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance.

³³ JOBERT (Guy), *Position sociale et travail du consultant*, opus cité, p. 164.

La résistance à la commande conditionne les possibilités d'invention du dispositif d'intervention. Elle en détermine la méthodologie souhaitable ou possible et éprouve la qualité de la relation avec le commanditaire.

Il en est ressorti qu'explicitement le commanditaire n'a pas d'autres enjeux que la formation et la titularisation des enseignants qui m'ont déjà été partagés. Mon approche engendre une incompréhension du commanditaire qui souhaite que j'exécute les tâches qui me sont prescrites : « *Ce n'est pas ce que je t'ai demandé de faire, je ne comprends pas pourquoi tu veux faire ça...* ». Les propositions d'intervention sont récusées pour leur inadéquation. Elles sont perçues comme autant d'insubordinations du cadre hiérarchique, et de débordements par rapport à la prescription de la commande, de menaces par l'orientation collective des propositions apportées.

Le commanditaire sursoit à la proposition d'explorer le système-client. De fait, la proposition de procéder à une analyse de l'activité des enseignants restera ouverte, suspendue à l'autorisation du commanditaire de rencontrer des enseignants selon leurs fonctions (syndicales ou représentatives dans les instances territoriales) et établissements d'exercice. Je ne serai pas autorisé à rencontrer les responsables du Service Académique d'Aide et d'Accueil Régionaux (SAAR) du diocèse qui recrute des délégués auxiliaires (D.A), à programmer des entretiens avec des chefs d'établissement employant des professeurs contractuels³⁴, ni avec les formateurs en charge de la formation « préparer une contractualisation », à prendre contact avec des inspecteurs pédagogiques régionaux ou des inspecteurs académiques du Rectorat qui évaluent les enseignants lors d'une visite d'inspection avant de décider leur titularisation.

Ma résistance à la commande a engendré une résistance du commanditaire à une interprétation de sa demande. L'analyse de la demande a engendré des tensions et une détérioration progressive de nos relations qui devinrent conflictuelles et sources de souffrances pour nous deux. Une identification des rôles de chacun a pu conduire le commanditaire à anticiper une compréhension des modalités d'intervention comme ressortissant de la mise en œuvre des outils et des procédures préétablis par le territoire pour accompagner les enseignants.

2.1.1.3 L'impossibilité d'une contractualisation de l'intervention.

Le commanditaire est mon seul et unique interlocuteur dont je suis comme le « prisonnier » ; il est le passage obligé (commande, contrat d'intervention, logistique de l'intervention, autorisation pour prendre des rendez-vous...) et manifeste une mauvaise volonté à collaborer : « *je n'ai pas le temps, j'ai d'autres problèmes bien plus graves qui m'attendent ...* » L'intervention est reléguée par le commanditaire à un rang d'intérêt inférieur.

Une stratégie fut de proposer à mon commanditaire de contractualiser l'intervention. L'objectif de la contractualisation était d'instaurer du tiers pour apaiser le caractère graduellement conflictuel d'une relation duelle et de formaliser par écrit les prémisses d'une demande et d'une méthodologie d'intervention afin de structurer un projet.

³⁴ L'autorisation me sera concédée en mars-avril 2011.

Cette contractualisation en janvier 2010 n'a pas abouti dans le sens où elle ne fut pas signée, et qu'elle n'a pas permis d'établir de premiers éléments cadrage et de mise en œuvre d'un projet d'intervention.

Une commande émanant d'un acteur apparemment en position décisionnelle, peut en fait dissimuler des jeux d'acteurs qui se produisent à un autre niveau et qui constituent autant de facteurs contextuels à prendre en compte. Situer mon regard sur les enjeux de la professionnalisation des enseignants un cran plus haut m'a permis de discerner les étapes en amont de la commande et ce qui est en jeu plus singulièrement pour le commanditaire. Par une analyse du « *système d'action concret* »³⁵, j'ai tenté de clarifier des enjeux du commanditaire afin de comprendre les limites données à l'intervention.

L'enjeu principal du commanditaire serait de maintenir le contrôle de son environnement de travail aussi bien au niveau fédéral que territorial, en termes d'identité et de pratiques professionnelles. Ses enjeux à travers la commande institutionnelle de former et préparer les enseignants à la contractualisation concerneraient l'image de soi dans l'association territoriale de part son statut hiérarchique et ses fonctions et, un positionnement par rapport à ses pairs dans la fédération.

Plusieurs hypothèses en ce sens peuvent être apportées pour tenter de comprendre cette impossibilité d'une contractualisation. Il convient ici de les détailler car sans contrat l'intervention est dévitalisée, sans demande définie, sans méthodologie co-construite.

2.1.1.3.1 L'hypothèse d'un refus d'instances tierces.

Le commanditaire refuse la mise en place d'un groupe de travail et le recours à un groupe de pilotage.

Un comité de pilotage comme instance décisionnaire et un groupe de travail comme un niveau opérationnel qui débattrait selon les sujets des opportunités et des besoins m'auraient permis d'inscrire le commanditaire dans un processus, de dialoguer avec les acteurs, de prendre davantage connaissance de la situation avec ses ressources et ses contraintes pour conduire le projet d'intervention. Un groupe de pilotage et un groupe de travail auraient apporté une garantie forte pour qu'un changement advienne et m'auraient sorti d'une certaine forme d'isolement voire de solitude pour accompagner l'intervention.

Le commanditaire décide, à la suite de cette proposition de contractualisation, le retrait dans la commande de l'évaluation du dispositif et ma participation à la conception du dispositif de l'année à venir inscrites. Ces actions relèvent ordinairement des compétences d'un directeur et d'un responsable de formation et non d'un conseiller en formation.

Le commanditaire souhaiterait conserver des marges de manœuvres de telle sorte qu'il ne veuille ou ne peut pas s'engager, par écrit ou dans des concertations avec un groupe de

³⁵ CROZIER (Michel) et FRIEDBERG (Erhard), *L'acteur et le système*, 1977, p 286. Le système d'action concret est « *un ensemble humain structuré qui coordonne les actions de ses participants par des mécanismes de jeux relativement stables et qui maintient sa structure, c'est-à-dire la stabilité de jeux et les rapports entre ceux-ci, par des mécanismes de régulation qui constituent d'autres jeux* ». Chaque individu salarié opère comme un acteur stratège dont la rationalité du comportement ne s'explique pas par rapport à des objectifs clairs et précis à atteindre mais en vertu d'une « *rationalité limitée* » relative à sa position dans l'organisation, son contexte et les opportunités qu'il offre. L'acteur stratège recherche un équilibre, un compromis négocié entre ses buts personnels et des buts de l'organisation.

pilotage, dans un sens qui lui interdirait par la suite de suivre une autre orientation ou de se désengager. Le commanditaire craindrait de rendre visible et collectif un projet d'intervention.

2.1.1.3.2 L'hypothèse d'une fragilité de positionnement au niveau territorial.

Un contexte territorial, hostile et complexe engendrerait une stratégie défensive du commanditaire qui limite le déroulement de l'intervention par crainte de ses effets possibles.

Les formations qu'organise le territoire présentent des enjeux pédagogiques et financiers forts. Formiris est davantage perçu par les partenaires locaux de l'Enseignement catholique comme un mécène financeur que comme le porteur de la responsabilité politique de la formation. La tutelle souhaite davantage orienter la formation vers les valeurs de l'Enseignement catholique et confier la réalisation des formations à l'ISFEC (Institut Supérieur de Formation de l'Enseignement Catholique) afin d'augmenter son actif par des financements crédités par Formiris. L'ISFEC est l'organisme de formation missionné par la tutelle. Cette structure de la direction diocésaine connaît des difficultés financières en raison notamment d'une offre de formation restreinte et proposée principalement pour les enseignants du 1^{er} degré. Avoir en charge la formation continue des enseignants contractuels serait une rentrée d'argent supplémentaire. La tutelle questionne ainsi régulièrement le choix des organismes de formation par la structure et le conseil auprès des établissements que s'arrogent en partie l'ISFEC mettant en cause par là-même le commanditaire dans ses prérogatives professionnelles. Il lui appartient en effet de garantir son plan de formation territorial malgré des volontés d'ingérences de ses partenaires et de conseiller les établissements pour leur plan de formation.

Par suite, le projet d'intervention ouvrirait une zone d'incertitude qui échapperait suffisamment à l'emprise du commanditaire pour qu'il puisse y adhérer librement. L'intervention semble ressentie comme une menace susceptible d'ouvrir un espace qui remette en question son pouvoir. Sa part réputée, à tort ou à raison, d'innovation est perçue comme un trouble, une variable remettant en question la prévisibilité de mon comportement et plus encore, le projet d'intervention ouvre la possibilité imprédictible que des partenaires se mettent à intervenir dans la marche d'organisation du dispositif de formation des enseignants contractuels pour l'ajuster à leurs objectifs ou enjeux. Conformément à la définition de Crozier du pouvoir comme « *relation négociée à l'avantage de celui qui contracte* »³⁶, le commanditaire ne pouvait dans sa situation consentir à contractualiser une intervention comme telle.

2.1.1.3.3 L'hypothèse d'une fragilité de positionnement dans la fédération.

Le dispositif de formation et l'utilisation des budgets alloués par la fédération sont évalués dans le groupe de pilotage « *entrée dans le métier et concours* » du ROC-FAR. S'autoriser la possibilité d'améliorer le dispositif reviendrait aussi à modifier ce qui rend des résultats satisfaisants et courir le risque de présenter un bilan nuancé, ce qui en tant que « doyenne » des directeurs, ne rendrait pas justice à son sens du devoir et à son investissement. Présenter à la fédération un bon bilan, tout en apportant des éléments d'analyse relatifs à l'évolution des besoins des enseignants renforcerait sa position dans les instances fédérales et lui permettrait de peser dans d'autres négociations. Le groupe de

³⁶ CROZIER (Michel) et FRIEDBERG (Erhard), *L'acteur et le système*, op. cit. p 69.

pilotage « *entrée dans le métier et concours* » gère le budget de formation le plus important du PNC. La contractualisation comme mesure de résorption de la précarité, illustre les valeurs de l'enseignement catholique, accueillir chacun et donner à tous la possibilité de se développer personnellement et professionnellement. Ces deux éléments, économiques et axiologiques, induiraient une exigence de résultats supplémentaires pour le commanditaire.

Le commanditaire participe aux réunions de directeurs. Dans ces réunions les directeurs ne représentent pas leur AT. Ils visent l'intérêt général de la fédération. Toutefois ils prennent vraisemblablement en considération la situation de leur propre AT en orientant les réflexions afin que les décisions prises ne soient pas contraires à leurs enjeux ou objectifs locaux. Parce qu'elle est la directrice du plus petit territoire métropolitain et qu'elle est l'une des rares femmes³⁷ à occuper ce poste dans un monde social majoritairement masculin et catholique, il est possible que sa parole pèse moins qu'elle ne le souhaiterait, que ces propositions ne soient pas entendues lors même qu'elles puissent être reprises ultérieurement et entérinées par ses collègues.

Par cette hypothèse d'une fragilité de son positionnement dans la fédération, la résistance à une interprétation de sa demande, pouvait être entendue comme la partie visible d'un désir silencieux et sous-terrain du commanditaire de voir son identité individuelle et collective respectée, d'une recherche de reconnaissance qui ne peut pas se dire explicitement de telle sorte que le commanditaire attendait de ma part une confirmation de ses propres conceptions ou plus exactement que mes conceptions fussent en conformité avec les siennes.

2.1.1.3.4 L'hypothèse d'une position de directeur difficile à tenir à l'articulation de la fédération et l'association territoriale

La position du commanditaire dans ses fonctions de direction de l'association s'identifie à celle de l'encadrement de proximité. Elle apparaît devoir arbitrer des injonctions paradoxales parce qu'au carrefour d'attentes et d'enjeux contraires. A la fois, relai des informations et des décisions de la fédération ainsi que du conseil d'administration et responsable de leurs mises en œuvre, le commanditaire est une interface qui se situe dans un entre-deux, entre la transmission et la traduction du stratégique en opérationnel. Le rôle d'un directeur est de concilier des politiques fédérales et territoriales parfois contradictoires en articulant des décisions prises et leur opérationnalisation.

Il était compliqué d'adhérer à une intervention sans en rendre compte au groupe de pilotage fédéral concerné par les contractualisables avec le risque soit de compromettre un équilibre obtenu entre la politique fédérale et territoriale, soit d'exposer les choix opérés en matière d'ingénierie de formation, soit de révéler des résultats davantage qualitatifs que quantitatifs.

De plus, le projet d'intervention contrevient en partie à la structure fédérale dans laquelle s'inscrit l'association territoriale et à des lois de fonctionnement. Les responsables de formation des services nationaux font office d'une certaine façon de consultants internes et

³⁷ KERGOAT (Danièle), *Le rapport social de sexe, de la reproduction des rapports sociaux à leur subversion*, Actuel Marx, n°30, p 85-100, PUF, 2011. La sociologue établit qu'il existe une construction sociale de répartition et de surévaluation - dévaluation du travail masculin et féminin. Cette construction sociale établit un rapport hiérarchique entre les sexes et fonde des rapports sociaux de genre défavorables aux femmes dans l'univers du travail.

peuvent intervenir à leur demande dans les territoires, apporter une aide pour formaliser des projets de formation, élaborer des cahiers des charges. Dans les territoires, ce sont les responsables de formation et non les conseillers qui évaluent les formations et ajustent leurs modalités d'organisation et pédagogiques.

L'intervention a pu renforcer le caractère schizophrénique de cette position d'interface en questionnant une adhésion et une implication à ce projet dont les enjeux d'une certaine façon viennent interroger la cohérence du système de formation des contractualisables et la contribution de la direction dans la mise en cohérence des différents enjeux.

En cela, le commanditaire s'est révélé comme coincé dans une structure de fonctionnement aussi bien au niveau territorial que fédéral. Il pouvait être compliqué pour le commanditaire d'accepter une mise à jour progressive, pour soi et pour son salarié, d'un positionnement fragile et difficile à tenir, avec des enjeux identitaires de reconnaissance professionnelle en termes d'image de soi pour soi, et d'image de soi pour autrui.

2.1.1.3.5 L'hypothèse d'une position de directeur à conserver devant un conseiller en formation

Formuler une demande de contractualisation m'a fait sortir de mon rôle d'exécutant pour devenir acteur voire auteur de l'intervention qui présente des propositions d'action. La contractualisation instaure un rapport d'égalité qui contrevient au rapport hiérarchique tel que vécu dans la structure. La relation d'intervention est symétrique, horizontale en regard de la demande à co-construire ensemble. Elle est aussi dissymétrique et peut-être ressentie comme verticale dans le sens où celui qui exprime une demande se retrouve symboliquement en position de dépendance et de subordination et celui qui y répond en position présumée de pouvoir³⁸.

En ce sens, une surdétermination de la commande fut la position du commanditaire dans le corps social. Il est le responsable de formation et le directeur de l'association. Il est le supérieur hiérarchique direct du conseiller en formation. Son discours fut probablement conditionné par la position effective qu'il occupe dans la ligne hiérarchique (pouvoir, commandement) et par la représentation de sa place dans le système de fonctions (autorité, légitimation) de telle sorte que son discours était parlé de la place de responsable de formation et de directeur de l'association territoriale et que je ne pouvais dès lors à ses yeux, recueillir sa parole que de la place de conseiller, de subordonné exécutant.³⁹

L'association territoriale figure une bureaucratie traditionnelle, au sens wéberien du terme, qui se structure au moyen d'une spécialisation des fonctions, d'une formalisation des procédures et d'une hiérarchie des contrôles. Ce modèle d'organisation classique et rationnel limite l'autonomie des exécutants placés en situation de forte dépendance par rapport aux décisions de la direction. Le commanditaire ne semble pas être rentré dans une certaine forme

³⁸ Le pouvoir du consultant réside dans sa capacité à modifier les représentations des acteurs, à en accompagner les développements. Il est relativement restreint puisque subordonné aux termes du contrat d'intervention bien qu'il puisse être surestimé en raison des savoirs prêtés aux consultants.

³⁹ « La relation interpersonnelle entre chefs et subordonnés est dominée par la structure de l'organisation, ou, plutôt, par les traits particuliers du système social que constitue l'entreprise ». « La structure de l'organisation et les lois de son équilibre interne conditionnent les attitudes psychologiques de ses cadres dans l'exercice même de leur profession sans que ceux-ci soient tout à fait conscients de la quasi-manipulation dont ils sont l'objet ». CROZIER (Michel), FRIEDBERG (Erhard), *L'acteur et le système* cité par MEIGNANT (Alain) *Le problème de la demande* in *L'intervention socio-pédagogique dans les organisations* in dossier documentaire et bibliographie CNAM Année 2009/2010 volume 1, Mouton/ La Haye, Paris, 1972, p. 51

d'authenticité de la relation estimant peut-être par-là conserver suffisamment la maîtrise du processus d'intervention sans avoir à clarifier les objectifs ou les enjeux qu'il prêtait au projet d'intervention.

Les propositions d'intervention sont dès lors récusées pour leur inadéquation aux contingences locales irriguées de tensions et parce qu'elles sont inadaptées aux méthodes de travail ordinaires de l'association et d'un conseiller. Ma tentative d'établir un contrat d'intervention a été vécue comme une dissidence de ma part par rapport aux normes et aux relations habituelles de travail et comme une remise en cause des compétences du commanditaire dans ses fonctions de directrice et de responsable de formation et comme une atteinte à son identité professionnelle, à sa position de supérieure hiérarchique. Elle a engendré une rupture conflictuelle et un repli identitaire du commanditaire comme le laisse supposé le silence qui s'ensuivit de janvier à novembre 2010 où l'intervention ne sera plus évoquée par le commanditaire.

Le fait de ne pas respecter la commande à la lettre a engendré une fixation et une clôture des positions du commanditaire. La résistance du commanditaire à une interprétation de sa demande m'a d'une certaine façon privé de mes outils d'intervenant. Sans la contractualisation d'une orientation et d'une méthodologie d'intervention, je ne pouvais plus intervenir à proprement parler. Ce sentiment de dépossession et cette impuissance vécue à co-construire un projet d'intervention a mis en péril la possibilité même de déployer une intervention. Toutefois ma résistance à la commande est le moyen maintenu que je me suis donné pour être en mesure d'intervenir et d'opérer un pas de côté afin d'articuler deux attentes apparemment inconciliables : les attentes de mon commanditaire-employeur - tenir mon poste de conseiller en formation auprès des contractualisables - et les attentes du CNAM -tenir une posture d'intervenant.

La commande institutionnelle à l'origine était un prétexte pour permettre mon inscription au CNAM et de valider un master comme le demandait le président de l'association. Elle est demeurée un prétexte. Et à proprement parler si j'ai une commande, elle n'est pas motivée par une demande d'intervention.

Un « *malentendu doublement bien entendu* »⁴⁰ subsistera tout au long du chantier :

- il n'est pas utile de structurer un projet d'intervention puisqu'il qu'il m'est demandé de conseiller les contractualisables (respecter la prescription de la commande)
- la contractualisation comme objet de l'intervention est un terrain offert pour accroître ma connaissance de l'institution et me professionnaliser, pour valider un diplôme et non un terrain d'action pour un projet d'intervention.

Mes tentatives pour dissiper les malentendus relatifs au projet d'intervention ont amplifié toujours plus la conflictualité de nos relations avec le commanditaire et ont eu pour effet inverse une cristallisation du malentendu. Aussi j'ai choisi de maintenir la fiction de

⁴⁰ JANKÉLÉVITCH (Vladimir), *Le Je-ne-sais-quoi et le Presque-rien. La méconnaissance : le malentendu*. Paris, Seuil, 1980. *Le malentendu doublement bien entendu* « peut prendre la forme de pacte tacite ou fausse situation ». « *Le malentendu doublement bien entendu n'est pas une fausse relation, mais une fausse situation dans la mesure où les deux personnes – qui savent pertinemment qu'il y a un malentendu – préfèrent laisser les choses telles quelles* ».

l'incompréhension afin de laisser ouvertes des possibilités d'échanges et d'interactions pour de nouvelles compréhensions et modalités d'action partagées à venir.

Les enjeux possibles du commanditaire, tenir sa place et son rôle dans l'association territoriale et face aux partenaires locaux, freine sa liberté d'accepter une consultation de la professionnalisation d'enseignants non titulaires sous l'angle de l'ingénierie de la formation - penser le parcours de formation en question de rythmes, de contenus pédagogiques, de modalités d'apprentissages, de formateur - ou sous l'angle d'une ingénierie de la professionnalisation - regarder comment s'articulent leur recrutement, leur formation et leur accompagnement jusqu'à leur titularisation.

Vraisemblablement le commanditaire, par défaut de concertation avec ses instances territoriales et/ou fédérales s'est retrouvé à devoir négocier le profit à tirer d'une intervention dénommée « étude » menée par son conseiller qui n'en soit cependant pas véritablement une intervention pour en limiter d'éventuelles conséquences ou incidences.

L'objet de la commande apparemment anodin et insignifiant dans la mesure où la formation des enseignants contractualisables est l'objet d'un consensus général, partagé par les chefs d'établissements, les syndicats de maîtres, la tutelle, les instances fédérales, le commanditaire, est en fait complexe parce qu'il concerne différents partenaires aux enjeux divergents dans un contexte organisationnel tendu et en pleine transformation. Par là-même, relier ce qui est habituellement disjoint, tu ou dénié par la structure et ses partenaires en se proposant ne serait-ce que de regarder quelle est la place des acteurs et partenaires dans la formation, quelle est la politique de formation des contractualisables, se demander comment elle est concertée, mettrait en lumière les rapports de forces entre la structure et ses partenaires.

Derrière un objet d'intervention qui semble couvrir des questions de travail des enseignants, le projet d'intervention manifeste comment cet objet devient dangereux en comportant des enjeux politiques explosifs inaperçus au départ par le commanditaire et moi.

Ces enjeux politiques renverraient au processus et aux enjeux de la professionnalisation des cdisables.

La professionnalisation⁴¹ des enseignants se définit à la fois comme un processus d'élaboration de compétences par lequel se construit une professionnalité et comme une lutte sociale pour la reconnaissance de son professionnalisme par un groupe professionnel.

Le projet d'intervention propose de regarder comment s'articule du point de vue des porteurs et des destinataires la demande de professionnalisation – concourir à une construction de compétences professionnelles, accompagner l'élaboration des savoirs et la production des compétences nécessaires pour exercer le métier d'enseignant - et la demande de titularisation – faciliter l'octroi de statuts de titulaire .

Si l'enjeu pour l'institution est de fiabiliser l'intégration de ces enseignants en ouvrant des parcours qualifiant qui permettent d'accéder à un statut de titulaire, si pour le territoire il

⁴¹ JOBERT (Guy). « La professionnalisation entre compétence et reconnaissance sociale », in ALTET (Marguerite), PAQUAY (Léopold), PERRENOUD (Philippe), *Formateurs d'enseignants quelles professionnalisation ?* De Boeck, Bruxelles, 2002, p. 247-260.

s'agit de résorber un besoin d'enseignants titulaires, si les établissements ont besoin de placer devant les élèves des enseignants aux compétences affirmées et reconnues, si les enseignants aspirent à une promotion sociale, alors le projet d'intervention soulève tout autant la question des finalités de la politique de formation (la stratégie), la coordination des différents acteurs de cette politique, leurs mobilisations, les moyens financiers dégagés (l'organisation) et l'organisation pédagogique du dispositif de formation (les compétences).

2.1.1.4 Éléments de problématisation de l'intervention.

L'analyse de la demande et le contexte dans laquelle la commande s'inscrit a révélé progressivement des obstacles à une intervention. Elle a mis à jour d'une part comment le commanditaire apparaît coincé dans sa structure et d'autre part comment je suis également empêché d'intervenir par ma position interne de salarié de la structure, ma place et mon rôle situé dans l'organigramme et le système de relation.

Le commanditaire s'il est apparu de prime abord en position décisionnelle, s'est révélé progressivement être dans une position institutionnelle qui ne lui permette pas, malgré qu'il puisse en percevoir l'intérêt, de participer et de soutenir le déploiement d'une intervention en raison d'enjeux politiques critiques - capables de faire rupture- explosifs et de rapports de force labiles, impétueux entre Formiris et ses partenaires de l'Enseignement catholique.

Comment « embarquer » un commanditaire dans un projet d'intervention – proposer une démarche d'accompagnement possible permettant de passer de l'intention à la réalisation d'un projet d'intervention – alors même qu'il est arrimé par des contraintes qui pèsent sur sa personne en tant que directrice et sur la structure, contraintes dont elle ne peut se départir sans risque et sans danger pour soi et la structure ?

Quelle posture intervenante interne construire qui permette à la fois de ne pas mettre en danger le commanditaire et d'élaborer une stratégie d'intervention comme « *pas de côté* » pour me « décoller » d'une commande dont le contenu se superpose avec les fonctions du conseiller en formation ?

L'enjeu est de conserver la contractualisation des enseignants comme objet d'intervention susceptible d'illustrer une pratique intervenante du conseiller en formation en apprentissage dans sa propre organisation afin d'articuler un accompagnement du dispositif de contractualisation du point de vue du porteur et des destinataires de la demande.

Les questions qui orienteront mon projet d'intervention seront de savoir comment se construisent les identités, les compétences et les savoirs professionnels des enseignants contractualisables ?

2.1.2 De la posture d'intervenant à la posture interne de conseiller en formation en position intervenante : la posture comme « *stratégie de positionnement* »⁴²

Une intervention définit l'accompagnement d'un changement qui s'initie à la demande d'un client. Elle vise une évolution des personnes en situation de travail et/ou une évolution des structures de fonctionnement. Il y a intervention lorsqu'il y a une commande et une

⁴² JOBERT (Guy), *Position sociale et travail du consultant* opus cité, p 174

demande c'est-à-dire lorsqu'une organisation saisit une personne ou une équipe d'une commande pour répondre à des sollicitations.

Toute intervention exige du consultant qu'il construise une posture et élabore une stratégie de positionnement. En effet, l'intervenant porte son regard sur les objets humains et sociaux qu'il accompagne. Il accompagne des personnes dans leur cadre de travail à l'articulation des dimensions individuelles et collectives, personnelles et structurelles.

Dès lors, la posture de l'intervenant a des incidences sur ses pratiques professionnelles et réciproquement ses pratiques ont des conséquences sur sa posture qu'il doit être capable d'ajuster en fonction des circonstances, des contingences contextuelles, des interactions et des éléments révélés par l'intervention elle-même : « *Comme tout travail, même parmi les plus étroitement prescrits, celui de consultant ne peut être mené à bien qu'aux prix d'un ajustement permanent des instruments fournis aux caractéristiques spécifiques et variables des situations auxquelles ils doivent s'appliquer.* »⁴³

La posture spécifique du consultant renvoie à une définition de son métier, oriente ses pratiques et détermine ses outils et méthodes d'intervention, son rôle et ses choix.

Une intervention est un objet dans un contexte et donc un objet transformé par son contexte. Le projet d'intervention a déterminé la posture de l'intervenant et comme en retour avec une conservation et un dépassement du projet, selon ce qui ressortirait d'une dialectique hégélienne, la posture de l'intervenant a modifié le projet d'intervention.

2.1.2.1 Des cadres théoriques de référence de l'intervention.

Je me suis donné des grilles de lecture différentes pour tenter de comprendre mon organisation, ma place et mon rôle. Face à la complexité de la situation d'intervention et les limites insoupçonnées que je rencontrais, ces différentes grilles de lecture pouvaient m'aider à comprendre comment « *élaborer une stratégie de positionnement* », acquérir une autonomie, « *une position d'indépendance suffisante* »⁴⁴ pour élaborer ensuite une stratégie d'intervention congruente à ma fonction de conseiller, à la commande, à la situation.

Selon la démarche sociopédagogique, l'« *analyse de la demande* » à laquelle j'ai procédé m'a placé en position de ne répondre immédiatement à la commande et de relier la formation des contractualisables à ses conditions d'organisation.⁴⁵ Parce qu'elle vise à élucider le sens de la demande afin de passer de la « *demande manifeste* » à la « *demande latente* », elle est « *la condition de l'efficacité de notre action* »⁴⁶ Tout mon travail auprès du commanditaire résidera dans ce travail d'analyse permanente de la demande. Face à une commande prescriptive dont la demande est peu claire, il s'agissait d'ouvrir des espaces de dialogue et de co-construire une compréhension partagée de la situation. Cette démarche était

⁴³ JOBERT (Guy). Ibidem, p. 162.

⁴⁴ JOBERT (Guy). Ibidem, p. 162.

⁴⁵ MEIGNANT Alain, *L'intervention socio-pédagogique dans les organisations*, Mouton / La Haye, 1972, p. 11 : Le consultant s'efforce alors de « *poser les problèmes de fonctionnement de l'organisation rendant la formation possible, et, ne se limitant pas à poser ces problèmes, va s'efforcer d'induire un changement plus ou moins profond dans ce fonctionnement. De plus, ce qui est essentiel, le pédagogue va chercher à accroître la capacité de l'organisation à analyser son propre fonctionnement, afin que le traitement des problèmes de formation, ainsi globalement conçus puisse persister après son retrait, après la fin de l'intervention.* »

⁴⁶ MEIGNANT (Alain), *L'intervention sociopédagogique dans les organisations*, Mouton / La Haye, 1972, p.33.

un moyen de créer de nouvelles relations et de modalités de coopération avec mon commanditaire et pour moi de construire une posture de consultant « *au sens psychosociologique : celui qui s'efforce de faciliter une prise de conscience* »⁴⁷

Cependant, face au commanditaire qui résiste à l'interprétation de sa demande, cette démarche a renforcé la dialectique de l'institué et de l'instituant, l'ensemble des rapports sociaux semblaient établis de façon nécessaire, naturelle, irrémédiable et interdire toutes dynamiques auto-productives, actives, capables d'enclencher un mouvement de transformation de l'institué.

L'impossibilité de conduire une intervention qui ferait dialoguer les partenaires, a provoqué un questionnement portant sur le système de fonctionnement des instances locales de l'Enseignement catholique et sur la position institutionnelle de la fédération et du territoire face à la tutelle.

Avec une lecture stratégique et systémique⁴⁸, pour comprendre cette résistance et la situer dans le système-client, j'ai cherché à saisir la particularité de ma structure et son mode de fonctionnement organisationnel, à identifier les systèmes d'actions, de relations, de régulations entre ma structure, les partenaires internes de l'Enseignement catholique (CAE, SAAR, Diocèse, ISFEC) et les instances fédérales. Il s'agissait de poser un diagnostic de la situation d'intervention c'est-à-dire de caractériser dans sa singularité la place qu'occupe mon organisation dans la chaîne de coopération mobilisée pour la formation des enseignants contractualisables.

Dans la mesure où, le commanditaire m'est apparu à la fois comme objet du changement et acteur du changement pour qu'une intervention advienne, j'ai cherché à saisir, avec une approche psychosociologique, les logiques sociales à l'œuvre avec les relations que le commanditaire nouait avec son environnement professionnel, à saisir des contraintes sociales qui psychiquement semblaient s'imposer.⁴⁹

En effet, Il m'est apparu que le déploiement de l'intervention reposait sur la possibilité de favoriser un déplacement chez le commanditaire afin qu'un changement s'initie et sur la possibilité de rendre le commanditaire acteur du changement car sans lui, le projet d'intervention ne trouvait pas de légitimité ou de faisabilité.

J'ai donc cherché à comprendre comment le commanditaire investit le fonctionnement de l'organisation et l'utilise à son avantage, au service de ses intérêts et de ses stratégies personnelles. Et réciproquement comment l'organisation sollicite et affecte les subjectivités

⁴⁷ MEIGNANT (Alain), Ibidem. p. 32.33.

⁴⁸ CROZIER (Michel) et (Erhard) FRIEDBERG, *L'acteur et le système*, 1977, op. cit. p 230.

⁴⁹ ENRIQUEZ (Eugène), *Les jeux du pouvoir et du désir dans les entreprises*, Editions Desclée de Brouwer, collection sociologie clinique, 1997, p. 410 : « *La sociologie clinique s'inscrit dans un courant de pensée selon lequel les phénomènes sociaux ne peuvent être appréhendés totalement que si l'on y intègre la façon dont les individus les vivent, se les représentent, les assimilent et contribuent à les reproduire. Elle s'inscrit au cœur des contractions entre objectivité et subjectivité, entre rationalité et irrationalité, entre structure et action, entre le poids des déterminismes socio-historiques et la capacité des individus à être créateurs d'histoire. Elle se veut à l'écoute du sujet, proche du réel dans ses dimensions affectives et existentielles, attentive aux enjeux inconscients individuels et collectifs. Elle s'intéresse aux phénomènes sociaux et institutionnels dans leurs dimensions rationnelles mais également imaginaires, pulsionnelles ou symboliques. Elle cherche à démêler les nœuds complexes entre les déterminismes sociaux et les déterminismes psychiques dans les conduites des individus ou des groupes*

individuelles, comment l'organisation collective a le pouvoir de produire des états psychiques, (des motivations, des asservissements ou des fusions identitaires).

A cette fin, parce que mon commanditaire exprime son adhésion aux valeurs et principes de l'Enseignement catholique et énonce clairement des critiques portant sur les évolutions de la fédération et de l'association territoriale, je me suis appliqué à questionner les valeurs de l'institution (le sens du projet éducatif de l'Enseignement catholique), la cohérence de la fédération avec la déontologie de la « *Charte de formation* », les contraintes qui peuvent peser sur sa fonction de directeur lorsqu'il s'agit de poursuivre des buts de l'institution (les buts de système, par exemple, accueillir et former tout le monde) ou des buts spécifiques (former des enseignants contractualisables), les discours des autres directeurs, leurs enjeux, les moyens mis en œuvre pour soutenir les orientations politiques de formation, son expérience de la formation continue...

Ce faisant, j'ai essayé de me placer entre l'institution, l'organisation, les groupes et l'individu.⁵⁰ La psychosociologie vise une (re)construction de liens sociaux jusqu'alors perçus sans alternative, irréfragables. Le rôle du consultant est de permettre aux personnes, individuellement ou collectivement, de penser par elles-mêmes et autrement les questions qui les agitent, de nouer de nouvelles formes de relations à soi et à leurs semblables, de favoriser des prises de consciences. « *L'intervention psychosociologique consiste à mettre en place avec les acteurs des dispositifs (enquête, discussion de groupe, analyse de processus, observations...) facilitant les échanges entre tous les acteurs concernés et un travail à partir de leurs perceptions, représentations, sentiments, parfois méconnus ou réprimés, ou simplement tus. Autrement dit, il s'agit de permettre aux acteurs de mieux comprendre la signification des situations vécues et la part qu'ils y prennent et, si possible, de trouver des réponses aux problèmes en mobilisant de l'énergie à cette fin* ». ⁵¹

La bienveillance, le respect, la neutralité et l'empathie caractérisent cette démarche : « *Le psychosociologue respecte la règle d'abstinence : il s'abstient de tout exercice de pouvoir comme de tout message à délivrer. Il n'est pas là pour conduire ou induire mais seulement pour mettre en perspective, pour aider d'un dégagement d'un sens, pour favoriser la fonction d'analyse. Cette mise à l'écart, ce silence sur ce qui serait le « vrai » est la condition centrale pour qu'un travail s'opère et que la vérité de chacun puisse advenir* »⁵².

Ces trois grilles de lecture comme autant de regards différents ont constitué pour moi une somme de repères théoriques et pratiques pour me mettre en position intervenante. Elles furent aussi des moyens de me situer, de comprendre ma place et mon rôle, et de me décentrer. Enfin, elles furent autant de références dont je me servais pour questionner le commanditaire, espérant faire émerger une demande particulière.

⁵⁰ GIUST-DESPRAIRIES (Florence), *Crise*, in *Vocabulaire de psychosociologie*, op. cit. p.109. « *L'intervention psychosociologique intègre dans son approche la pluralité des instances (individus, groupes, organisations, institutions) et des systèmes (fonctionnels, culturels, imaginaires, symboliques) dans leurs interdépendances*

⁵¹ DUBOST (Jean), LEVY (André), *Recherche-action et intervention*, in *Vocabulaire de psychosociologie*, op.cit. (sous la dir.) Jacqueline Barus-Michel, Eugène Enriquez et André Lévy, Paris, Erès, nouvelle édition 2006, p 392.

⁵² ENRIQUEZ (Eugène), *Rapport au travail et pratique psychosociologique*, in *Les jeux du pouvoir et du désir dans l'entreprise*, Desclée de Brouwer, Paris, 1997, p. 187.

2.1.2.2 Réflexion sur la posture interne.

Utiliser plusieurs paradigmes d'intervention permet d'appréhender la complexité, la résistance du réel, le caractère fluctuant des mondes sociaux en train de se construire et de s'habiter collectivement. Multiplier les références et les cadres théoriques permet de remettre en question les évidences, de prendre de la distance et de créer des liens.

Les démarches d'intervention sur lesquelles je me suis appuyé, ont en commun de positionner le consultant en extériorité, en situation d'externalité. En position interne, la posture du sujet intervenant se vit et de construit différemment.

A la lumière de la posture, l'intervention me semble être une herméneutique de soi qui se travaille au moyen de décentrations successives dans le temps et fragmentées dans l'espace. Ces décentrations séquentielles et sédimentées permettent au consultant interne de déplacer progressivement le point de vue de son regard et donc de décentrer sa compréhension de la situation. Ainsi peut-il en travaillant le positionnement de son regard, établir de nouvelles lignes de significations.

La règle de la neutralité dont se réclament les intervenants externes s'exerce différemment par le consultant interne du fait même qu'il appartient à la situation d'intervention, et qu'il est déjà intégré et inclus : comment traiter ce qui est proche et familier comme si c'était éloigné et étranger? A la limite, comment se saisir soi-même comme altérité de sens ? Ce qui a valeur de neutralité pour le consultant externe se donne comme exigence de décentration pour le consultant interne. L'intervention interne est un art de la distanciation.

La qualité d'une intervention dépend de la qualité de la co-production et des échanges entre le consultant et ses interlocuteurs. Elle ne résulte pas de l'application de protocoles méthodologiques. Elle n'est pas tant la mise en œuvre d'une exigence scientifique qu'une exigence sociale. En ce sens, l'intervention, dans sa démarche clinique, est une pratique de l'altérité.

La posture de l'intervenant interne clinicien ne relève pas tant de la règle de la neutralité que de la régulation d'une distanciation. L'intervenant clinicien est personnellement engagé dans la situation d'intervention et ses interactions.

La démarche clinique postule qu'il n'y a pas de neutralité affective du clinicien. Au contraire, s'engage-t-il corps et esprit, dans ce mouvement de compréhension d'autrui que sont les personnes avec lesquelles il interagit. Il prend soin de prendre en compte leurs expériences d'individus singuliers, leurs histoires particulières, leurs intérêts et satisfactions, leurs soucis et souffrances, leurs calculs et affects. Bref, il cherche à « *comprendre* » et dévoiler le sens de ce qu'il observe et écoute plus qu'il ne veut « *expliquer* » au moyen de relations causales et de lois générales, le fonctionnement et le développement de chacun, en ce qu'il est ne peut être totalement assimilé à un autre individu.

Pas plus n'existe-t-il de neutralité stratégique c'est-à-dire de positionnement froid et indifférent. L'intervenant interne est partie prenante et il ne peut faire autrement que de se prendre au jeu. Sa seule présence fait apparaître des problèmes, permet l'énonciation de discours ou la révélation de conduites, jusque là contenus. Parce qu'il est impliqué, il devient un possible enjeu pour chacune des parties en présence : chacune essayant de lui faire jouer le type de rôle qui peut la rassurer ou assoir son pouvoir.

Dès lors, l'intervenant n'est pas désengagé des jeux d'acteurs du système client, il est un acteur à part entière des jeux relationnels. Il doit accepter de s'engager pour telles catégories d'acteurs, telles parties prenantes, si cela permet de provoquer un effet escompté dans le système client, à cette réserve toutefois de garder sous sa maîtrise, son engagement et sa distanciation.

La démarche clinique parce qu'elle requiert distanciation et implication repose sur les capacités du consultant à accueillir l'altérité de sens et d'action - son habileté à tenir une bonne distance et sa souplesse.

L'approche clinique suppose « *une implication personnelle de l'intervenant comme sujet et comme acteur social.* »⁵³ Toutefois, « *la possibilité de conduire une intervention dans une perspective clinique est d'abord définie par la position sociale qu'occupe le consultant à l'intérieur du champ auquel il appartient* »⁵⁴ avec les marges d'autonomie d'action et les relations de dépendances qu'ouvre cet espace social de positions.

Le consultant interne doit gérer un double enjeu : son rattachement et son appartenance culturelle et organisationnelle au système-client et sa légitimité à prendre de la distance par rapport à ce qui se trame, se dit ou se tait, ce qui se vit. Il doit négocier sa place de salarié dans son organisation et sa posture d'intervenant.

Enfin, la posture clinique implique un engagement similaire de son commanditaire. La clinique « *pose comme exigence que le partenaire (individu, groupe ou organisation) accepte de s'engager, avec le clinicien, dans un processus risqué d'écoute, de parole et de compréhension. Risqué parce que situé au-delà de ce qui se dit et se donne à voir dans les rapports ordinaires entre soi ou avec soi* »⁵⁵.

Adopter une démarche clinique ne résulte donc pas seulement de la seule opportunité que le consultant y voit mais de ses ressources organisationnelles et relationnelles dans le champ d'intervention. Si la « *position sociale* » du consultant définit ses possibilités de conduire une intervention clinique, elle repose aussi sur la capacité de négociation du consultant : à respecter la demande de son commanditaire sans pour autant se dessaisir de son autonomie d'action et de penser autrement ou autre chose pour faire émerger une demande.

Si « *L'intervention est le fait d'un tiers qui vient entre deux autres éléments pour une certaine action* »⁵⁶ alors l'intervenant est un acteur extérieur et étranger à une situation dans laquelle il survient⁵⁷.

⁵³ JOBERT (Guy), *Position sociale et travail du consultant* opus cité. p 160.

⁵⁴ JOBERT (Guy), *Ibidem*, p. 163.

⁵⁵ JOBERT (Guy), « chapitre 2. Entre savoirs et surprise, une analyse clinique du travail », Mireille Cifali et Florence Giust-Desprairies *De la clinique* De Boeck Université « Perspectives en éducation et formation », 2006 p. 30.

⁵⁶ DUBOST (Jean) : « Sur la notion d'intervention : des usages du terme à la délimitation d'un concept », in *L'intervention psychosociologique*, Paris Puf, 1987, chapitre 4, p 151-152. L'auteur précise que selon le contexte, « *le mot peut désigner tantôt une aide, un concours, une médiation, une intercession, une influence, un traitement énergétique [...]. Dans tous les cas, poursuit l'auteur citant J. Ardoino, « les connotations du terme renvoient à l'idée d'autorité – l'acte se fonde sur l'existence d'un droit, la conséquence d'un statut, l'exercice d'une compétence – ou d'une position de pouvoir, d'un rapport de forces favorables à l'agent mais la question de la légitimité est importante* »⁵⁶. De plus, « *la relation n'est pas bipolaire mais [...] l'agent vient entre*

L'ambiguïté apparaît inhérente à la tiercéité. Le tiers « *n'est ni un analyste neutre, ni un médiateur, ni un conciliateur, ni un agitateur, ni un opérateur de changement encore moins un guide, et pourtant il est un peu de tout cela* »⁵⁸. Plurivoque et ambivalent, il faut d'une part, par devers soi assumer cette position inconfortable. D'autre part, il faut aussi pouvoir exercer cette position de tiers intervenant au sein de sa propre organisation avec ses relations de dépendances et ses zones d'autonomie. L'intervenant interne se retrouve en décalage et même en position de « *dédoublement où il est étranger et neuf dans la situation* »⁵⁹ à la fois et successivement dedans et dehors.

D'une part, mon appartenance au système-client peut limiter ma disponibilité d'écoute et réduire ma capacité à percevoir les signes comme autant d'indices à partir desquels il serait possible d'interpréter ou d'élaborer du sens. La familiarité que j'entretiens avec mon milieu de travail, le partage de valeurs, de représentations, de conduites professionnelles, si elle s'autorise d'une certaine proximité avec la culture d'entreprise qui pourrait de prime abord semblait avantageuse s'avère cependant un obstacle possible à la distanciation entendue comme cette position de recul et de distance critique utile à l'émergence et l'accueil du sens.

D'autre part, mon positionnement clinique peut être récusé par ma place dans le système-client. La démarche clinique noue une relation qui se développe en tension : il s'agit de créer « *du vide pour du sens à venir* »⁶⁰, d'ouvrir un espace de questionnement et un temps de problématisation de ce qui a pu jusque là être tenu pour allant de soi, voir naturel selon une conception fonctionnaliste et mécaniste de l'organisation. Aussi le clinicien interne propose-t-il des déplacements du regard, des hypothèses et des analyses provisoires, comme autant de mises en perspectives favorisant la remise en question de ce qui est convenu habituellement dans son contexte de travail. La finalité des discussions et des controverses qu'il ouvre est de saisir ensemble ce qui est ordinairement disjoint, d'établir des liens entre ce qui est le plus souvent séparé. Toutefois si sa place dans l'organisation ne se prête pas à ce type de réflexions alors ses mises en question seront perçues comme des mises en cause et à défaut d'offrir des possibilités de recoudre du sens, il peut apparaître comme subversif et vecteur de désordre. « *Sans demande des sujets-objets, un test projectif devient une intrusion, un questionnaire est perçu comme un contrôle, un entretien est vécu comme une épreuve, une recherche est ressentie comme une enquête policière.* »⁶¹

plusieurs instances ou objets (ne serait-ce qu'un malade et son mal) et qu'il sur-vient par rapport à un état préexistant »

⁵⁷ HERREROS (Gilles), *Pour une sociologie de l'intervention*, Toulouse, Eres, 2009. p 125 : « *Le tiers est à la fois objet/chose et sujet/personne. Synonyme de ce qui fait lien et de ce qui fractionne, de ce que l'on exclut ou de ce qui, au contraire, est inclus, au centre, l'instance tierce est utilisée à des fins radicalement contraires. Aussi bien objet que sujet, contenu et contenant, le tiers est une instance multiforme. Partout où il y a du lien et du non-lien, il y a du tiers* » (...) « *le « je » et le « tu » n'existent pas durablement sans le « ça » ou le « il »* ». (...) « *Le tiers n'est jamais univoque ; il œuvre alternativement ou concomitamment, dans des directions différentes.* »

⁵⁸ HERREROS (Gilles) opus cité p. 126. Cette définition du tiers par ce qu'il n'est pas pourrait constituer en son sens positif une autre définition du consultant catalyseur.

⁵⁹ BARUS-MICHEL (Jacqueline), *clinique et sens*, in Vocabulaire de psychosociologie, (sous la dir.) de BARUS-MICHEL (Jacqueline), ENRIQUEZ (Eugène) et LEVY (André), Paris, Erès, nouvelle édition 2006. p. 317.

⁶⁰ BARUS-MICHEL (Jacqueline), *clinique et sens*, in Vocabulaire de psychosociologie, p. 314.

⁶¹ HERREROS (Gilles), *Pour une sociologie d'intervention*, opus cité p 135.

Mon appartenance au système-client a posé la question de ma légitimité à prendre de la distance avec la culture de mon organisation.

La culture d'une organisation est le système de représentations, de valeurs et de pratiques partagées par ses membres. Si l'organisation produit, diffuse une culture et contrôle la conformité des salariés à sa culture, les salariés sont également producteurs d'une culture, d'une sous-culture qui se façonne dans le jeu des rapports organisés de travail.

Renaud Sainseaulieu, dont l'objectif du propos est de saisir « *la forme d'organisation du travail pour mieux saisir le lien entre les conditions objectives de travail, les relations de pouvoir qui s'y déploient et l'apparition de styles de relations en milieu employé* »⁶², établit que l'identité professionnelle est un construit social qui s'établit dans des relations de pouvoir, dont l'enjeu est la reconnaissance de soi par autrui.

L'espace social fonde les identités individuelles et collectives. La vie dans les organisations repose sur des valeurs explicites ou implicites qui servent à définir des règles d'action et qui inspirent des conduites, des comportements et des jugements. Plus que de simples normes de conduite, la culture institue des processus sociaux d'accès à l'autre et à soi-même qui sont mis à l'œuvre dans des rapports de pouvoir et d'identification.

De par cette dynamique psychique individu-organisation, à l'articulation d'une identité individuelle et d'une identité sociale, Renaud Sainseaulieu affirme que l'identité au travail se construit au sein de différents modèles de relations de pouvoir et qu'il existe quatre modèles d'identité au travail :

- le modèle fusionnel : celui des personnes sans pouvoir dont les tâches sont répétitives et peu qualifiées, et qui n'ont d'autres ressources pour se valoriser que l'appartenance et l'identification au collectif.
- le modèle affinitaire : celui des personnes en situation de mobilité professionnelle.
- le modèle de la négociation : celui des personnes, principalement des cadres, dont les situations de travail permettent un accès à des positions stratégiques.
- le modèle de retrait : celui des personnes dont les situations de travail n'autorisent qu'un faible investissement dans les relations personnelles de travail et qui détiennent un pouvoir à l'extérieur de leur organisation.

Je me suis déplacé entre ses différents modèles d'identité. J'ai circulé de l'exécutant récemment recruté, au salarié en formation qui discute de sa place et de ses outils de travail avant de faire un pas de côté qui le tienne à bonne distance de ses objets de travail et de ses collègues. Je me suis construit un cadre de travail. D'une part, je me suis donné des règles méthodologiques et éthiques d'actions ; d'autre part, j'ai élaboré un espace de travail intérieur suffisamment structuré pour négocier les identifications que l'on projetait sur moi et sur mes fonctions et garder la maîtrise de mes propres processus de distanciation et d'identification comme élaboration d'une identité à la fois singulière et collective.

Mes déplacements entre ces différents niveaux ont été à la fois sources de tensions et de conflits et le moyen de faire évoluer des conditions pratiques et relationnelles de mon travail de conseiller. Ce processus d'individuation est venu au départ se surajouter à une

⁶² SAINSEAULIEU (Renaud), *L'identité au travail*, 2^e éd. Presse de la fondation nationale des Sciences Politiques, Paris 1985. p 142.

dynamique d'élaboration d'une posture d'intervenant, pour en devenir le moyen, le support des déplacements. J'ai distingué ce qui pouvait relever de la posture et du statut d'intervenant. En effet, le statut d'intervenant véhicule une somme de représentations divergentes (messie porteur de solution miracle ; fauteur de trouble, vecteur de changement et de désordre, légitimateur de l'action...) L'intervenant comme ceux auprès de qui il intervient peut y croire plus ou moins consciemment.

Cette dynamique de socialisation, où il s'agissait de se conformer à des normes dans une optique parfois plus assimilatrice qu'intégrative, a impliqué des enjeux de reconnaissance mutuelle. Entre l'énoncé d'un statut d'intervenant et l'énonciation d'une posture, il est devenu plus facile pour moi et moins menaçant pour autrui d'être en position intervenante et de contracter une posture d'intervention qui ne se proclame pas ni ne recherche une forme de reconnaissance mais qui se déploierait ou poserait un certain type d'actions et de relations.

J'ai essayé de construire et de poser un cadre de travail qui soit à la fois suffisamment structurant et stable pour contenir et gérer des angoisses, les fantasmes projectifs, et supporter la conflictualité, et suffisamment souple et mobile pour instaurer une écoute et accueillir des processus identificatoires à l'œuvre et l'émergence de réflexions nouvelles.

Ce cadre de travail s'est donné comme un espace transitionnel qu'a favorisé la construction d'une posture intervenante comme marginal-sécant.

Le consultant n'est pas extérieur à l'objet de son intervention comme un physicien qui étudie la nature. Il appartient aux champs des phénomènes qu'il se propose d'observer ou d'étudier, il fait partie du processus même qu'il analyse et élabore avec les acteurs. Il est à compter comme une des conditions d'émergence du sens à venir. C'est pourquoi, si l'on accepte le postulat qu'une intervention vise toujours des changements individuels ou collectifs (sous forme d'évolution, de progrès, de conscientisation...), et que le consultant est partie prenante de ces changements, alors son action est orientée autant par la nature du service attendu que par la posture et le positionnement qu'il occupe dans l'accompagnement du processus.

Comment accompagner ou provoquer un changement significatif ou imperceptible dans la vie professionnelle des personnes, changement dans lequel je suis personnellement impliqué, sans avoir au préalable éclairci pour soi, mais aussi pour le commanditaire et les acteurs concernés (les enseignants) la question de la posture⁶³ et de son positionnement. « *De quelle place je parle, à qui je parle, pourquoi je parle de cette manière, par qui et par quoi je suis parlé, quelles institutions me portent, quels désirs elles repriment ?* »⁶⁴.

⁶³ ARDOINO (Jacques). *Les postures (ou impostures) respectives du chercheur, de l'expert et du consultant*, Actes du colloque *Les nouvelles formes de la recherche en éducation au regard d'une Europe en devenir* p 22, : « Posture est pris, ici, au sens de position. Il faut y entendre le système d'attitudes et de regards vis à vis des partenaires des situations, des objets, dans le cadre des recherches ou des pratiques sociales. [...] Une telle posture dépend au moins autant des caractéristiques de la situation où elle vient s'inscrire, et des représentations que s'en donnent nos partenaires, que de notre intentionnalité, de nos stratégies et de nos procédures. La relation entre posture et implication est donc très forte ».

⁶⁴ ENRIQUEZ (Eugène), *De la formation et de l'intervention psychosociologique*, in *Les jeux du pouvoir et du désir dans l'entreprise*, Desclée de Brouwer, Paris, 1997, p. 183.

2.1.2.3 Définition du conseil en formation.

Alain Bercovitz, psychosociologue consultant, définit ainsi l'activité de conseil :

« Toute activité professionnelle de conseil part d'un problème à résoudre, d'une décision à prendre ou d'une action à engager qu'un demandeur, individuel ou collectif, soumet à une personne ou à un organisme qu'il suppose compétent : il lui attribue une expertise (des savoirs et une expérience) dans le domaine dont relève, pense-t-il, la question qu'il se pose. Car en adressant ainsi sa demande, il indique bien qu'il a déjà fait des hypothèses, formulé en une sorte de diagnostic. Il a même souvent déjà envisagé ou décidé des actions à entreprendre. Associées à l'expertise, il escompte aussi des capacités d'analyse et de réflexion ainsi que des propositions opératoires plus ou moins assorties de moyen de leur mise en œuvre »⁶⁵.

Il caractérise le rôle du conseiller selon les cinq points suivants :

- *« il s'agit toujours d'une relation, c'est-à-dire d'un échange (économique, cognitif, technique, affectif...), entre un client et un prestataire de service (on dit parfois : entre un système client et un système intervenant);*
- *à l'origine de la relation, il y a toujours un problème à traiter, une difficulté à surmonter, une situation à faire évoluer; ce problème est présenté au conseiller par son futur client comme relevant de sa compétence ;*
- *des savoirs, des outils, une expérience, une compétence sont supposés bien maîtrisés par le conseiller, tandis que le client se dit relativement ignorant, incompetent ou incapable de traiter seul le problème qu'il pose;*
- *la demande formulée est toujours une demande d'aide, quelle qu'en soit la nature : directives à suivre, apport d'informations, assistance technique, contribution à la réflexion, soutien psycho-affectif;*
- *la consultation débouche toujours sur des actions à réaliser dont la conduite et la responsabilité reviennent à l'un ou l'autre partenaire, ou conjointement aux deux. »⁶⁶*

Le conseil définit un processus d'accompagnement qui consiste en la co-construction d'une aide ou d'une assistance propre et approprié à un client et utile à son usage. Le conseil combine une expertise (des savoirs, des méthodes, des outils, une expérience), des capacités à accompagner la réflexion (soutenir l'analyse des difficultés, aider à la prise de décision et à la mobilisation des ressources afin de favoriser des changements), et une prestation de service (la réalisation d'opérations concrètes).

Le rôle du conseiller est d'accompagner ou de conduire un processus, immatériel, intellectuel dont la finalité est de permettre au client de faire ou de faire faire. Le conseiller

⁶⁵ BERCOVITZ (Alain) *Propos sur la fonction de conseil et analyse de pratiques* in Cahiers, « Innover et réussir »₂ CRDP de Créteil, n°4, mai 2002 p. 15.

⁶⁶BERCOVITZ, (Alain), *L'intervention sources et méthode ; esquisse d'une analyse de la fonction conseil* , in CONNEXIONS N° 49, in dossier documentaire et bibliographie CNAM Année 2009/2010 volume 1, 1987 p. 2-3.

s'il dispose d'une certaine expertise par rapport à l'objet d'intervention n'est cependant pas un expert : il n'intervient pas pour résoudre immédiatement un problème, pour donner un conseil en guise de solution mais pour « *tenir conseil* »⁶⁷. Le conseil se fait avec le client jamais pour le client. Il est un tiers agissant dans la perspective de traiter une situation et des problèmes qui ne sont pas les siens.

Par cette entrée, la position et la posture du conseiller en formation ne s'opposent pas, en théorie, à celles de l'intervenant. S'il existe différentes écoles ou champs d'intervention, l'action du consultant consiste toujours à travailler (sur) une relation, la seule position recevable du consultant étant d'apprendre à travailler ensemble avec son commanditaire pour répondre à sa demande.

2.1.2.4 Le conseiller en formation en position présumée de conseil-expert.

Le caractère prescriptif de la commande m'a positionné initialement dans un rôle d'expert dont je me suis départi progressivement. Je suis ainsi sorti du paradigme classique de la « *relation d'aide* » comprise comme assistance avec l'asymétrie qu'engendre une relation implicite de domination - dominé, pour co-exister, être à côté, apprendre à travailler différemment avec le commanditaire.

L'expert « *dit, en vue de son application éventuelle à un objet donné, la connaissance acquise dans le champ qui est celui de sa compétence* »⁶⁸. Il est au service d'une commande qu'il traite en extériorité et dont il n'interroge pas la validité du diagnostic préalable qui l'a initiée ni n'analyse les éventuelles demandes sous-jacentes. Il se place en position de répondre immédiatement à la commande. Pour cela, il utilise un éventail de procédures qui le tiennent à distance du vécu et de la subjectivité des partenaires de la situation. Son intervention se veut brève et ponctuelle et sa relation au temps est quasi inexistante. Il intervient hors du temps. « *Cette indifférence par rapport au vécu et à sa durée est justement une des conditions supposées de son objectivité, de sa neutralité, de son impartialité* »⁶⁹. Son affaire est de produire le plus souvent une « *étude* », de représenter « *en quelque sorte une base de données disponibles* » dans une visée praxéologique d'optimisation de l'action par une aide à la décision. Le registre de son action est de l'ordre de l'intelligence organisationnelle plus que d'une compréhension des sujets. Il restitue prioritairement et exclusivement les résultats de sa production à son commanditaire qui décidera de leur diffusion.

L'expert et le conseiller ont en commun d'être les dépositaires d'un savoir (fantasmé ou avéré) et d'apparaître comme les détenteurs de la solution. En vertu de leurs statuts, de leurs fonctions et de leurs rôles, ils sont en position de prétendre savoir mieux que les autres, et donc de savoir avant le commanditaire, voire à sa place, quoi faire et comment le faire, ici

⁶⁷ BERCOVITZ (Alain), *Propos sur la fonction de conseil et analyse de pratiques* in *Cahiers*, « *Innover et réussir* »₂ CRDP de Créteil, n°4, mai 2002 p. 15.

⁶⁸ ARDOINO (Jacques), *Les postures ou impostures respectives du chercheur, de l'expert et du consultant* p.26.

⁶⁹ ARDOINO (Jacques), *Ibidem*, p. 27.

en quoi consisterait l'amélioration visée et comment les décisions éventuellement prises pourraient être appliquées⁷⁰.

En plus de sa compétence technique, l'expert a également une compétence juridique, une fonction de légitimation de ce qui est et de ce qui devrait être. Il a la charge de dire ce qui est juste et utile en vertu du mandat intellectuel, moral (voire légal en regard de la commande ou du contrat d'intervention qui serait établi) que lui confèrent les connaissances qu'il possède, connaissances réputées nécessaires et indispensables à la résolution du problème pour lesquelles il est interpellé. Le traitement du problème consiste le plus souvent, en prenant acte des performances actuellement atteintes, à mesurer un écart entre un objectif et un état normatif (identifier des anomalies, des dysfonctionnements, des manques de cohérence ou des pertes d'efficacité) avant de préconiser les remédiations efficaces. L'expertise est un acte d'autorité.

L'expert plénipotentiaire, dépositaire d'un savoir légitimé, détenteur d'une maîtrise de compétences, en position d'autorité et d'extériorité, se retrouve en situation d'inculquer un remède, de prescrire le traitement adéquat après avoir mesuré l'écart entre la situation observée et la situation idéale. Sa démarche s'inscrit dans une logique thérapeutique normative. Elle s'interprète comme l'intention de guérir un mal postulé dès le départ et dont l'intervention serait le purgatif comme le moyen de rétablir la santé. L'expert propose ses propres normes comme ayant valeur de lois ou de solutions aux sujets individuels ou collectifs qu'il accompagne de loin. Par là, il nourrit l'illusion que ses préconisations tiennent leur véracité de propriétés intrinsèques, qu'il suffit en un sens d'énoncer une vérité pour qu'elle soit suivie des bonnes décisions. Cette perspective thérapeutique revient à cliver le réel selon les catégories du normal et du pathologique⁷¹. Or, selon Canguilhem, la santé n'est pas une norme, au contraire être en bonne santé pour un individu, un groupe ou une organisation c'est être capable de poser de nouvelles normes, devenir plus en mesure d'être soi-même normatif en définissant ses propres normes de santé.⁷²

En cela, si la position d'expert convient à la commande comme exécution d'une prescription donnée, elle s'avère contradictoire avec la position d'intervenant et met en échec toute possibilité d'intervention. Gage présumé d'efficacité et d'économie cette démarche instrumentalisée ne permet pas de prendre en compte la singularité de la situation d'intervention – la complexité de la problématique organisationnelle, son système de relations volatiles et ma position dans cette organisation.

⁷⁰ Pour autant, le consultant et le conseiller recouvrent-ils les mêmes fonctions ? Si le conseiller en formation se présente comme un spécialiste de la formation et à ce titre exerce une expertise, le consultant ne se différencie-t-il pas en ce qu'il figure un généraliste de la formation pour adultes ?

⁷¹ CANGUILHEM (Georges), *La connaissance de la vie*, Paris Vrin 1992 [1965] p. 166. « *Le pathologique n'est pas le contradictoire (dans le sens de choses qui s'opposent et qui s'excluent) de normal. C'est le contraire vital de sain. (...). Le pathologique peut être en bonne santé : sa norme n'est pas celle de la norme moyenne de la santé. C'est un autre normal. La vie à l'état pathologique ne signe pas l'absence de normes mais la présence d'autres normes.* »

⁷² CANGUILHEM (Georges), *Ecrits sur la médecine*, Le Seuil, Paris, 2002 : « *Je me porte bien dans la mesure où je me sens capable de porter la responsabilité de mes actes, de porter des choses à l'existence et de créer entre les choses des rapports qui ne leur viendraient pas sans moi.* »

« L'expert (...) peut être caractérisé comme un spécialiste choisi pour sa compétence »⁷³. La légitimité du consultant repose sur sa compétence et sur sa position de tiers. Le choix du consultant contient une anticipation du type de réponse que le client attend à son problème. « Dans tous les cas, [il] existe une forme de diagnostic préalable : le choix du conseiller, son titre, son rôle professionnel sont autant de façons de désigner la nature du problème ou du mal à traiter »⁷⁴. Ici, ce serait plutôt la contractualisation des enseignants en tant qu'objet de l'intervention qui semble déterminant. Le porteur de la commande n'a pas tant eu à sélectionner un « intervenant » parmi d'autres qu'à distinguer un objet d'intervention à livrer à son conseiller pour sa formation.

La légitimité de ma posture d'expert et donc ma crédibilité entrent en contradiction avec mon récent recrutement.

D'une part, je suis en apprentissage aussi bien dans ma structure qu'au CNAM. Si la possession d'expertise et de savoirs savants ne garantit pas à elle seule la maîtrise des habiletés et des pratiques intervenantes, le fait même d'être en apprentissage contient une ambiguïté. Deux incidences sont à prendre en considération. L'une, positive, est de penser que la formation permet de mieux maîtriser les exigences d'une intervention, d'être rendu capable de s'adapter à sa compréhension des situations et aux contraintes qui se posent tout au long du déroulement de l'intervention. Dans cette perspective, le commanditaire considérera l'intervention comme la possibilité donnée à son conseiller de mieux maîtriser son travail et son environnement. L'autre, est d'envisager que l'intervention parce qu'elle peut conduire l'intervenant à éclairer, le système d'action concret, risque de mettre en question des équilibres structurels et des enjeux d'acteurs, et par là-même d'exacerber des conflits existants. Comment dès lors accorder sa confiance à un intervenant en formation dont les habiletés et les pratiques c'est-à-dire les compétences comme ce savoir agir en situation ne sont pas garanties parce qu'en cours de construction ?

D'autre part, si l'expert est celui dispose du savoir-faire, des connaissances et de l'expérience du contexte pour résoudre certains problèmes pour l'organisation, ma méconnaissance du milieu professionnel relativise ma compétence et je suis dépourvu d'expériences d'intervention similaires dont je puisse me prévaloir. « L'externalité comme fondement de la présomption d'expertise »⁷⁵ tient à l'écart l'intervenant des catégories du sens commun et des représentations récurrentes communément partagées par le milieu professionnel. Le savoir présumé objectif, parce que construit en dehors du contexte et de sa culture, fonde l'expertise bien que l'expertise elle-même ne garantisse pas l'objectivité du savoir produit. L'externalité comme situation d'extériorité est donc une limite aux capacités d'action de l'intervenant qui ne peut contracter de relations d'alliances dans les jeux de pouvoirs en place. Cependant elle garantit pour le prescripteur une position d'allié de l'intervenant.⁷⁶

⁷³ ARDOINO (Jacques), *Les postures ou impostures respectives du chercheur, de l'expert et du consultant*, op.cit. p 26.

⁷⁴ BERCOVITZ (Alain), *L'intervention sources et méthode ; esquisse d'une analyse de la fonction conseil*, op.cit. p. 4.

⁷⁵ BARON (Xavier), *Quels dialogues entre chercheurs et consultants ?* Savoirs 2008/1 n°16, p. 19.

⁷⁶ BARON (Xavier), *Quels dialogues entre chercheurs et consultants ?* opus cité: « L'externalité est une limite du pouvoir de l'intervenant, mais une garantie de sa position d'allié du prescripteur et un fondement de sa présomption d'expertise » p 18.

Le conseil- expert s'inscrit dans une logique de la connaissance, dans un rapport au vrai qui l'écarte d'une logique d'action telle que les résultats de son activité pourraient être utiles, concertés, opératoires. Dans cette optique, il est attendu une transmission de connaissances, « *une étude* » sur les contractualisables, plus qu'une action intervenante susceptible d'introduire un changement.

Enfin, la position d'expert est ici confondue avec la position d'exécutant. Alors que l'expert est celui qui parce qu'il sait énonce ce qu'il faut faire à son commanditaire qui met en œuvre les préconisations, l'exécutant est celui qui fait ce que le commanditaire en position de prescripteur lui dit de faire. La reconnaissance de mes compétences est limitée et toute relative dans la mesure où je ne suis pas en extériorité du système de relations auquel je dois contribuer; et le commanditaire n'a pas estimé que je pouvais être utile aux jeux de pouvoirs en place, ou suffisamment habile, dans un souci de protection.⁷⁷

Bref, ce qui distingue radicalement l'expertise de l'intervention est une différence de nature : l'expert est toujours du côté de la science, de la vérité, du développement de la technocratie. Le consultant, même en qualité de conseiller, est en contact avec le système-client et son rôle de lui permettre de prendre conscience et d'évoluer si cela s'avère nécessaire.

2.1.2.5 De la posture d'intervention à la posture de conseiller en formation en position intervenante.

La valeur ajoutée d'un intervenant par rapport à un expert réside dans sa capacité à mettre à disposition du système client une instrumentalisation théorique - un cadre d'analyse - et une pratique – une méthodologie d'intervention - qu'il maîtrise avec un temps d'avance, de sorte à éclairer d'un nouveau regard la situation à traiter. Ici consisterait l'expertise que l'on pourrait reconnaître aux consultants, accompagner les déplacements des productions cognitives et psycho-affectives.

L'intervention comme espace d'une pratique partagée vise un développement des capacités d'acteurs et des savoirs. La posture du consultant est celle du partenaire qui propose un cadre d'actions collectives et qui favorise l'émergence de solutions participatives. Son rôle

⁷⁷ BARON (Xavier), *Quels dialogues entre chercheurs et consultants ?* opus cité p 20-21. « *L'externalité est opérante pour introduire un élément nouveau dans les rapports de pouvoir, d'autant plus efficace qu'il n'est pas immédiatement perçu comme tel. Nul n'est prophète en son pays. L'externalité/altérité est « utile » aux jeux de pouvoir. En introduisant un intervenant externe, le prescripteur enrichit, complexifie, ouvre de nouveaux espaces à l'exercice de son autorité. Au-delà d'une compréhension d'un usage du savoir dans le jeu politique (dont la notion de maîtrise des zones d'incertitude rend compte en sociologie des organisations) l'intervenant, intègre des « stratégies visant un accroissement des connaissances disponibles pour certains acteurs. Dès lors, tout effort de compréhension des organisations ne peut se passer d'étudier les conditions de production de telles connaissances [...]. Il ne s'agit pas de considérer de façon quelque peu élémentaire que le savoir est simplement une forme de pouvoir ; il s'agit de penser que les conditions de reconnaissance, de partage de transmission des savoirs sont tout autant au fondement de la vie organisationnelle que la capacité des acteurs à tirer parti d'une situation donnée » (Hatchuel, 1990). En faisant intervenir un expert externe, le prescripteur acquiert plus qu'une force d'appoint pareille à la sienne propre. Il acquiert un allié, tenu par contrat, mais d'autant plus pertinent qu'il est présumé partiellement autonome au profit d'une production de savoirs contextualisés nouveaux. Il se renforce d'une légitimité et de dynamiques différentes (Baron, 1988) ».*

est d' « *aider les personnes et les groupes à mieux formuler leurs problèmes, à se prendre en charge, tenter d'inventer de nouvelles solutions et de se donner de nouvelles orientations.* »⁷⁸

Dans cette perspective, le conseiller en formation peut adopter une posture d'intervenant auprès des enseignants qui sollicitent une aide pour construire un parcours de formation ou identifier des besoins de formations. Toutefois, le directeur d'une association dont l'activité est de produire des services, comme tout dirigeant n'attend pas que son conseiller en formation lui pose des problèmes, il attend des solutions ou pour le moins des actions de conseil, des résolutions à des problèmes. Avec les enseignants, le conseiller intervient toujours comme un agent extérieur. Avec son supérieur, le conseiller intervient en interne.

Si le conseil et l'intervention s'accommodent d'une définition théorique commune, en pratique, une contradiction apparaît entre la posture de conseiller en position d'assistant à la maîtrise d'ouvrage et la posture de conseiller en position d'intervention. De fait, le commanditaire attend que le conseiller contracte une posture de conseiller et non une posture d'intervenant. Concrètement, il attend du conseiller une aide à la réflexion en vue d'une optimisation de l'action et non qu'il soit un « *éveilleur* », un analyste qui vise à provoquer la réflexion, un questionnement intellectuel et affectif.

Pour adopter une posture de conseiller en formation en position intervenant, je devrais comprendre que la posture d'intervention se caractérise par une vacuité du sujet intervenant qui dénote un questionnement venu d'ailleurs c'est-à-dire d'une place inassignable. « *Le psychosociologue se doit d'être une place vide. Il n'est pas là comme celui qui possède le savoir (et qui le distribuera), il n'est pas là pour traquer les inhibitions et les blocages, pour provoquer les gens à dire ou à parler, il n'est pas le porteur de la réussite de l'expérience. (...) Il est là sans désir et sans compréhension particulière, il ne veut pas que les gens deviennent ceci ou cela, ou arrivent à tel but prédéterminé. Absent mais par cette absence, provoquant un appel d'air, une mise en mouvement des énergies. Quand il intervient, autrement et ailleurs d'où on l'attend, il est en décalage toujours par rapport à ce qui est en train de se vivre. (...) Et par cette absence-présence, ce désordre-ordre, cette place inoccupée et toujours fuyante, il accompagne le mouvement des personnes dans le groupe, leurs allées et venues, leurs percées et leurs résistances.* »⁷⁹

Cette contradiction achoppe en creux sur l'opposition initiale entre la conception expertale, technocratique de l'intervention où l'intervenant est un consultant-expert, et la conception clinique de l'intervention où l'intervenant est un consultant-catalyseur. En ce sens, je ferai tout au long de l'intervention des va-et-vient entre « *une attitude d'agent de*

⁷⁸ ENRIQUEZ (Eugène), *Une intervention dans une entreprise commerciale : la compagnie française d'exportation in L'organisation en analyse*, Paris, PUF, 1992. p.219. Dans ce chapitre, l'auteur rend compte d'une intervention dont l'objectif est d'amener les individus et les groupes à poser clairement les conflits sous-jacents à la vie de l'organisation. Dans les pages 219 à 221, il explique comment il a recouru à la posture d'expert notamment lors de l'analyse de la demande, pour mieux revenir à une posture psychosociologique.

⁷⁹ ENRIQUEZ (Eugène), *De la formation et de l'intervention psychosociologique*, in *Les jeux du pouvoir et du désir dans l'entreprise*, Desclée de Brouwer, Paris, 1997, p. 187.

*changement extérieur capable de susciter un processus et celle d'un analyste de changement dont le rôle est d'élucider les processus ».*⁸⁰

Avec la question de la légitimité, le projet d'intervention a posé la question de l'implication et de la distanciation que je ménageais avec l'objet de l'intervention et les protagonistes de la situation. Ce cadre de travail intérieur et ces réflexions se sont donné comme un espace transitionnel qu'a favorisé une posture de marginal-sécant.

2.1.2.6 Le conseiller en formation comme tiers-inclus en position de marginal-sécant.

A l'image du conseiller en formation qui est à l'intersection entre le champ des décisions dont il alimente la réflexion et le champ opérationnel de l'action, le marginal-sécant⁸¹ est l'interface de plusieurs institutions. Il est un individu qui appartient à plusieurs champs sociaux ou systèmes d'acteurs distincts et qui tire de cette indétermination des ressources nécessaires pour son activité. Le marginal-sécant est suffisamment marginal pour suivre des pistes originales, marginal parce qu'innovant, et suffisamment sécant, ouvert et raccroché pour permettre des adhésions.

C'est ainsi qu'inscrit au CNAM, je me suis efforcé d'être un intermédiaire entre les méthodologies du CNAM et les méthodes de travail de ma structure et j'ai essayé de traduire des logiques d'actions à la lumière de références théoriques. Mon appartenance au cnam m'a peu à peu conféré une relative indépendance par rapport à ma structure et j'ai acquis progressivement des marges de manœuvres et d'expérimentations. Parallèlement, mon appartenance à la structure a permis d'en approfondir une connaissance du fonctionnement et d'affiner des pratiques adaptées ou acceptables, limitant en cela le risque possible d'une exclusion de l'organisation. En cela, je me suis situé à l'intersection de deux champs de légitimité pour être en mesure d'intervenir.

Concrètement, pour soutenir la possibilité d'accompagner une intervention, j'ai essayé de déplacer des frontières entre le dedans et le dehors de ma structure. Je ne demandais plus implicitement à mon commanditaire d'entrer dans mon territoire, celui du CNAM, mais j'allais davantage à sa rencontre, sur son territoire, et cherchais à la comprendre de l'intérieur, à l'appréhender dans son réseau d'enjeux, de contraintes, de positions et de cultures. La frontière entre le dedans et le dehors ne devait pas être une ligne de démarcation nette qui mette en évidence des différences mais un espace commun.

Ainsi en posture de marginal-sécant, j'ai travaillé à la marge, je ne me situais ni dedans ni dehors, mais au bord accomplissant en cela « *le pas de côté* »⁸² nécessaire, comme stratégie de positionnement pour ne pas répondre directement à la commande ou me confronter frontalement au problème que posait la situation pour intervenir, c'est-à-dire que j'adaptais mes méthodes et mes pratiques aux conditions particulières du terrain dans lequel je venais intervenir.

⁸⁰ ENRIQUEZ (Eugène), *De l'organisation en analyse*, op.cit. p 223.

⁸¹ CROZIER (Michel, FRIEDBERG) (Erhard), *L'acteur et le système*, op.cit. p. 85-87, p 187, p. 351-352.

⁸² JOBERT (Guy), *Position sociale et travail du consultant*, opus cité, p. 170.

Le conseil avec une posture intervenante présente des enjeux éthiques qui supposent de s'éloigner de toute relation d'emprise fondée sur le déni de l'altérité pour aller vers une relation fondée sur la reconnaissance et l'acceptation de l'altérité. Dans cet espace peut se développer les conditions d'une rencontre authentique.

L'accueil de l'altérité implique une congruence comme mise en accord avec soi-même ; de l'empathie avec laquelle il devient possible de comprendre la signification que revêt pour l'interlocuteur l'expérience vécue ; de la considération positive comme de ce pari de penser que toute personne mérite d'être écoutée malgré ses imperfections évidentes et qu'il faut bannir toute tentation d'identifier une personne avec ses erreurs ou difficultés relationnelles.

Ainsi, le marginal sécant est celui qui se tient à la « *verticale à soi* » pour prendre suffisamment de hauteur par rapport aux environnements auxquels il appartient et qui se déplace pour comprendre de l'intérieur et créer des ponts, des passerelles, des spatialités. Tiers-inclus, le marginal sécant construit un dispositif clinique. « *On peut considérer comme dispositif clinique celui qui instaure le décalage dans la personne-même du clinicien* ». ⁸³ Le marginal-séquent n'est pas un stratège de plus dans un système d'acteurs, il est un clinicien qui use de stratégies pour développer de nouveaux espaces d'autonomie. Il est un facilitateur, un éveilleur, il use d'animation et de questionnement maïeutique.

Pour conclure, cette partie, il apparaît que la posture est plastique, multiforme sans être informelle et sa forme peut se modifier. Selon les phases du projet d'intervention, il convient de prendre telle ou telle posture et de « *prendre position* ». Pour avoir pris à un moment une posture d'expert à mes dépens, je me suis interdit par la suite d'y recourir alors que cela aurait pu être sécurisant pour mes interlocuteurs ou simplement utile pour se donner des moyens d'intervenir. Si la clinique induit une posture, elle consacre aussi la nécessité pour celui qui s'en revendique d'occuper une position particulière et même de « *prendre position* ». Le terme de position clinique « *a le sens de « point de vue » dans une acception quasi topologique.* » ⁸⁴

La posture de marginal sécant m'a permis d'agir auprès des contractualisables et de conserver mon objet d'intervention. Elle a rendu possible aussi une articulation des attentes au départ inconciliables du commanditaire (développer une pratique et une posture de conseiller en formation, tenir mon poste) et du CNAM (construire en soi et pour autrui, dans son espace social de travail, une position ménageant la possibilité d'analyser des demandes et d'accompagner des processus individuels et collectifs dans des situations de travail complexes, tenir une posture d'intervention ou favorable à une pratique intervenante)

Il n'y a pas de rapport d'opposition mais complémentarité entre une posture de conseiller et une posture intervenante. Selon le temps et l'espace, le conseiller peut différemment ou successivement recourir à l'une ou l'autre de ces deux postures.

⁸³ BARUS-MICHEL (Jacqueline), *Clinique et sens*, in *Vocabulaire de psychologie*, opus cité p. 317.

⁸⁴ JOBERT (Guy), « *Entre savoirs et surprise, une analyse clinique du travail* », in Mireille Cifali et Florence Giust-Desprairies *De la clinique* De Boeck Université, « *Perspectives en éducation et formation* », 2006 p. 29.

2.2 DU « PAS DE CÔTE » OU DU DETOUR PAR LE TRAVAIL DES ENSEIGNANTS ET L'ANALYSE DE LEUR ACTIVITE COMME STRATEGIE D'INTERVENTION

« L'important n'est pas ce qu'on fait de nous, mais ce que nous faisons nous-mêmes de ce qu'on a fait de nous. »

Jean-Paul Sartre, *Saint Genet comédien et martyr.*

Le troisième élément qui détermine la pratique d'intervention est « *la capacité d'invention d'un dispositif d'intervention.* »⁸⁵ Le détour par l'analyse du travail des enseignants et l'analyse de leur activité s'est présenté comme un moyen de répondre à la commande (conseiller les enseignants contractualisables et accompagner leur dispositif de formation) en tenant compte des contraintes et des ressources de mon organisation et de la place que j'y occupe afin de me ménager une marge d'autonomie et d'être en position intervenante.

Sur le plan de la stratégie d'intervention, l'analyse du travail a permis de temporaliser la conflictualité des relations avec le commanditaire, de faire diversion afin de réguler les tensions et de mettre à distance les enjeux politiques inaperçus au départ de l'intervention. Si l'analyse du travail et de l'activité des enseignants a permis de déplacer la question de la formation des enseignants afin de ne pas mettre en danger le commanditaire et de le sécuriser, elle a rendu possible également une connaissance plus précise des enseignants à conseiller fondée sur leurs discours et leurs vécus, leurs trajectoires et leurs activités réelles - réalisées et empêchées – ainsi qu'une compréhension nouvelle de la contractualisation et de ses enjeux du point de vue des porteurs de la demande de contractualisation - l'enseignement privé sous contrat et l'Etat- et de ses bénéficiaires - les enseignants.

Sur le plan de l'ingénierie du dispositif de formation, une représentation du métier d'enseignant non titulaire fondée sur une analyse du travail et de l'activité permettrait de proposer des actions pertinentes dans les différentes étapes de la conception, de l'accompagnement et de l'évaluation du dispositif de formation, des propositions inscrites dans une approche systémique de mon organisation et de sa complexité. En cela, il s'agirait d'interroger les dimensions politiques et stratégiques de la contractualisation en questionnant le lien du référentiel de compétence avec le métier d'enseignant, la logique de professionnalisation des enseignants relativement aux démarches et aux actions de l'organisation pour les former et les accueillir dans l'enseignement privé, ainsi que la gestion de leur compétence.

Sur le plan de l'ingénierie de l'action de formation, c'est-à-dire en sa dimension pédagogique, l'analyse du travail et de l'activité permettrait d'articuler tout au long du processus de formation les besoins individuels et collectifs de formation des enseignants et en cela d'évaluer comment les objectifs de la formation et les objectifs pédagogiques de la formation répondent aux besoins des enseignants.

Par cette voie, l'analyse du travail et de l'activité permet d'accompagner la réflexion du commanditaire qui en tant que responsable de formation et directrice de l'association a besoin de connaître et d'analyser les besoins et difficultés des enseignants, de décider des

⁸⁵ JOBERT (Guy), *Position social et travail du consultant*, op.cit. p. 163.

évolutions possibles à apporter soit au dispositif, soit à la politique de formation des contractuels et de ses moyens à dégager. En cela, le détour par le travail s'accommode d'une posture de conseiller en formation en position intervenante.

Dans la mesure où la formation et la titularisation des enseignants contractuels comportent des enjeux à la fois pour l'institution (la place de l'enseignement privé sous contrat avec l'Etat dans le système éducatif français, la qualité de la formation proposée aux enseignants et la qualité de l'enseignement des élèves), pour le territoire (compenser la pénurie d'enseignants titularisés par voie de concours) et pour les enseignants (un développement de compétences professionnelles et la sortie d'une précarité sociale et professionnelle par l'obtention d'un statut de titulaire) la stratégie d'intervention consistera dès lors à articuler les dimensions macro, méso et microscopique du métier d'enseignant et je chercherai à comprendre le travail enseignant tel qu'il se fait et à comprendre l'organisation fédérale et territoriale telle que l'ensemble des mesures prises et des moyens mis en œuvre concourent à la formation et à la professionnalisation des enseignants recrutés par l'institution privée.

L'objet de l'intervention sera d'établir un diagnostic du processus de contractualisation dans le territoire, de dresser un état des lieux de la situation présente et de sa récente évolution qui mettent en évidence des points de repères - des performances et des hypothèses relatives aux causes du caractère éventuellement problématique de la situation - et qui ouvre sur des préconisations comme autant de voies possibles d'actions concrètes. Ces préconisations ayant une valeur opératoire de sortie du diagnostic, elles pourraient aider à la structuration d'un projet d'intervention et déboucher sur une contractualisation. Parce qu'un diagnostic apporte une analyse des atouts et des faiblesses de la situation, il peut être un appui pour la réflexion stratégique du commanditaire qui peut éventuellement concevoir un projet de changement. Enfin, un diagnostic s'accommode du travail attendu d'un conseiller.

2.2.1 Des hypothèses de travail.

2.2.1.1 Une maturation du conseil en formation concomitante à la professionnalisation du métier d'enseignant.

La transformation des dispositifs de formation dans le domaine de l'enseignement reconfigurent les situations de conseil et d'accompagnement des enseignants.

La réforme de la formation des enseignants lauréats de concours engagée depuis 2008 dite réforme de la mastérisation interroge les modalités d'organisation et le contenu de la formation des enseignants contractuels dans son articulation entre pratiques professionnelles et apports théoriques. Comment une formation disciplinaire, didactique, pédagogique à la gestion de classe et une pratique sur le terrain concourent-elles à l'apprentissage du métier d'enseignant ? La mastérisation de la formation initiale des enseignants concentre l'apprentissage du métier à la maîtrise d'une discipline universitaire. Les masters « enseignement » ont vocation à garantir un niveau de formation à la fois théorique et professionnelle, cependant ils formeraient principalement aux savoir-faire didactiques attendus des enseignants et à la préparation des concours. La mastérisation comme universitarisation de la formation vise à élever le niveau de qualification au moment

du recrutement à bac +5, et continue d'accorder la priorité à une démarche de formation référée à la spécialisation et à la maîtrise des savoirs.

De son côté, l'enseignement privé recrute des délégués auxiliaires avec un niveau de qualification moindre, BAC+ 3 le plus souvent. Ce procédé administratif permet d'assurer le taux d'encadrement des élèves et tend à réduire l'enseignement à une affaire de talent personnel. Envoyés devant les élèves sans formation professionnelle préalable, ces enseignants, pour ne pas simplement transmettre des savoirs au sens le plus étroit du terme et conserver leur emploi par une qualité du travail rendu, ont du apprendre en situation de travail à répondre aux diverses tâches qui leur incombent.⁸⁶

La question de l'accompagnement des enseignants en formation d'enseignant connaîtrait une maturation parallèle à celle de la professionnalisation du métier initiée en 1989 avec la création des IUFM et accentuée en 2006 et 2010 par l'élaboration d'un référentiel de compétences du métier d'enseignant. La diversité des parcours professionnels des cdisables conduisant à leur titularisation poserait la question de la construction des compétences et de leur évaluation. Avec elle, ce serait la question du conseil dans sa contribution au développement des compétences attendues qui se poserait. La formation des contractuels ne se réduirait à une affaire de formations stagifiées dont le contenu s'adapterait aux évolutions du système éducatif (conseiller des formations adaptées, logique ingénierie de formation) mais à la combinaison de plusieurs modalités de formation en situation de travail articulées aux organisations de travail des établissements et aux pratiques managériales des chefs d'établissement (conseiller des modalités de formation, logique ingénierie de la professionnalisation). Le métier d'enseignant parce qu'il se serait complexifié impliquerait un conseil en formation qui tienne compte de ses évolutions pour être adapté.

2.2.1.2 La titularisation comme objet symptôme de reconnaissance professionnelle.

La contractualisation mettrait en jeu chez des enseignants une négociation parfois difficile d'une image de soi professionnelle (et corrélativement une image pour autrui) et un jugement de compétence. Le contractuel doit gérer cette situation paradoxale et compliquée d'être amené à dire ce qu'il ne sait pas faire alors même qu'il est en cours de contractualisation et qu'il doit faire valoir ce qu'il sait faire pour être titularisé.

Les cdisables seraient davantage préoccupés par la recherche d'un statut qui leur garantirait un emploi et moins par un souci de professionnalisation. La titularisation apparaîtrait comme l'objet symptôme de reconnaissance professionnelle. Avec elle, l'enseignant serait rendu comme à l'égal des professeurs certifiés. Cet enjeu pourrait primer au point de les occulter d'autres enjeux à plus long termes tout aussi cruciaux pour bien vivre leur métier.

⁸⁶ Préparer et enseigner des cours, cerner et résoudre les difficultés d'apprentissage des élèves, , diversifier les approches pédagogiques et motiver les élèves, développer des usages didactiques et pédagogiques des outils numériques, personnaliser l'accompagnement des élèves et participer à leur orientation, décloisonner les disciplines et participer à des projets pluridisciplinaires, organiser la travail de la classe par une approche compétence, entretenir des relations avec les familles, travailler en équipe...

2.2.1.3 Une professionnalisation construite au cours de l'expérience.

Les enseignants se caractérisent par une expérience du métier d'au moins six années. Dès lors leur processus de professionnalisation se serait développé dans le temps, avec plus ou moins de fortune selon les collectifs de travail, par l'exécution de tâches en situation professionnelle. Ce serait dans la répétition des tâches au cours de la pratique et avec la rencontre inattendue de situations de travail singulières à surmonter, que les enseignants contractualisables auraient forgé leurs expériences et construit leur professionnalité et non dans la transposition de connaissances acquises en formation (master universitaire enseignement ou formation de la structure).

Sans opposer connaissances et compétences dans la mesure elles peuvent se développer conjointement – les connaissances peuvent favoriser l'acquisition de l'expérience, et à travers des expériences peuvent s'élaborer des connaissances – les enseignants mobiliseraient des compétences techniques, éthiques, sociales, une intelligence du travail, acquise par la pratique et pour accomplir le travail (thèse de l'investissement subjectif)⁸⁷ sans nécessairement disposer par manque de formation des connaissances génériques, stéréotypiques des situations d'enseignement et des actes d'enseigner. Sans une conscientisation de ses savoirs de référence, ils ne peuvent rapporter leurs expériences par définition, contextualisées et situées, à des connaissances stables et standard pour élaborer, formaliser, élucider leurs expériences.

2.2.2 Le choix du protocole d'intervention.

Selon l'adage ergonomique, l'analyse du travail vise à « *comprendre le travail pour le transformer* » et par là-même de comprendre le travail pour transformer si besoin les conceptions ordinaires du travail forgées par mon institution ou ma structure. Il ne s'agit pas de lever la part énigmatique du travail mais de réduire si possible l'ignorance que nous pouvons en avoir en conjecturant que l'utilité de la formation est indexée au fait qu'elle soit référée au travail effectif et non au travail prescrit. En effet, l'activité enseignante présente des caractéristiques ergonomiques. Elle est organisée. On peut y distinguer le triptyque : tâche prescrite, tâche redéfinie et tâche effective. La tâche prescrite de l'enseignant est fixée par le Ministère. La tâche redéfinie est la manière dont un enseignant comprend la tâche prescrite. La tâche effective est ce qu'il fait réellement.

La formation n'est pas neutre par rapport au travail. Elle ne consiste pas seulement à accompagner et à former au travail, mais comme les prescriptions elle préfigure ce qu'est le travail et comment il doit être fait. La formation supporte des valeurs et des choix pédagogiques ou politiques qui, lorsqu'ils sont inadéquats à la réalité effective du travail peut conduire, non plus à développer des ressources pour agir en situation mais à désorganiser ces ressources au point de compromettre la possibilité même de rendre le travail attendu de telle sorte qu'il convient de se demander avant de proposer une modification de la formation, ce qui convient de changer dans l'organisation et les conditions de travail et qui dispenserait la formation de prendre en charge des contraintes ou des problèmes qui ne relèverait pas de son champ d'action.

⁸⁷ JOBERT (Guy), *L'intelligence au travail*, in *Traité des sciences et des techniques de la formation*, collectif d'auteurs, 2^e éd. Paris, Dunod, 2004, p. 347 à 362.

L'analyse de l'activité consiste à faire parler l'activité c'est-à-dire à parler de l'activité et à parler à partir de l'activité. Les traces des l'activité ainsi recueillies constituent des matériaux d'interprétation. L'analyse de l'activité permettrait d'identifier des pratiques professionnelles et de les relier à d'éventuels besoins de formation.

« *Le langage réalise la pensée* »⁸⁸ au double sens où il révèle et réorganise la pensée. Sans réduire la compétence à un artefact verbal, la verbalisation de l'action contribue à l'élaboration de la compétence. La donation de sens à l'expérience permet sa revalorisation. Confronter l'enseignant aux traces de son activité permettrait de lui faire préciser ses opérations mentales lorsqu'il est en activité pour les lui faire relier à des concepts scientifiques ou à des prescriptions, en somme de lui faire élucider le sens de ses activités effectives. « *L'analyse du travail se révèle un instrument de formation à la condition de chercher à devenir un instrument de transformation de l'expérience.* »⁸⁹

2.2.2.1 Une approche de l'activité par la didactique professionnelle.

Au sens large, P. Pastré définit la didactique professionnelle comme « *l'analyse du travail en vue de la formation* ». Elle articule « *une visée épistémologique (centrée sur le cadre théorique de la conceptualisation dans l'action), une analyse de l'activité et de son apprentissage (psychologie ergonomique francophone) et une ingénierie didactique (construire les ressources et les instruments facilitant les apprentissages)* »⁹⁰.

La didactique professionnelle est une méthode d'analyse du travail qui a pour objet le processus en jeu dans la formation des compétences et leur développement pour concevoir des dispositifs de formation ou des situations didactiques d'apprentissage. Cette analyse du travail se fonde sur la distinction paradigmatique de l'ergonomie entre la tâche qui se donne comme « *un but dans des conditions déterminées* », - l'activité prescrite, ce qui est attendu- et l'activité « *la réponse que l'individu met en œuvre pour réaliser la tâche* », - l'activité réelle, qui renormalise la tâche prescrite.

Au sens restreint, la didactique professionnelle est l'analyse du travail dans une perspective de conceptualisation de l'action. Elle permet d'élaborer une conception objectivée du travail. Elle cherche à identifier les invariants opératoires, de nature conceptuelle, permettant de comprendre l'activité d'opérateurs professionnels en activité, en l'espèce d'identifier les procédures que les professeurs mobilisent pour exécuter leur mission et atteindre à la performance. Elle vise à révéler une dimension critique du travail du travail enseignant, une situation critique de travail qui mobilise les compétences lorsque pour résoudre une situation le professeur ne peut plus seulement faire appel à des actions routinières. L'activité « *experte* » alors déployée et les savoirs de référence qu'elle induit peuvent alors constituer des objectifs de formation.

⁸⁸ VYGOTSKI (Lev Semenovitch), *Pensée et langage*, La dispute, 1997, cité par CLOT (Yves), in *Travail et pouvoir d'agir*, op. cit. p. 184

⁸⁹ CLOT (Yves), Editorial, clinique et pouvoir d'agir, *Revue Education Permanente*, p. 14. Ou encore CLOT (Yves), *Travail et pouvoir d'agir*, p. 180. « *Passer l'action au crible de sa pensée est une action à part entière ; une action sur soi qui ne laisse pas la première action, devenue objet de pensée en l'état.* »

⁹⁰ PASTRE (Pierre), *Didactique professionnelle et conceptualisation dans l'action*, in *Encyclopédie de la formation* (sous la dir. Barbier, Bourgeois, Chapelle, Ruano-Borbalan), Paris, PUF, 2009.

Dans et par l'activité le sujet opère une conceptualisation de son action. Son activité se développe en deux temps :

- le sujet se construit un modèle cognitif du système d'action qui lui permet de comprendre comment « *ça fonctionne* », « *d'identifier l'ensemble des relations de déterminations existant entre les variables qui caractérisent* » une situation.
- le sujet se construit également « *par la pratique un modèle opératif autour de quelques concepts organisateurs (les grands équilibres de base qu'il faut respecter) qui vont permettre de faire un diagnostic de situation, condition indispensable pour que l'action soit bien ajustée* ». le modèle opératif permet de comprendre comment « *ça se conduit* ».

Entre « *la structure conceptuelle de la situation* » et la situation effective d'activité le sujet perçoit des écarts. C'est ainsi, qu'en combinant le modèle cognitif d'une situation et le contenu de l'activité qu'elle convoque avec ses résultats, le sujet se construit un modèle opératif, pragmatique.

L'écart entre la structure conceptuelle et les modèles opératifs dans le cadre notamment des environnements dynamiques, des activités de service, a conduit à élaborer une démarche méthodologique complémentaire, centrée sur les modèles opératifs des acteurs, pour caractériser plus finement leurs stratégies. A l'instar des invariants opératoires, le « *jugement pragmatique* » s'applique à l'analyse des modèles opératifs. Il est « *un énoncé tenu pour vrai sur le réel* » en référence à une situation donnée. Qu'il soit implicite ou explicite, sa fonction est d'exprimer le modèle opératoire du sujet, de permettre de comprendre l'organisation de son activité.

Selon les éclairages théoriques de la didactique professionnelle :

- l'activité enseignante est structurée : elle possède une structure conceptuelle de la situation, spécifique au métier, même si les stratégies des enseignants mobilisent cette structure conceptuelle de manières très différentes.
- Il existe une différence entre la structure conceptuelle de la situation (commune à tous les enseignants, quels qu'ils soient) et le modèle opératif (la façon dont chaque enseignant s'est appropriée cette structure commune). Ce modèle opératif fonde ses stratégies individuelles et fonctionne comme l'organisateur de sa tâche effective.
- la tâche est discrétionnaire : la prescription fixe le but, mais laisse l'organisation de l'activité à la discrétion des acteurs.

2.2.2.2 Une approche clinique de l'activité.

L'approche clinique de l'activité humaine de travail se confronte aux dimensions subjectives et collectives de l'activité. Elle a pour objet les processus en jeu quand un sujet agit en situation de travail. Cette méthode d'analyse vise un développement du sujet. En effet, psychologie du développement des sujets au travail, par la prise en compte de la dimension subjective du travail, ouvre à une compréhension du sens que le sujet confère à son activité par les rapports qu'il noue en acte entre ses cognitions et ses émotions.

La clinique de l'activité vise une transformation des situations de travail. La clinique de l'activité : *« permet de faire « remonter » le point de vue du travail dans l'organisation afin de tenter de rapprocher cette organisation du réel de l'activité. »*⁹¹

Yves Clot élabore un modèle triadique de l'activité. *« Elle est d'abord, au travers et au-delà de la tâche, mouvement d'appropriation d'un milieu de vie par le sujet, libre de ce mouvement ou amputation de celui-ci. Autrement dit, d'abord développement réel ou sous-développement réel des rapports aux choses par la médiation d'autrui. L'activité est adressée, simultanément dirigée vers son objet et vers les autres activités portant sur cet objet, que ce soient celles d'autrui ou encore d'autres activités du sujet ».*⁹²

Rapprochant activité et santé, Clot citant Canguilhem⁹³ considère que *« l'activité est, dans la réalisation effective de la tâche, par elle mais aussi parfois contre elle, production d'un milieu d'objets matériels ou symboliques et de rapports humains ou plus exactement re-création d'un milieu de vie ».*

L'objet de l'activité est donc tout à la fois pratique, social et psychique : *« siège d'investissement vitaux, elle [l'activité] transforme les objets du monde en moyen de vivre ou échoue à le faire. L'activité des sujets au travail n'est pas déterminée mécaniquement par son contexte, mais le métamorphose. Elle affranchit – en risquant toujours l'échec – le sujet des dépendances de la situation concrète et se subordonne le contexte en question ».*

L'activité de l'enseignant comprend à la lumière de la distinction dans l'activité réelle, de l'activité réalisée et l'activité empêchée, ce qu'il fait (ce qui est observable de ses actions), ses diagnostics, anticipation, inférences (ce qui n'est pas directement observable) et ce qu'il s'abstient de faire, ce qu'il voudrait faire et ne peut pas ou ne s'autorise pas à faire.

L'activité enseignante est adressée. Elle est médiatisée par autrui et médiatisante dans le sens où le sujet construit de nouvelles relations aux objets, de nouveaux buts, de nouveaux destinataires, d'autres manières d'être soi-même, d'autres instruments. Ce faisant le sujet se *« reconstruit non pas en vivant simplement dans un monde mais en produisant un monde pour vivre ».* Le sujet est préoccupé par l'activité d'autrui. *« Autrui est dans l'objet ».*

Elle s'inscrit dans une généralité faite d'histoires, de traditions ou habitus qui déterminent une manière générale de procéder : un genre professionnel commun.

L'analyse de l'activité se fera au moyen d'une instruction au sosie. Cette méthode consiste par le biais d'une fiction (se faire remplacer par un sosie) à formaliser une expérience de travail. Au moyen d'un retour sur son activité et sa mise en mots, le professeur découvre par le jeu des questions du sosie une étrangeté. Le professeur revisite ainsi son activité à la lumière des questions du futur sosie, par la médiation du regard d'autrui. Il s'agit de savoir de ce qu'il fait et ce qu'il sait et les mobiles de ses choix.

⁹¹ CLOT (Yves) Editorial in *Clinique de l'activité et pouvoir d'agir*, Education Permanente n° 146 p 8.

⁹² CLOT (Yves), *Travail et pouvoir d'agir*, Paris, PUF, Collection "Le travail humain", 2008.

⁹³ CANGUILHEM (Georges), *Ecrits sur la médecine*, Le Seuil, Paris, 2002. *« Je me porte bien dans la mesure où je me sens capable de porter la responsabilité de mes actes, de porter des choses à l'existence et de créer entre les choses des rapports qui ne leur viendraient pas sans moi ».*

Pour appréhender l'activité enseignante, il m'a semblé opportun de multiplier les axes d'analyse, pressentant qu'aucune approche ne permettrait à elle seule de réduire la complexité de l'acte d'enseigner. Ce dispositif d'intervention par un regard porté sur le travail et l'activité combine quatre approches :

- Une approche sociologique qui cherche à établir des caractéristiques collectives du travail enseignant, quelles relations sociales nouent les enseignants non titulaires dans leur collectif de travail, comment ils construisent leur identité sociale et professionnelle, quel usage il est fait de la formation.
- Une approche ergonomique par un regard porté sur le contenu de l'activité, révèle des écarts entre la tâche et l'activité et permet de comprendre en partie comment le travail enseignant se fait.
- Une approche clinique par un regard centré sur l'activité repère des interactions psychiques, pratiques, sociales et symboliques entre un sujet en activité et l'objet de son activité.
- Une approche didactique professionnelle par un regard porté sur l'activité, les modalités de son déploiement qui mettent à jour une structure conceptuelle d'une situation d'enseignement afin d'identifier des processus d'apprentissage du métier transposables dans des contenus de formations

Il répond à trois enjeux :

- un enjeu de reconnaissance sociale en donnant à voir le travail méconnu ou invisible des professeurs non titulaires ;
- un enjeu de formation : concevoir des actions ou des dispositifs de formation qui préparent les délégués auxiliaires et pour ceux qui resteraient assez longtemps dans l'institution et qui seraient contractualisables, à la complexité du travail pour réunir des conditions favorables à leur titularisation ;
- un enjeu de développement personnel : pour les enseignants qui ont accepté de concourir dans ce projet, ils ont peut-être, par une mise à distance et une conscientisation de leurs activités comme des contraintes de leur environnement externe, développé un nouveau sens de leur activité, recouvré des marges de manœuvre, et s'être (re)saisi d'un pouvoir d'agir, comme de « *ce rayon d'action effectif du sujet ou des sujets dans leur milieu professionnel habituel (...) le rayonnement de l'activité, son pouvoir de récréation* »⁹⁴ étant entendu que « *la transformation du sens de l'action augmente le rayonnement possible de l'activité et la vitalité du sujet* ».⁹⁵

2.2.2.3 Les modalités d'analyses du travail et de l'activité

Une analyse du travail enseignant au moyen d'une pré-enquête.

- Une approche documentaire.
 - Revue de littérature et élaboration d'une base documentaire ; acquisition de connaissances sur le métier et la formation initiale et des enseignants.

⁹⁴ CLOT (Yves), *Travail et pouvoir d'agir*, op. cit. Introduction, p. 8

⁹⁵ CLOT (Yves), *Ibidem*, p. 15.

- Constitution d'éléments quantitatifs et statistiques sur les contractualisables afin d'identifier des caractéristiques et des problèmes ou contraintes qu'ils peuvent rencontrer.

Ces éléments visent à mettre à jour un portrait collectif des enseignants à former et à conseiller, à révéler leur parcours professionnel et de formation depuis leur recrutement dans l'institution. Leur utilité est de confronter pour les préciser les hypothèses formulées par les services fédéraux et le commanditaire afin de poser éventuellement un nouveau questionnement :

- les contractualisables partent peu ou pas en formation.
 - ils échouent plusieurs fois au concours de recrutement.
 - ils sont contractualisables dans une autre discipline que celle de leur formation initiale.
- Une approche par des entretiens exploratoires afin de préparer une instruction au sosie :
- un échantillonnage qualitatif d'enseignants a permis de procéder de mai 2010 à février 2011, à une série de cinq entretiens exploratoires téléphonique avec deux enseignants de la promotion 2010, un de la promotion 2011, et un de la promotion 2010 qui acceptera deux entretiens exploratoires après avoir été titularisé (un entretien fin 2010 et un en 2011).
 - un entretien avec un inspecteur académique (IA-IPR) de l'académie dont le but est de cerner les fonctions d'une inspection de titularisation et ses enjeux du point de vue d'un évaluateur de l'activité enseignante qui décide de titulariser, de renouveler un contrat provisoire ou de licencier un enseignant contractualisable.
 - un entretien avec le formateur des contractualisables.
 - une comparaison entre « experts » et « novices ».
- Une analyse de l'activité au moyen d'un recueil des traces de l'activité :
- une instruction au sosie menée dans l'établissement de l'enseignant.
- Une évaluation du dispositif de formation par :
- une synthèse des fiches d'appréciation des enseignants
 - l'élaboration d'un bilan de l'année de contractualisation adressé à tous les cdi en formation collective ou non de la promotion 2010-2011
 - l'élaboration d'un bilan des tutorats mis en place, adressé aux tuteurs et aux tutorés depuis 2010.

2.2.2.4 Les conditions de faisabilités de l'analyse.

Le temps mis à disposition par la structure pour procéder à l'analyse du travail et de l'activité est restreint. Les transformations institutionnelles et organisationnelles auxquelles la structure doit faire face, limitent les possibilités du commanditaire, soit de libérer le conseiller en formation, soit de consentir à ce que son activité soit orientée vers autre chose que la

résolution des difficultés ou des priorités qui se posent à l'organisation.⁹⁶ De leur côté, les enseignants avec leur calendrier scolaire sont selon des périodes plus ou moins disponibles (visite d'inspection à préparer, périodes d'examen des élèves, conseils de classe, vacances scolaires...).

Deux entretiens exploratoires et une instruction au sosie ont eu lieu sur mon temps de travail. L'instruction au sosie ne n'est pas suivie d'une confrontation du professeur avec les traces de son activité pour en approfondir le sens comme c'était prévu. La structure ne dégage pas de temps pour me permettre de procéder à des observations des professeurs en situation réelle de travail. Aussi, je m'appuie sur des connaissances capitalisées d'analyses du travail enseignant pour produire ensuite ma propre analyse.

2.2.3 Interprétations des résultats de la pré-enquête statistique

Le but de ces données quantitatives⁹⁷ est d'identifier des caractéristiques des promotions d'enseignants contractualisables. Ces éléments fondent un portrait collectif des enseignants cdisables à former et à conseiller. Il apparaît toutefois que ces données qu'elles ne sont pas emblématiques des cdisables dans le sens où elles constitueraient des traits significatifs qui ne seraient partagés par aucune autre population ciblée d'enseignants. Il reste qu'elles autorisent des interprétations comme autant d'hypothèses qui sont partagées avec le commanditaire au long du projet d'intervention.

En résumé, il apparaît que les enseignants contractualisables souffrent du "malaise enseignant" : manque de reconnaissance professionnelle, conditions de travail parfois difficiles selon leurs établissements et rémunération moindre par rapport aux lauréats de concours pour un travail identique.

Les trois représentations des cdisables par la fédération et le responsable de formation territorial peuvent être précisées :

- Les contractualisables partent peu ou pas en formation.

Leurs parcours rassemblent principalement les formations « *début de carrière* » lesquelles apporteraient des minimums requis pour exercer au mieux leur métier dans un premier temps et comportent des formations organisées le plus souvent par les rectorats aux évolutions des attentes ministérielles.

La pluralité des parcours permet de supposer que leur formation est davantage laissée à l'initiative de l'enseignant et à la bonne volonté de chaque chef d'établissement et moins le résultat d'une politique concertée de formation entre l'association territoriale (organisation et financement, information et conseil du dispositif), les chefs d'établissement (recrutements, inscriptions des enseignants à la formation), les sept diocèses (management des chefs d'établissement, des projets d'éducation des élèves et des projets de formation des enseignants), les deux SAAR (information institutionnelle des enseignants recrutés).

- Ils ont connu des situations d'échecs répétés aux concours.

⁹⁶ Me libérer ou m'accorder un congé revenait peut-être aussi à émettre implicitement une attente de ce travail. Je ne reviens pas davantage sur ce point pour l'avoir me semble-t-il suffisamment développé précédemment.

⁹⁷ Cf. annexe n° 5.

Tous ne préparent le concours. Leurs préparations sont le plus souvent autodidactes menées en complément de leur service d'enseignement.

- Ils sont contractualisables dans une autre discipline que celle de leur formation initiale. Ces situations plus fréquentes durant les années de délégation se rencontrent rarement dans le territoire l'année de la contractualisation et commencent à être anticipées par les CAE.

Globalement, les cdisables semblent méconnaître les ressources du système de formation élaboré par la fédération et le territoire.

Les enquêtes ont permis aussi de recueillir l'expression des besoins de formation des enseignants et l'auto-évaluation de leurs atouts pour enseigner.

Leurs atouts sont du plus souvent au moins souvent cités :

- la connaissance des programmes d'enseignement de leur niveau de classe et des autres niveaux leur permettent de construire une programmation annuelle, de situer les objectifs d'apprentissage dans un cycle d'enseignement et de construire une progression des apprentissages des élèves.
- la capacité d'établir un bon contact avec les élèves permet de gérer la classe et d'instaurer un climat de travail.
- la capacité de prendre en compte la diversité des élèves et d'adapter son enseignement au rythme, aux besoins, aux difficultés d'apprentissage des élèves et de construire des séquences et des séances d'apprentissage différenciées.

Les enseignants réfèrent l'acquisition de leurs capacités d'écoute, de patience, leur respect de tous, la remise en question de leur pratiques, l'acquisition de stratégies pour transmettre les savoirs à leurs années d'expériences professionnelles.

Les besoins le plus souvent exprimés par les enseignants des plus aux moins récurrents :

- apprendre à utiliser les Tices au service d'objectifs didactiques (faire apprendre différemment les élèves) et pédagogiques (organiser différemment le travail des élèves)
- apprendre à travailler en équipe.
- mettre en place une pédagogie différenciée.
- concevoir des progressions différenciées selon le rythme, les besoins, et les difficultés d'apprentissage des élèves.

Les enquêtes révèlent aussi une divergence entre les atouts et les besoins des enseignants. Selon les personnes, certaines expriment être compétentes pour construire des séances, des séquences, des programmations et d'autres formulent des demandes de formation didactique sur ces points.

La demande de tutorat augmente chaque année. Les objectifs assignés à ces demandes des plus au moins souvent exprimés :

- analyser sa pratique professionnelle afin d'identifier ses points forts et ses points faibles. Avoir un regard critique sur la façon de mettre en œuvre le programme et de gérer la classe.
- acquérir de l'assurance dans ses pratiques et développer la confiance en soi.
- échanger des pratiques. Apports d'exemples de démarches concrètes pour réaliser les tâches de l'enseignant.
- apprendre à gérer le temps des séances et des séquences.
- varier les situations d'apprentissage.
- concevoir des séances, planifier des séquences, des progressions en lien avec les nouveaux programmes.
- articuler la construction d'une programmation annuelle en lien avec le livret d'évaluation du socle commun de connaissances et de compétences des élèves.
- développer des méthodes d'interactions, rendre les classes plus actives et dynamiques.
- mettre en place une pédagogie différenciée.

Les compétences à développer selon les corps d'inspection lors d'une précédente visite-conseil sont de nature didactique :

- gérer le temps des séances et des séquences.
- clarifier les consignes de travail.
- construire avec les élèves la trace écrite de la séance.
- élaborer des situations-problèmes qui rendent l'élève acteur de ses apprentissages.
- clarifier des objectifs d'apprentissage.
- varier les modalités d'évaluation.

2.2.4 Interprétations des entretiens exploratoires.

Des entretiens informels avec les enseignants lors des réunions collectives d'information et des échanges téléphoniques ont permis d'informer les enseignants de mon projet de regarder ensemble leur travail et activité, de considérer avec eux la faisabilité technique de ce projet et de choisir ensemble les modalités de recueil de données.

Ces contacts visaient à les informer et à les sécuriser. Mettre en visibilité son travail n'est pas un exercice facile car il comporte selon la théorie du sujet social une exposition de soi au regard d'autrui avec la quête de reconnaissance que cela comporte et les contractualisable sont déjà en recherche de reconnaissance. Les questions des enseignants exprimaient à la fois leur intérêt et leur inquiétude d'être observés en classe, sous réserve que leur chef d'établissement accepte. Aussi, il importait que je précise qu'un conseiller en formation n'est pas un formateur pédagogique, comment le projet ne consiste pas à évaluer leur compétence et leur travail, comment la structure ne participe en aucune façon à la décision de leur titularisation, comment parce que le sujet agissant est celui qui sait parce qu'il fait, je suis celui qui va apprendre d'eux et non un agent normalisateur ou légitimateur qui allait leur énoncer comment ils pourraient faire autrement ou entériner leurs pratiques. En ce sens, il s'agissait de réunir les premières conditions d'une confiance en proposant des modalités de coopération et de coordination suffisamment claires et souples pour être l'objet d'un consensus.

Un échantillonnage qualitatif de 10 enseignants a permis de procéder de mai 2010 à février 2011, à une série de cinq entretiens téléphoniques exploratoires⁹⁸ avec deux enseignants de la promotion 2010, un de la promotion 2011, et un de la promotion 2010 qui acceptera deux entretiens après avoir été titularisé (un entretien en 2010 et un en 2011).

Les enseignants interviewés sont représentatifs de la catégorie des enseignants contractuels dans la mesure où la diversité de leur profils et parcours illustre la forte hétérogénéité de la population des enseignants contractuels. Les critères de sélection sont l'âge, le niveau de diplôme, l'ancienneté dans l'enseignement catholique, la discipline et le cycle d'enseignement, la participation ou non à la formation collective préparant à la contractualisation, le recours à un tutorat, le fait d'être en contrat provisoire ou en renouvellement de ce contrat.

Madame Q. est professeure d'histoire-géographie dans un gros établissement situé dans une zone urbaine de l'Aisne. Elle travaille dans l'Enseignement Catholique depuis 2003. Elle a 38 ans et une licence universitaire. Elle a suivi la formation proposée aux professeurs contractuels. Elle était présente aux 6 journées de formation « *préparer une contractualisation* » de la session 2010. Auparavant, depuis 2006, elle a suivi 2 formations préparant au concours interne (une longue et une courte) et 2 journées de formations pédagogiques. Depuis sa titularisation, madame Q. a suivi en 2011 une journée de formation sur la mise en œuvre en histoire-géographie du livret d'évaluation du socle commun de connaissances et de compétences.

Madame B est professeure de Lettres modernes dans un collège. C'est une femme de 32 ans. Possédant une maîtrise universitaire, elle enseigne dans l'enseignement catholique depuis 2001. Son historique de formation indique qu'elle n'a suivi aucune formation, à l'exception peut-être de formation intra (organisée en interne à l'établissement). Elle n'a pas suivi la formation « *préparer la contractualisation* ». L'année de sa contractualisation elle a refusé les entretiens que je lui proposais. L'année suivante, une fois titularisée, elle accepte un 1^{er} entretien téléphonique, puis un entretien téléphonique exploratoire et une instruction au sosie. Madame B. n'a toujours suivi aucune formation à ce jour.

Monsieur V est professeur de biochimie-génie biologique dans un lycée professionnel. Il enseigne dans l'enseignement catholique depuis 1995. Cet homme de 50 ans dispose d'un doctorat. Par ailleurs il est représentant syndical des enseignants. Contractuel en 2008-09, il participe à la formation « *préparer une contractualisation* ». Il effectue une année de renouvellement en 2009-2010. Au cours de cette année, un tutorat est mis en place avec un tuteur-formateur d'un organisme de formation de Lille missionnée par l'enseignement catholique. Avant 2008, il n'a participé à aucune formation. En 2008, il suit une journée de formation sur la sécurité au laboratoire. Depuis sa titularisation, il a participé à 2 journées de Formation (prévention des risques en laboratoire et mutualisation de pratiques professionnelles). En 2012, dans le cadre des nouveaux programmes de la section STL, il suivra 7 jours de formation.

Madame Z. ,34 ans, est professeure de Lettres modernes dans un collège lycée urbain. Elle enseigne depuis 2002 et détient une licence. Elle a suivi 6 jours de formation lorsqu'elle a

⁹⁸ Cf. annexe n° 6, 7, 8, 9, 10.

débuté dans le métier comme déléguée auxiliaire et 2 jours en 2010 sur les nouveaux programmes de Lettres. Inscrite à la formation « préparer une contractualisation », elle n’y participe que la 1^{ère} journée pour des raisons de santé principalement et de problèmes de transport. Elle saisira la possibilité des entretiens pour préparer son inspection par un retour réflexif sur son activité. Depuis sa titularisation, Mme Z. n’a pas suivi de formation et fut déclarée admissible au CAER de la session 2011.

Le but de tous ces entretiens était de dégager les grandes lignes de l’activité avec l’enseignant pour préparer une instruction au sosie. Ils visaient à approfondir ma connaissance des enseignants. L’entretien semi-directif centré sur le recueil de l’expression des enseignants cherchait à comprendre leur parcours de vie et leur parcours de formation, comment ils sont devenus professeurs dans l’enseignement privé et les forces et difficultés qu’ils auraient pu rencontrer en tant que professeur non-titulaire (délégué auxiliaire), d’évaluer les effets de la formation en s’attachant à comprendre comment la formation « *préparer une contractualisation* » avait pu satisfaire à leurs attentes ou les décevoir, et les propositions qu’ils pourraient formuler pour modifier cette formation ; enfin d’évaluer les effets possibles de la contractualisation. Il s’agissait en creux de recueillir de premiers éléments de compréhension sur les modalités de construction de leurs identités, compétences et savoirs professionnels.

Ces premiers échanges ont mis à jour des points communs à partir desquels il est possible d’inférer des éléments de généralité.

2.2.4.1 Un relatif sentiment d’appartenance au corps enseignant et à la communauté éducative de l’enseignement catholique.

2.2.4.1.1 Une quête d’identité sociale et professionnelle selon une dialectique du même et de l’autre.

Ces entretiens exploratoires révèlent pour chacune des personnes comment elles sont entrées dans l’enseignement catholique davantage par opportunité que par conviction d’ordre axiologique ou confessionnel et à la suite d’une redéfinition de leur projet professionnel initial.

« Je suis devenu enseignant car il me fallait un boulot. Ma famille était déjà constituée. (...) Je voulais être chercheur » (Monsieur V)

« Je suis dans le privé car on m’a prise. J’avais fait une demande pour être remplaçante au Rectorat et j’ai été appelée dans le privé que je ne connaissais pas du tout. Je voulais être enseignante » (Madame Q)

« J’ai raté le concours d’institutrice. Donc, j’ai fait des remplacements dans le 2^e degré comme professeure de français » (Madame B).

Cependant, les personnes expriment un sentiment de satisfaction à travailler dans l'enseignement catholique en raison soit des valeurs pédagogiques qui y sont véhiculées, soit des moyens⁹⁹ dont dispose l'institution :

« On se donne les moyens de notre pédagogie. Il y a un cadre éthique et pédagogique fixé. Il n'y a pas que la pédagogie. Il y a des règles de vie en commun et une écoute des élèves car on est plus près d'eux. (...) L'éducation, le savoir-être n'est pas mis de côté dans l'Enseignement Catholique (...) Dans l'Enseignement Catholique, il y a des conditions et des principes auxquels j'adhère. » (Monsieur V).

« Il y a davantage d'élèves difficiles dans le public. Mes exigences sont plus élevées dans le privé. Les parents et les équipes de direction suivent davantage les élèves. Dans le privé, il y a de l'argent. L'élève peut acheter un livre » (Madame B).

L'entrée dans le métier d'enseignant se comprend comme une réponse circonstancielle apportée à la nécessité de subvenir à ses besoins. Les enseignants ne conçoivent toutefois pas un simple rapport instrumental et alimentaire à leur travail. Ils s'investissent fortement dans leur travail et en retire des satisfactions lesquelles sont directement référées à la conception de leur métier.

Les deux principales fonctions que les enseignants attribuent à leur métier seraient la transmission des savoirs et l'acquisition de compétences, c'est-à-dire la formation des élèves à des méthodes de travail et d'apprentissage, ainsi que la transmission de connaissance et de moyens pour la poursuite des études et de la vie future des élèves. Et, parce qu'ils sont soucieux de leur élèves et de leur avenir, ils s'impliquent fortement aussi dans leur métier et peuvent également exercer des activités annexes (coordinateur de discipline, soutien scolaire, activités éducatives...).

« J'aime mon métier. Enseigner c'est d'abord avoir le contact avec les élèves. J'ai besoin de me sentir utile, d'être un petit maillon de la chaîne dans la transmission des connaissances, de la réflexion. C'est mon plaisir ! (...) Il faut savoir dire stop et accepter d'arrêter de travailler à la maison. C'est un métier qui grignote » (Madame Q).

« C'est la réussite de l'élève, avoir l'impression d'y être pour quelque chose, même si des élèves sont rugueux ». « C'est savoir faire progresser les élèves. Savoir développer des compétences en interaction en tenant compte des particularités de chacun mais pas trop. Il y a un objectif : le programme » (Monsieur V)

« C'est apporter quelque chose aux élèves, que ça m'apporte aussi (...) J'apporte la connaissance, la culture, l'ouverture sur le monde. Par exemple, je fais la lecture au choix. Je prends les idées de lecture de mes élèves. C'est très enrichissant et innovant. Et donc ma culture personnelle augmente aussi. (...) Enseigner c'est apporter quelque chose. Mais c'est

⁹⁹ Il est possible d'apporter une nuance à l'image courante d'un enseignement catholique doté de moyens financiers et matériels importants. Cela peut-être vrai des établissements urbains de grande taille. La taille des établissements conditionnement le nombre d'élèves inscrits et par voie de conséquence le montant des subventions versées par le conseil départemental ou régional selon qu'il s'agisse d'un collège ou d'un lycée, ainsi que les montants d'inscription versées par les parents et les donations. Les établissements de petite taille en secteur rural connaissent des difficultés matérielles lourdes qu'aggrave la vétusté des locaux.

aussi être psychologue, assistante sociale. Sans remise en question, il est impossible d'enseigner. Il faut pouvoir composer avec les mauvais élèves, les élèves en difficulté. (Madame B)

« Je fais aimer ma matière. Je communique ma passion. J'y vais toujours avec plaisir ». (Madame B)

« J'éduque plus que je n'enseigne. On ne se limite pas au simple cours. On essaye de leur transmettre certaines valeurs. Le goût de la lecture par exemple. On organise une ambiance de travail. On gère leurs petits bobos au collège et au lycée. Il faut être à l'écoute des élèves. Quand les élèves ont réussi ! (...) En fin d'année, cette classe très faible a eu de bons résultats au bac. Ils ont lu les livres au programme. J'étais contente, oui contente, qu'ils aient lu et qu'ils aient progressé. » (Madame Z)

2.2.4.1.2 Une politique de l'emploi de l'enseignement privé défavorable aux délégués auxiliaires

« Avant j'étais catapultée à gauche, à droite. (...) J'enseigne aussi le latin. Je ne pensais pas le faire un jour ! Quand j'ai commencé à enseigner le latin au lycée, c'était dur ». (Madame B)

« J'ai toujours enseigné les Lettres. Quelquefois, quand j'ai remplacé des professeurs de l'ancienne génération, j'ai fait de courts remplacements en anglais et en histoire-géographie (...). J'ai travaillé sur tous les niveaux, en collège et depuis 2 ans en lycée. (...) On pouvait m'appeler du jour au lendemain pour un remplacement. Il fallait beaucoup improviser » (Madame Z)

« C'est une perte pour les établissements quand les Délégués Auxiliaires sont placés à gauche, à droite. Même les chefs d'établissement le disent. Certains se battent pour garder leurs Délégués Auxiliaires. » (Madame B)

« Les Maitres-Auxiliaires n'entrent pas dans le plan d'inspection. C'est un manque de reconnaissance de l'inspection académique. Et pourtant, j'ai été appelé dans les jurys de Bac et de BTS ! (...) Il [le chef d'établissement] était soucieux de mon statut. Je lui dois beaucoup. Il m'avait donné des compléments de service » (Monsieur V)

Cette population constituerait comme une variable d'ajustement de la politique d'emploi et de recrutement conduite par l'enseignement privé qui cherche à satisfaire les besoins d'enseignants là où ils émergent en tenant compte autant que possible de la situation personnelle et familiale de l'enseignant.

Les règles d'affectations ne sont pas favorables aux délégués auxiliaires. Leurs dossiers de candidatures, au mouvement de l'emploi sont traités en dernier conformément à l'accord sur l'emploi¹⁰⁰. Il leur est proposé les emplois qui n'ont pas fait l'objet d'une candidature ou qui sont demeurés libres.

Comment ne pas maintenir l'emploi d'un enseignant non-titulaire qui cinq années durant a obtenu un préaccord collégial pour avoir le droit d'être professeur dans

¹⁰⁰ Le mouvement de l'emploi des maîtres du second degré est organisé au niveau académique par la C.A.E. (Commission Académique de l'Emploi). Dans le respect de l'accord national professionnel sur l'organisation de l'emploi des maîtres des établissements catholiques d'enseignement du second degré sous contrat d'association modifié le 12 novembre 2009, cette commission paritaire assure le maintien de l'emploi des maîtres contractuels en situation de perte d'emploi totale ou partielle, organise le mouvement des maîtres demandant une mutation et donne un premier emploi aux maîtres stagiaires lauréats d'un CAFEP.

l'enseignement privé catholique ? Depuis 2010, les deux CAE, de Reims et d'Amiens, se sont données comme objectif de maintenir une continuité de contrat pour les délégués auxiliaires travaillant pour l'institution depuis cinq années et qui pourraient être contractualisés dans deux ans. Cette décision s'appuie sur le constat d'un effectif grandissant de délégués auxiliaires recrutés et de postes demeurant chaque année non pourvus ainsi que sur la volonté de l'institution de reconnaître leur investissement.

Les rôles des chefs d'établissement et des syndicats de maître sont ici prégnants lors des commissions académiques de l'emploi (CAE) qui peuvent défendre la possibilité pour l'enseignant de conserver un poste dans un établissement ou un emploi dans l'académie.¹⁰¹

2.2.4.1.3 Une visite d'inspection très anxiogène et une incompréhension de la gestion des ressources humaines du rectorat

La visite d'inspection est une observation en situation de travail afin d'évaluer des compétences professionnelles. Cette observation est complétée d'un entretien car toutes les compétences professionnelles de l'enseignant ne sont pas observables en classe. L'évaluation qui en ressort est un jugement institutionnel porté sur le travail accompli qui mesure qualitativement à la fois sur les processus mobilisés, les modes opératoires pour enseigner, et les résultats des actions engagées.

Les enseignants pour la moitié ont vécu l'expérience d'une inspection.¹⁰² Cependant, l'inspection génère beaucoup d'angoisses¹⁰³, de projections, voire de fantasmes et de peurs irrationnelles. Les enseignants rapportent que les critères d'évaluation diffèrent d'une discipline à une autre, voire pour une discipline donnée d'un inspecteur à un autre selon la conception qu'il a de son métier ou de ce que serait un "enseignant efficace".

La crainte de ne pas être titularisé se comprend par des enjeux sociaux d'emploi et des enjeux de validation des compétences. Une crainte de ne pas être reconnu compétent parce que professeur du privé ou non lauréat de concours s'exprime aussi.¹⁰⁴

« Un inspecteur dit une chose. Un autre inspecteur dit autre chose. Chacun a sa pratique, ses attentes, ses demandes. (...) On a eu un échange de formateur à apprenant. « Pourriez-vous mener ça autrement » me demandait-il. Donc pour moi, ça va au-delà de la contractualisation. On réfléchissait comment améliorer les choses. (...)L'inspecteur est un

¹⁰¹ En 2011-2012, sur la base des trente deux enquêtes retournées par les quarante-huit cdisables, depuis leur recrutement, 62,5 % ont travaillé dans deux établissements au plus, et un peu plus du 1/3 (37,5%) sont mobiles et ont exercé dans trois à cinq établissements.

¹⁰² Selon les fiches enquêtes retournées par les cdisables de 2009-2010, 30 enseignants sur 52 (58%) avaient été au moins une fois inspectés avant l'année de contractualisation. 11 (21%) n'avaient jamais inspectés et (21%) non pas répondu ou renvoyé leur enquête. Du groupe des 32 enseignants contractualisables en 2010-2011, 12 (soit 38 %) avaient été inspectés au moins une fois, 10 n'avaient jamais été inspectés (31%) et 10 autres n'ont pas communiqué cette information.

¹⁰³ Chaque promotion, le premier jour de leur formation lors de la réunion d'information collective que j'anime avec le formateur, les enseignants demandent la présence d'un inspecteur académique pour préciser les modalités et finalités d'une inspection de titularisation. « Ce serait bien aussi que l'inspecteur intervienne dans la formation pour dire ses attentes ». (Madame Q)

¹⁰⁴ Comme pour Monsieur V qui inspecté favorablement les années précédentes devra renouveler son contrat provisoire et qui reste perplexe : « L'an dernier, pour la 1ère inspection, il m'a dit qu'il ne me donnerait pas de blanc-seing. Il n'a pas voulu me valider car je n'avais pas suivi un cursus classique.(...) J'ai un doute sur le blanc-seing de l'an dernier. Je pense que c'est une question politique et institutionnelle. »

formateur. Il ne taille pas. Il forme. On a pu discuter. Ca n'a pas été le lynchage. (...) Il m'a confirmé que j'étais dans les clous. C'était déjà ça d'acquis. Il m'a dit que ce n'était pas parce que je n'avais pas le concours que je n'avais aucune valeur. » (Madame Q)

« L'an dernier l'inspecteur m'avait mâché le travail. Il ne me donnait pas la parole. (...) Il faut entrer dans le jeu de la dialectique pédagogique. C'est important d'avoir la réponse au cours de l'entretien, d'avoir de la répartie. Cette année j'ai répliqué. J'étais prêt à la controverse. J'avais réfléchi à ma progression. J'avais mis en parallèle 2 techniques. (...) Il faut à la fois maîtriser le discours pédagogique et le discours de la matière. (...) C'était ma 1ere inspection en 10 ans. (...) L'inspecteur n'a plus de pouvoir réel après ». (Monsieur V)

« A la 1ere inspection, je débarquais sur le terrain. J'ai été rassurée par l'inspecteur. Il m'a donné des conseils. C'était un inspecteur réaliste. On a échangé. L'inspecteur pointait les bonnes choses et m'invitait à procéder différemment sur les points qui n'allaient pas. Il ne me donnait pas la réponse quand il me posait des questions. C'était un inspecteur réaliste. Dans l'idéal, il y a ça à faire mais sur le terrain, voilà ce qu'il faut faire ». (Madame B)

Un entretien informel avec un inspecteur académique que je connais a précisé les trois fonctions d'une visite d'inspection :

- une fonction de contrôle : mesurer l'écart entre ce qui est fait et ce qui est attendu par l'institution (conformité aux textes officiels, respect des programmes...). Vérifier que le service attendu est rendu.
- une fonction de conseil : mettre en place des remédiations en cas de difficultés repérées (stages en établissement, formations...)
- une fonction ressource humaine et conseil auprès du recteur : repérer les personnes qui pourraient prendre des responsabilités par la suite.

Une inspection est différente selon le profil de l'enseignant, l'inspection n'a pas la même fonction : s'il est en formation initiale et qu'il débute dans le métier l'inspection est alors une adaptation au poste dans un temps contraint d'environ 6 mois. S'il est en formation continue l'inspection est alors un contrôle institutionnel.

La dimension professionnelle de l'enseignant est facile à cerner rapidement. « *Sur ce point je n'ai aucun d'état d'âme. Je suis métal. Le service attendu est rendu ou pas.* » Institutionnellement, l'intérêt des élèves prime, et l'inspection vise à vérifier qu'ils sont en situation de travail.

La visite repose sur l'utilisation d'un protocole d'inspection. Cet outil n'existerait pas dans toutes les disciplines d'enseignement. Il n'est pas communiqué aux enseignants. Pour compenser ce fait, le formateur en charge de la formation des délégués auxiliaires dans l'académie P distribue à tous les stagiaires une grille d'analyse de cours et une grille recensant les critères d'inspection.

L'acte d'inspecter s'organise selon les trois temps de la décision : recueillir des éléments sur la situation (acte collectif, logique participative), prendre une décision (acte solitaire, non partagé), appliquer la décision (acte de délégation).

Le plus difficile dans l'acte d'inspecter est d'articuler l'évaluation de la dimension professionnelle et l'aspect humain, de faire comprendre à une personne que la situation

d'enseignement difficile qu'elle rencontre ne relève pas d'une problématique professionnelle qui pourrait être surmontée par de la formation ou un changement d'établissement mais davantage d'une problématique plus personnelle pour laquelle il n'a pas de moyens à mobiliser. « *Je suis métal* » exprimerait ainsi la nécessité pour un inspecteur qui représente une institution d'être intransigeant et exigeant, et la nécessité d'avoir à se protéger derrière sa fonction d'inspecteur de situations individuelles subjectives compliquées pour pouvoir contrôler et poser une décision.

Il reste que cet inspecteur confiera qu'une visite d'inspection ne permet d'évaluer avec assurance les compétences d'un enseignant, d'une part parce que ces visites sont trop espacées dans le temps et trop courtes dans la durée, d'autres part parce qu'un enseignant sachant qu'il sera inspecté peut adopter momentanément les pratiques attendues.

2.2.4.1.4 Un sentiment d'exclusion du « modèle de la compétence »

Un autre point commun de leurs discours qui semble découler de leur trajectoire individuelle est leur identification professionnelle en référence aux professeurs certifiés. Les enseignants cdisables se comparent systématiquement avec les professeurs titularisés par l'obtention d'un concours. Ces professeurs certifiés apparaissent comme le « *groupe de référence* »¹⁰⁵ auquel les cdisables indexent leur identité sociale et professionnelle. Ils jugent de leur situation en se comparant à une catégorie de professeurs différente de la leur, ce qui génère un sentiment de « *frustration relative* » comme cet espoir déçu de ne pas être assimilés à ce groupe auquel ils désirent appartenir.

« Il y a 2 approches du métier. Surtout en lycée. Il y a une différence entre ceux qui ont le cafep, ceux qui ont l'agrégation, ceux qui sont titulaires ou remplaçants. Au collège, il n'y a pas de soucis. (...)Celui qui a eu son cafep est un intellectuel. Il est professeur par dépit Ils ont la connaissance mais ils ne savent pas la transmettre. C'est le chahut dans la classe. Elle avait l'intellect mais pas la pédagogie, pas le feeling. Elle devait ne pas aimer ce qu'elle faisait. (Madame B)

Le monde social enseignant, privé ou public est un système hiérarchisé de grades qui valorise les titres et les savoirs formels au détriment de l'expérience et des savoir-faire qui concourent cependant à la réussite de missions qui sont confiées aux professeurs, l'instruction, l'éducation, la socialisation des élèves.

Une division clive le monde enseignant : « *Il y a deux approches du métier* » (madame B), autrement dit deux modes de professionnalisation qui impliqueraient des pratiques professionnelles, une sélection des tâches et une vision du monde professionnel différente. Cette divergence de conception du métier impacterait « *la définition même de leur activité principale, sur la nature de leur conscience professionnelle, sur les ressorts même de leur travail quotidien* »¹⁰⁶. Selon DUBAR et TRIPIER, « *la logique de la qualification valorise*

¹⁰⁵ DUBAR (Claude), « *Merton et la socialisation anticipatrice : la théorie du groupe de référence* », in « *La socialisation* », chapitre 2 « *la socialisation dans l'anthropologie culturelle et le fonctionnalisme*, p. 57-60.

¹⁰⁶ DUBAR (Claude) et TRIPIER (Pierre), *Les enseignants et les policiers divisés : qualification et compétence*, chapitre 8, in *Sociologie des professions*, Armand Colin, Paris, 2^e édition, 2009. J'indexe mon interprétation à l'analyse de la condition enseignante que construisent les auteurs qui traitent de l'enseignement public.

les titres, les connaissances formelles (codifiées et transmissibles), la revendication d'autonomie et les distinctions statutaires. La logique de la compétence valorise l'expérience, l'apprentissage sur le tas, les valeurs de solidarité et de travail en équipe [...] ces 2 logiques d'action résultent de modes différents de socialisation professionnelle et structurent des formes identitaires différentes. »

Leur sentiment d'appartenance à la catégorie socioprofessionnelle des enseignants s'exprime régulièrement dans les entretiens par un usage répété d'un « on » anonyme qui renvoie au collectif des délégués auxiliaires et des cdisables, des enseignants non-titulaires invisibles et silencieux, voire corvéables parce qu'en situation de précarité, et qui ont appris le travail, les gestes professionnels et la relation pédagogique, de la même manière, c'est-à-dire sur le terrain.

Par suite, et parce que ces entretiens furent pour les enseignants interviewés l'objet d'un « récit autobiographique », il est possible de conjecturer que leur processus d'intégration se fonde dans un premier temps sur le même, sur une quête d'identité comprise comme la recherche d'une égalité de conditions et de reconnaissance, d'une même appartenance à la communauté éducative et d'une similitude des compétences. Et, après ce temps d'intégration, il y aurait un temps de différenciation au sein du même, de singularisation parmi les autres que sont les professeurs certifiés et agrégés, sous la forme d'une valorisation de leurs propres parcours et compétences professionnelles ainsi que de leur engagement dans le métier et de leur implication auprès des élèves.

« Le Délégué Auxiliaire doit faire mieux que les autres. Mais je trouve que c'est normal. Ce qui est anormal c'est que les autres ne donnent pas le meilleur d'eux-mêmes ».
(Madame Q).

« Ils ne se remettent pas en question, ils ne risquent plus rien. (...) La difficulté des cafépiens c'est qu'ils ont toujours été habitués à être en tête de classe. Moi, j'ai fait une prépa mais j'ai échoué au concours. En quoi peuvent-ils se remettre en question s'ils ont toujours tout réussi ? (...) » (Madame B).

« A chaque début d'année, on se demande si on a un poste. On n'a pas le droit à l'erreur. Je participe à tous les projets, je ne refuse pas le travail supplémentaire, l'emploi du temps qu'on me donne » (Madame Z)

Prolongeant et généralisant le cadre théorique de R. Sainsaulieu d'une constitution d'une identité professionnelle par l'expérience des relations de pouvoir, C. Dubar, avec la notion d'« identité sociale » ne distingue pas l'identité individuelle et l'identité collective. L'identité sociale est pour lui une articulation entre deux transactions¹⁰⁷ : une transaction interne à l'individu et une transaction externe entre l'individu et ses institutions. Aussi, l'espace de reconnaissance de l'identité sociale dépend étroitement de la reconnaissance ou de la non-reconnaissance des savoirs, des compétences et des images de soi, ces 3 pôles par lesquelles les institutions confèrent des identités. Les partenaires de cette transaction peuvent

¹⁰⁷ DUBAR (Claude), « Pour une théorie sociologique de l'identité » in *La socialisation* chapitre 5 op.cit. ,

être multiples : les collègues de travail, la hiérarchie de l'institution, les acteurs de la formation, les représentants syndicaux, la famille.

La transaction entre d'une part les individus porteurs de désirs d'identification et de reconnaissance et d'autre part les institutions offrant des statuts, des catégories et des formes diverses de reconnaissances peut être conflictuelle. L'identité sociale est à comprendre comme le produit d'une tension ou d'une contradiction interne au monde social lui-même et non comme le résultat d'un fonctionnement psychique et de refoulements inconscients.

Une approche sociologique de l'identité est possible si l'on place cette relation d'identité pour soi / identité pour autrui à l'intérieur d'un processus commun qui la rend possible et la constitue : le processus de socialisation. L'identité sociale est « *le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, des divers processus de sociabilisation qui, conjointement, construisent les individus et définissent les institutions* »¹⁰⁸.

Sous l'angle de l'identité pour soi, ces enseignants se définissent négativement :

« *J'étais le bouche-trou. J'étais Déléguée Auxiliaire. (...)Le fait d'enseigner sans le concours me fait dire que je suis une intermittente de l'Education Nationale. Je le dis avec humour mais aussi avec beaucoup de peines.* » (Madame Q)

« *Le Délégué Auxiliaire n'est pas éligible aux élections professionnelles. C'est une limite pour être électeur. Ca veut dire qu'on n'existe pas.* » (Monsieur V)

« *Sur le moment on se dit qu'on est un bouche-trou, qu'on ne sert à rien* » (Madame Z).

Sous l'angle de l'identité pour autrui, ces enseignants se dévalorisent :

« *Parfois, on ne me répondait même pas quand je disais bonjour dans la salle des professeurs. (...) Si je change d'établissement, j'arrive sur un poste mais pas comme remplaçante. Après mes collègues ne sauront pas si je suis cdisée ou cafepienne. J'ai eu une collègue qui ne m'écoutait pas car je n'étais pas titulaire* ». (Madame B)

« *J'ai toujours apprécié que le chef d'établissement me propose des choses. C'est qu'il m'intègre et c'est une reconnaissance. Ma directrice est très contente de ce que j'ai fait l'an dernier. Elle ne me considérait pas comme un maitre auxiliaire par rapport à un certifié. Elle m'a recommandé aux autres professeurs, aux parents, à ses collègues chefs d'établissement. Si j'avais besoin de quelque chose, elle était à l'écoute. Certains chefs d'établissement demandent de faire des projets faramineux sans donner les moyens. On a du payer de notre poche et se débrouiller pour faire des bénéfices afin de se rembourser. On avait fait un marché de Pâques, une tombola* ». (Madame Z).

« *Les élèves en profitent. Ils savent qu'ils ne risquent rien. On est des remplaçants* ». (Madame Z).

¹⁰⁸ DUBAR (Claude), *La socialisation*, op.cit. p. 105.

Si nous acceptons cette idée que « *c'est dans et par l'activité avec d'autres (...) qu'un individu est identifié et qu'il est conduit à endosser ou à refuser les identifications qu'il reçoit des autres et des institutions* »¹⁰⁹ alors il est permis de penser que l'enseignant contractuel se forge une identité pour autrui comme exclu du « *modèle de la compétence* »¹¹⁰.

En effet, les enseignants contractuels semblent correspondre à la plupart des caractéristiques communes¹¹¹ des salariés dont l'identité sociale et professionnelle relève du modèle de l'exclusion :

- Faible implication dans l'activité professionnelle et rapport instrumental au travail
Les cdis ne correspondent pas à ce point.

« *Je ne voulais pas rater les cours avec mes élèves* ». (Madame B)

- Valorisation de la bonne ambiance et des relations immédiates avec les pairs.

« *J'ai fait plusieurs établissements. J'ai toujours eu des collègues avec qui je m'entendais. (...) J'ai un bon directeur. C'est un petit établissement. Il y a de bons contacts.* (Madame B).

- Fort attachement à la stabilité de l'emploi et à l'expérience du poste

« *J'ai 8 ou 9 ans d'expériences. Le propre de l'enseignement c'est de réfléchir sur ses pratiques* ». (Madame Q)

- Peu ou pas de perspective professionnelle (vitesse de carrière lente)

Leurs initiatives et innovations ne sont assorties d'aucune contrepartie financière et les enseignants pointent le plus souvent un déséquilibre entre contribution et rétribution. L'enseignant contractuel conservera un taux de rémunération identique, indexé à son ancienneté.

« *La sécurité de l'emploi. Ça ne changera rien au niveau de la méthode ni du salaire* » (Madame Z)

« *Je ne recherche pas la reconnaissance des autres mais j'ai besoin de me prouver quelque chose, que j'en suis capable. L'obtention du concours et la valeur de l'enseignement sont 2 choses différentes* » (Madame Q)

L'espoir d'une évolution professionnelle se reporte sur l'obtention d'un concours qui leur échappe cependant et conduit à un échec. Cet échec peut être vécu comme la confirmation de leur identité pour autrui, celle qui les exclut du modèle de la compétence et

¹⁰⁹ DUBAR (Claude), Ibidem, p. 106

¹¹⁰ ZARIFIAN (Philippe), *Le modèle de la compétence, trajectoires historiques, enjeux actuels et propositions*, Rueil-Malmaison, Éditions Liaisons, 2001.

¹¹¹ DUBAR (Claude), *La socialisation*, op. cit. p187.

même conforter leur identité pour soi. Les échecs aux concours s'expliqueraient par la difficulté d'avoir à les préparer tout en travaillant, par des préparations autodidactes et aussi comme étant l'effet d'un manque de reconnaissance institutionnel de l'enseignement catholique et du rectorat.

« Tout est suspendu au concours. J'appréhendais mal le concours. Je me mettais en échec. J'étais dans la spirale de l'échec. (...) Ca m'a fait perdre beaucoup de moyens de ne pas avoir le concours. Je me disais que j'étais trop conne, que je n'étais pas à la hauteur. C'est le gros échec de ma vie. (...) Ce qui m'a fait mal, c'était de répondre aux attentes mais que je n'avais pas le concours (...) Il remplirait une faille. ». (Madame Q)

« Je n'arrive pas à avoir le concours. Ça me met un coup au moral. Qu'est-ce qu'on vaut ? Il n'y a rien en retour ». (Madame B)

- Origine ouvrière et faible niveau scolaire

L'origine sociale des personnes interviewées ne fut pas abordée lors des entretiens. L'échantillon des 4 personnes ne permettrait toutefois pas de conjecturer des éléments de généralités sur ce sujet. Toutefois, parce que les cdisables ont majoritairement une licence universitaire et que la réforme de la mastérisation, implique un recrutement d'enseignants titulaires par voie de concours à bac +5, les enseignants contractualisables en comparaison semblent disposer généralement d'un niveau de qualification moindre.

- Référence exclusive à l'apprentissage sur le tas et absence de toute formation volontaire.

Leur identité pour soi s'est forgée dans et par l'exercice direct du travail, par l'acquisition de savoirs pratiques dans l'expérience directe des tâches à accomplir ; leur formation et connaissances universitaires semblent déconnectées de leur fonction, comme si elles étaient inutiles pour exercer leur emploi.

« C'est aussi une remise en question de 10 ans de pratiques. C'est injuste, bizarre. On n'est pas des débutants (...) On nous demande d'avoir un niveau scientifique élevé et on enseigne à un niveau moindre. On évacue le langage scientifique ». (Monsieur V)

- Relation de dépendance avec la hiérarchie et conscience d'une forte barrière entre les groupes.

Leur quête d'identité est soutenue par une mobilisation subjective forte par laquelle ils substituent, en partie du moins, à la souffrance de ne pas être reconnus la recherche du plaisir individuel que procure l'acte d'enseigner à des élèves. Ce qui se joue ici est leur sentiment d'appartenance à la communauté éducative. Le sentiment d'appartenance est un des objectifs majeurs de l'enseignement privé sous contrat, objectif qui est rappelé pour chacun des dispositifs de formation mis en place quelque soit la catégorie d'enseignant. Or, il semble que

les enseignants contractualisables ne se sentant pas appartenir pleinement à la communauté éducative se définissent par le « *genre professionnel* »¹¹² des professeurs non-titulaires.

Pour citer Claude Dubar, dont les propos peuvent être rapportés aux enseignants contractualisables « *leur identité est déchirée entre l'attachement aux savoirs pratiques qui les valorisent et la reconnaissance incontournable des savoirs théoriques qui les excluent* »¹¹³

2.2.4.2 Un décalage entre un discours sur leurs pratiques et leurs pratiques effectives ou d'une difficulté à identifier leurs propres besoins de formations.

2.2.4.2.1 Une formation dite à la fois utile et sans intérêt.

« Je pensais que la formation était un passage obligatoire. (...) La formation devrait intervenir pour un débutant qui découvre le métier mais pas dans le cadre de la contractualisation. Mon chef d'établissement le sait et mon inspecteur aussi. (...) Ce que la formation m'a apporté, ce sont des astuces, des techniques pour enseigner, quand on a de l'expérience ou du temps mais pas quand on est débutant : la formation arrive trop tard » (Madame Q)

« Je ne voulais pas rater les cours avec mes élèves. C'est une formation qui arrive trop tard. Il serait préférable que cette formation intervienne en début de carrière, au tout début. Or là, j'allais entendre ce que j'appliquais déjà ». (Madame B)

Les enseignants posent la question de la temporalité de la formation. La formation interviendrait après une réalisation du travail et non pas avant d'où un premier jugement d'inutilité.

Affirmer que la formation arrive trop tard exprimerait aussi le fait que la formation ne prenne pas suffisamment en compte leurs expériences.

« La formation était intéressante mais elle ne m'a pas apporté de réponses à mes questions. La formation a été utile pour s'approprier des concepts de pédagogie. En 10 ans de pratique je les connaissais déjà. Ça formalise un peu. » (Monsieur V)

« La formation devrait intervenir pour un débutant qui découvre le métier mais pas dans le cadre de la contractualisation. Mon chef d'établissement le sait et mon inspecteur aussi. (...) Ce que la formation m'a apporté, ce sont des astuces, des techniques pour enseigner, quand on a de l'expérience ou du temps mais pas quand on est débutant : la formation arrive trop tard (Madame Q)

« La formation a été inutile. (...) Rien ne m'a servi, si ce n'est pour ma propre culture. (...) Au niveau cognitif, on a reçu des conseils de pratiques pédagogiques. On apprend plein

¹¹² CLOT (Yves), *La fonction psychologique du travail*, Paris, PUF, 2^e éd. 2000, p. 44. Le genre professionnel est « le système ouvert des règles impersonnelles non écrites qui définissent dans un milieu donné, l'usage des objets et l'échange entre les personnes (...) ce sont des règles de vie et de métier pour réussir à faire ce qui est à faire, des façons de faire avec les autres, de sentir et de dire, des gestes possibles et impossibles dirigés à la fois vers les autres et sur l'objet. Finalement ce sont les actions auxquelles nous invite un milieu et celles qu'il nous désigne comme incongrues ou déplacées ; le système social des activités reconnues ou interdites dans un milieu professionnel donné »

¹¹³ DUBAR (Claude), *La socialisation*, op. cit. p188.

de choses. Comme formation pédagogique, on apprend plein de choses. Dans le cadre de la contractualisation, ça ne sert à rien ». (Madame Q)

« La correction. Mais il y a beaucoup de choses que je testais déjà. Et sur l'évaluation, même si là aussi il y avait beaucoup de choses que je testais déjà. » (Madame Q)

« On m'aurait expliqué de faire ce que je fais déjà. Cela aurait été une perte de temps. J'en apprend plus dans ma classe. C'est sur le terrain que c'est le plus formateur. Je n'hésite pas à demander à mes collègues et je me mets en question. » (Madame B)

Cependant, la formation constituerait un apport d'éléments théoriques et méthodologiques et présenterait la possibilité de formaliser sa pratique, d'élucider des savoirs associés aux compétences construites. La formation serait alors jugée comme utile dans le sens où elle permettrait une analyse réflexive des pratiques professionnelles, des siennes comme de celles des collègues réunis dans cette formation collective.

"Faire une expérience du métier" et "avoir de l'expérience ne sont pas la même chose : accumuler le vécu d'une pratique singulière et concrète ne se confond pas avec l'intelligibilité d'une pluralité de pratiques dont le professeur peut tirer des enseignements.

2.2.4.2.2 Des compétences professionnelles qui doutent d'elles-mêmes : le regard du formateur des enseignants contractualisables.

Selon le formateur préparant à la contractualisation, les enseignants doutent fortement de leurs propres compétences, l'année de la titularisation.

Lors d'un entretien en novembre 2010, le formateur exprime sa difficulté avec les groupes de contractualisables à devoir ménager un équilibre constant entre l'incertitude d'un questionnement qui permet un retour réflexif et une critique de ses pratiques, et la certitude sécurisante que leurs pratiques sont les "bonnes".

« Ça ne veut pas dire qu'ils ne savent pas faire, mais ils ont besoin plus que d'autres de vérifier qu'ils savent faire et qu'ils le font bien. (...) Ils ont 6 années au moins d'expérience, on pourrait faire l'expérience que ça les assoit, ils ont quand même une pratique. Et là, c'est comme si, c'est une hypothèse, ils remettraient en question les acquis. Oui, ce n'est pas une hypothèse mais une réalité. Ils sont beaucoup plus en questionnement. (...) Donnez-moi des trucs pour que j'y arrive. Alors qu'il sait faire. Ça fait des années qu'il le fait. Pour moi c'est symptomatique de quelqu'un qui là se réinterroge et qui est de nouveau déstabilisé par une compétence qu'il remet en cause au point de se demander est-ce que je la possède vraiment ? (...) Oui, ils sont en tension entre 2 sentiments qui sont à la fois antinomiques : je sais déjà faire, je ne vais pas me remettre en cause, il peut venir l'inspecteur de toute façon je sais faire, je sais faire. Et puis, le j'ai quand même la trouille de ne pas savoir faire donc il faut quand même que j'interroge mes compétences ». (Le formateur)

Ainsi, le formateur qui dispense la formation « préparer une contractualisation » depuis sa mise en place en 2008, rapporte au sujet des cdisables ce qu'il a perçu de leurs caractéristiques :

- « ils ont besoin plus que d'autres de vérifier qu'ils savent faire et qu'ils le font bien ».
- Ils sont « sous le régime de la conformité et de la vérification de conformité ».

Conformité, aux textes officiels, aux programmes, aux réglementations (règlement intérieur, projet de l'établissement, mesures de sécurité des sorties pédagogiques...) et aux exigences de l'inspecteur. Ce régime de la conformité est le facteur premier de motivation. Il peut être aussi un obstacle à l'apprentissage dès lors que la crainte de ne pas être conforme déstabilise et insécurise trop l'enseignant. Ici leur statut et l'enjeu de la titularisation comme résorption de la précarité singularisent ces enseignants.

- des questions statutaires, juridiques et relatives à l'emploi (2/3 des questions) quel est l'intérêt d'être contractualisé, qu'est-ce que ça apporte ? Ces questions si elles ne sont pas résolues limitent l'appropriation de la formation.
- des questions d'identité et de comparaison avec les lauréats de concours (reconnaissance, identité et différence) (1/3 des questions). Qu'est-ce qu'on est par rapport aux autres, est-ce qu'on est semblable ou différent des enseignants certifiés?
- des questions récurrentes de métier posées chaque année portant sur l'évaluation, la prise en compte de l'hétérogénéité des classes, l'élaboration programmation et de progressions la tenue du cahier de texte, du contenu et de la maîtrise des connaissances, de la culture générale à avoir et transmettre. En somme des questions portant sur la didactique des disciplines dans la mesure où c'est un élément de conformité fondamentale.
- un déficit de savoirs associés aux compétences acquis généralement en formation initiale, qui pour autant ne serait pas un indicateur de difficultés rencontrées par les cdisables.
- la pratique leur permet de contracter des compétences que les lauréats de concours en formation initiale ne développent pas. Ce sont des compétences qui ne sont pas directement observables en classe (ex : coopérer avec les parents, compétences 9 du référentiel).
- leur ancienneté dans le métier en vertu de laquelle ils ont assez d'expériences pour développer un retour critique et réflexif sur leur pratique. Et dans la mesure où ils n'ont pas encore fait toute leur expérience, ils demeurent curieux d'apprendre et d'interroger leurs pratiques, ils sont subjectivement investis et ne cherchent pas à fuir leurs responsabilités.
- La formation « préparer une contractualisation » intervient à un bon moment de la carrière professionnelle des contractualisables, une période favorable au questionnement et à l'apprentissage fondée sur leur expérience.

« Ils ont donc une expérience, entre guillemets, et pour autant leur savoir-faire, ou leur pseudo savoir-faire des fois, n'est pas réifié. (...) C'est une période où ils ont suffisamment d'expérience pour qu'on puisse analyser leurs compétences et en même temps, ils sont suffisamment encore mobiles pour pouvoir encore apporter quelque chose, apprendre quelque chose. Ils sont encore capables d'apprendre ». (Le formateur)

2.2.4.3 Comparaison entre l'enseignant « expert » et « novice »

Afin de cerner des effets de l'expérience sur l'activité, une comparaison entre « experts » et « novices » permet de d'identifier les compétences que les enseignants ont construites par l'apprentissage de l'activité.

2.2.4.3.1 Donner du sens à la prescription du travail enseignant ou dépasser l'imprescriptibilité de l'activité enseignante par se donnant une prescription plus concrète ou précise

« Au début, c'est l'horreur. On veut bien faire et on ne sait pas exactement ce qui est bien de donner aux élèves. » (Madame Z)

« Est-ce qu'on est dans les clous ? [Le plus dur] C'est de savoir si on n'est pas à côté de la plaque. » (Madame Q)

« La difficulté c'est de se positionner, de savoir ce qui est attendu. (...) Comment transposer cette pratique et les principes pédagogiques dans le cas précis de notre discipline, le génie biologique ? Il n'y a pas beaucoup de référents. Et dans la matière, il n'y pas d'activités proposées. Il n'y a pas de référentiel, d'exemples, d'items. (...) Notre référentiel est une liste de techniques qui ne se confirment dans l'évaluation des élèves au Bac » (Monsieur V)

La prescription de la tâche enseignante comme norme de l'action finalisée vers l'atteinte de la performance est faible. Cette prescription est formalisée à travers la « mission du professeur »¹¹⁴ et « le référentiel de compétences du métier d'enseignant »¹¹⁵. Les instructions officielles de l'Education nationale et les programmes d'enseignement de chaque discipline fixent des objectifs d'apprentissage à atteindre et orientent l'activité des enseignants.

Les enseignants auraient appris à identifier ce qu'il est attendu d'eux, à élucider pour eux-mêmes le sens des tâches qui leurs sont prescrites et à poser des actes concrets leur permettant d'atteindre les objectifs visés. (Par exemple : mesurer le niveau de difficulté d'un chapitre ou d'une notion du programme, y consacrer plus de temps, adapter la complexité des savoirs transmis aux facultés des élèves). Les savoirs issus de la pratique leur permettraient d'appliquer la prescription.

Une première famille de compétences est d'ordre didactique.

Construire une progression annuelle. Concevoir des séquences et des séances d'apprentissage qui rendent l'élève acteur des connaissances et des compétences en construction.

« Je fais une progression à l'année. Je pars aussi des acquis des élèves. Je ne le faisais pas au début. Maintenant je le fais toujours. » (Madame B)

« L'élève découvre lui-même ce qu'il a à faire. (...) J'avais réfléchi à ma progression. Je suis allé au-delà des élèves. J'ai fait appel à leur intelligence. (...) C'est facile de parler de didactique en mathématiques mais en génie biologique c'est plus dur. En génie biologique, tout ne prête pas à l'interactivité comme la biologie cellulaire par exemple. » (Monsieur V)

« C'est comme une vision parallèle : il y a ce que j'ai dans le livre à la maison et je me projette en travaillant en parallèle ce que je fais en cours ». (Madame B).

¹¹⁴ Cf. annexe n° 1, Circulaire n° 97-123 du 23 mai 1997 parue au B.O n° 22 du 29 mai 1997.

¹¹⁵ Cf. annexe n°2, Référentiel de compétences du métier d'enseignant, B.O n°29 du 22 juillet 2010, arrêté du 16 mai 2010

Prendre en compte les difficultés collectives et individuelles d'apprentissage des élèves et adapter les objectifs ou les contenus programmés des séquences et des séances tout en maîtrisant le temps (arrêter une séance sur un point qui fait sens).

« Il faudra dans tous les cas le remanier par rapport à eux ; il y a toujours un décalage entre ma progression et ce que je fais réellement. » (Madame Z)

« Il faut pouvoir composer avec les mauvais élèves, les élèves en difficulté. Au début, j'étais naïve. (...) J'étais trop axée sur mon cours et ce désir de leur apprendre telle ou telle chose. » (Madame B)

« J'étais vigilant sur ma progression et sur la maîtrise du temps de la séance. » (Monsieur V)

« L'inspecteur dit de partir des notes des élèves. Mais ça doit tenir en une heure. » (Madame B)

Discerner les connaissances et compétences essentielles à acquérir par les élèves et les connaissances et compétences adventices.

« C'est difficile de sélectionner ce qui est important à donner aux élèves. Je voulais tout leur donner. (...) Je peux travailler ce point-là en faisant comme ça. J'ai une meilleure connaissance des programmes. » (Madame B)

« Maintenant, je vais à l'essentiel en fonction de ce qu'ils comprennent et j'ajoute de petites touches de connaissances. Je greffe. » (Madame Q)

Identifier des indicateurs de compréhension ou d'incompréhension chez les élèves pour ne pas perdre la classe ou un élève.¹¹⁶

« C'est de composer avec les élèves et avec nous. (...) Ils font des grands yeux. Les bons élèves se projettent et ils sont paniqués. Ils regardent à droite et à gauche. Parfois, on passe au travers malgré tout. Et on le voit aux résultats d'interros. (...) Ils se resserrent l'un vers l'autre, ils se mettent en biais pour être en face les uns des autres. S'il y a une tension, ils se mettent face au tableau et ils ne se parlent plus. Je le vois. (...) Il suffit que je regarde un élève et hop il replonge le nez dans sa copie. (...) Ils vous regardent fixement et ils ne bougent pas. Un formateur m'a expliqué que l'élève à ce moment-là revoit leur leçon. Il vous fixe sans vous regarder. Ce n'est pas un regard vide mais ce n'est pas pareil que d'habitude. Je peux aussi leur faire un petit signe pour leur demander si ça va. Je leur fais un sourire ou bien un

¹¹⁶ MEIRIEU (Philippe), *Le transfert de connaissances, éléments pour un travail en formation* p. 9. www.Meirieu.com, 1994. « Tout absorbé par la cohérence de son propos, il en oublie alors la classe (...) Et peut-être sommes-nous là dans ce qu'on pourrait appeler le moment pédagogique, cet instant où le maître sans rien renier de son projet de transmettre, découvre en un instant que l'élève en face de lui échappe à son pouvoir, ne comprend pas, souffre même peut-être un peu de cette humiliation que représente pour lui le fait de ne pas comprendre et d'être exclu par là-même temporairement de la communauté apprenante. (...) Le moment pédagogique serait donc l'instant où, tout à la fois, l'enseignant est porté par l'exigence de ce qu'il dit, par la rigueur de sa propre pensée et des contenus qu'il doit transmettre, par l'épistémologie de la discipline dans laquelle il travaille, et où simultanément – et c'est le simultanément qui fait ici problème et qui constitue le pédagogique dans son essence – où simultanément il perçoit un élève concret, un élève qui lui impose un décrochage, un décrochage qui n'est en rien un renoncement ».

signe des yeux. S'il sourit et qu'il replonge son nez dans sa copie, c'est que ça va. S'il souffle, c'est qu'il a un problème. » (Madame B)

La seconde famille de compétence relève de la dimension pédagogique de l'enseignement.

Nouer des relations avec les élèves favorables aux apprentissages.

« Avoir une qualité d'adaptation, de la patience dans une certaine limite. L'accès à la connaissance est possible pour tous. (...) Ce qu'il faut avoir c'est la faculté d'écouter. Il faut beaucoup de psychologie à l'heure actuelle. » (Madame Q.)

« Le plus important, c'est d'avoir le contact avec les élèves. Ne faire aucune différence. Il ne faut pas briser la glace avec eux. (...) Comment bien les mettre au travail ? Il n'y a pas de recette miracle. (...) Pour eux, je les aide, en fait je les guide. » (Madame B.)

Faire preuve d'une autorité bienveillante afin d'instaurer un climat de travail propice aux apprentissages.

« Au début, je me suis rendu compte que j'allais dans la surenchère de la sanction par peur de perdre la classe. J'ai appris à doser les sanctions » (Madame Z)

« Avec cette classe, je suis plus tendue, davantage sur la défensive. J'ai dû en exclure deux durant la correction du brevet. Je leur fais le regard qui tue. (...) Je ne dois rien laisser passer. (Madame B)

« Moi, je suis rigoureuse mais il faut savoir lâcher du lest dans une situation de conflit. » (Madame Q)

Les contractualisables auraient ainsi construit des compétences leur permettant d'articuler une triple prescription : gérer des classes hétérogènes, faire apprendre individuellement les élèves, atteindre des objectifs dans des délais impartis. Ils auraient construit des compétences intellectuelles, sociales, déontiques (productrice de normes éthiques). La situation d'enseignement requerrait des enseignants des compétences de nature cognitive (poser des objectifs d'apprentissage, aménager des parcours progressif d'apprentissage permettant aux élèves d'atteindre les objectifs), des compétences de nature éthique (poser des règles de vie en commun, construire un cadre de travail), des compétences de nature sociale (respecter et faire respecter les règles et règlements).

« Le plus dur c'est d'avoir ça dans le ventre et pas d'être professeur parce qu'on a une licence ou un master. (...) Il faut trouver des choses en vous et ça l'IUFM ne vous l'apprend pas. » (Madame Q)

Conformément à la définition psychodynamique de travail qu'apporte Davezies, « le travail c'est ce qui n'est pas donné par la prescription, c'est ce qu'on apporte de soi dans la situation »¹¹⁷, le modèle applicationniste ne saurait résoudre à lui seul les situations

¹¹⁷ DAVEZIES (Philippe), *Eléments de psychodynamique du travail*, in *Comprendre le travail*, première partie, Revue Education permanente n° 116, 1993-3 p.37.

d'enseignement qui confrontent les enseignants. L'application de savoirs académiques possédés pour obtenir des résultats ne fonctionnent pas pour enseigner. Les savoirs de l'action efficace ne sont pas les savoirs appris à l'université. L'efficacité exige de désapprendre ce qui a été appris, désapprendre ne signifie pas supprimer le savoir acquis mais apprendre autre chose, autrement. La qualification (les savoirs définis par des experts pour définir un type d'emploi) ou la certification (un diplôme comme preuve de l'acquisition de savoirs de référence) ne sont pas le travail. Cette production des savoirs efficaces imposent pour faire face aux situations réelles de travail (contingentes parce que variables et singulières) de renormaliser la situation de classe en reprotocolisant les savoirs standards, appris à en formation à l'écart des lieux de travail. Les renormalisations à l'œuvre seraient toujours d'ordre technique et éthique, une mobilisation de l'intelligence du travail pour faire face à l'absence ou à l'impertinence de la prescription.

Aussi, l'acte d'enseigner ne procéderait pas tant de qualités intellectuelles, d'une intelligence théorique, que d'un courage, d'une pugnacité, « *avoir ça dans le ventre* », pour vouloir et pouvoir se confronter physiquement, intellectuellement et moralement à une situation de classe. L'enseignement serait une confrontation avec une classe, un face-à-face pédagogique posant d'un côté un enseignant et de l'autre un groupe d'apprenant. Cette confrontation serait un affrontement à la complexité, à l'incertitude, à l'interactivité. « *La complexité désigne, au-delà du nombre d'éléments en interaction, le fait qu'une situation est une totalité dynamique insécable. L'incertitude indique la dimension événementielle de la situation, son côté non programmable, ce en quoi – comme le souligne Zarifian – elle n'est pas décomposable en une suite atomisée d'opérations. L'interactivité désigne le fait qu'en agissant, l'acteur transforme cette situation, mais aussi, qu'en retour, la situation transforme l'acteur : il peut d'apprendre d'elle.* »¹¹⁸

2.2.4.4 Analyse de l'activité.

2.2.4.4.1 Le travail enseignant du point de vue de la prescription.

Le système éducatif se donne comme le prescripteur qui définit des tâches aux enseignants. La prescription de ces tâches dans le temps et dans leur visée s'adjoint de la notion de « *liberté pédagogique* ». Aussi la prescriptibilité du travail relève communément dans le monde enseignant de « *missions* ». ¹¹⁹

Les missions de l'enseignant sont

- D'instruire les élèves qui lui sont confiés.
- Contribuer à leur éducation
- Les former en vue de leur insertion sociale et professionnelle.

Ces missions impliquent pour le professeur de prendre des responsabilités.

Au sein du système éducatif, il doit :

- Faire acquérir des savoirs et des compétences.
- Prendre en compte la diversité des élèves.
- Former de futurs adultes capables d'assumer des responsabilités et de s'adapter.

¹¹⁸ PASTRE (Pierre), « *La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives* », in Education Permanente n° 139/ 1999-2, p. 27.

¹¹⁹ Cf. annexe n° 1.

- Aider les élèves à atteindre les objectifs du cycle dans lequel ils sont scolarisés et participer à la délivrance de diplôme.
- Connaître les textes essentiels concernant l'organisation du service public de l'éducation, ses évolutions et son fonctionnement.
- Participer à la conception et à la mise en œuvre d'innovations, de nouveaux dispositifs, de nouveaux programmes et diplômes.
- Participer aux actions conduites pour faciliter les transitions entre les différents cycles d'enseignement.

Dans sa classe, il doit :

- Connaître sa discipline et maîtriser suffisamment ces connaissances pour pouvoir les transposer au niveau des élèves.
- Savoir construire des situations d'enseignement et d'apprentissage, organiser des séquences d'enseignement en cohérence avec un projet annuel.
- Savoir conduire la classe, instaurer une ambiance de travail.

Au sein de l'établissement, il doit :

- Travailler en équipe et conduire des actions et des projets collectifs.
- Participer à l'élaboration et la mise en œuvre du projet d'établissement.
- Connaître, faire appliquer le règlement intérieur de l'établissement et en faire comprendre le sens aux élèves.
- Participer au suivi, à l'orientation et à l'insertion des élèves.
- Etablir un dialogue constructif avec les familles.

A chacune de ces actions correspond une ou plusieurs compétences professionnelles du référentiel de compétence.¹²⁰

L'ensemble de ces tâches prédéfinissent des attentes de production en termes d'acquisition des élèves. L'acte d'enseigner a pour but l'apprentissage des élèves. L'enseignant assure un service d'enseignement, participe à des actions d'éducation, assure le suivi individuel et l'évaluation des élèves et contribue à les conseiller dans leur choix d'orientation. Il occupe différents rôles. Il est à la fois, un accompagnateur, un formateur qui aide individuellement l'élève dans son propre parcours d'apprentissage et un censeur qui pose des notes, évalue et valide des connaissances et des compétences, et pose des décisions d'orientation. Sa mission est triple : instruire, éduquer, insérer les élèves.

Ces tâches constituent autant d'attentes et d'objets d'évaluation lors d'une inspection.¹²¹

¹²⁰ Cf. annexe n° 2.

¹²¹ Cf. annexe n° 3 *Mission des corps d'inspection*, BO n° 22 du 28 mai 2009 duquel j'extraie quelques passages significatifs : «Les corps d'inspection se voient confier prioritairement, par l'autorité académique, des missions contribuant à l'amélioration constante de l'acquisition par les élèves des savoirs et compétences définis par les programmes pour les différents niveaux d'enseignement. (...) L'inspection individuelle des enseignants dans leur classe est essentielle pour vérifier la qualité de l'enseignement dispensé. (...) Elle vérifie le respect des programmes, l'application des réformes et mesure l'efficacité de l'enseignement dispensé en fonction des résultats et des acquis des élèves. (...) L'expertise des inspecteurs ne se limite pas à dresser des constats. Les corps d'inspection ont le devoir de conseiller les professeurs, d'impulser et d'encourager les «bonnes pratiques». La liberté pédagogique (...) ne sera pas le prétexte de pratiques qui font obstacle à l'acquisition des savoirs. (...) Il

La prescription du travail enseignant établit que toutes ses actions visent à transmettre collectivement des contenus et des méthodes d'apprentissage à des élèves différents, dans des délais impartis. L'enseignant organise des conditions d'apprentissage des élèves, en référence à un programme disciplinaire, un savoir spécifique et contrôle que les élèves ont effectivement appris.

2.2.4.4.2 Définitions du travail enseignant

« *L'enseignement comme gestion d'un environnement dynamique particulier* »¹²²

La situation d'enseignement se caractérise par le fait d'être dynamique et d'impliquer l'action sur des sujets humains. « *On n'intervient pas qu'en tant que professeur. Le cours là n'a plus rien à voir. C'est l'humain* ». (Madame B)

Un environnement dynamique¹²³ se caractérise en ce qu'il évolue selon une dynamique propre et que les actions de l'opérateur interagissent avec cette dynamique.

L'enseignement se distingue de ces systèmes dynamiques dans la mesure où l'enseignant interagit avec des sujets humains animés de leurs propres intentions, motivations ou préoccupations. D'un élève à l'autre, les effets de l'activité enseignante différeront en fonction de son rapport au travail, de ses acquis, de son désir ou de sa disponibilité d'esprit pour apprendre. Les élèves sont autant de ressources ou de contraintes pour l'action à prendre en compte au cours de l'action.

entre d'ailleurs dans les missions des inspecteurs de détecter les talents et de les promouvoir en lien avec les services de G.R.H. de l'académie, dans l'intérêt de l'institution. (...) Les corps d'inspection sont appelés à assurer la mise en place des formations d'adaptation à l'emploi des professeurs entrant dans le métier d'enseignant. »

¹²² ROGALSKI (Janine), *Approche de psychologie ergonomique de l'activité enseignante*, p. 1. Séminaire international, la professionnalisation des enseignants de l'éducation de base : les recrutements sans formation initiale, 11-15 juin 2007.

¹²³ PASTRE (Pierre) énonce les trois caractéristiques suivantes d'un système dynamique :

« *Les principales variables fonctionnelles ne sont pas toujours accessibles, soit en termes d'action, soit en termes de prise d'informations. (...) de ce fait, il va falloir distinguer conceptuellement variables [les buts de l'actions], paramètres d'actions [les moyens d'agir] et indicateurs [les moyens de connaître la valeur des variables fonctionnelles] (...) Donner à certaines variables le statut de paramètres d'action ou d'indicateur relève d'une approche pragmatique du système technique : cela permet de diagnostiquer l'état présent du système pour agir avec pertinence. »*

« *L'importance de la temporalité (...) D'une part, c'est moins la valeur d'une variable dans l'absolu qui importe que le sens de son évolution comme élément de diagnostic. (...) D'autre part, les systèmes dynamiques complexes comportent plusieurs évolutions temporelles qui ont des tempos différents. Certaines variables fonctionnelles évoluent lentement, alors que d'autres ont un tempo beaucoup plus rapide. Or l'évolution du système dans son ensemble est la résultante de ces différents tempos. (...) Du coup, il va falloir dissocier la compétence au diagnostic et la compétence au pronostic : identifier l'état présent de fonctionnement du système est une chose, prévoir son évolution possible est autre chose, et autrement difficile. »*

« *La nécessité d'utiliser des stratégies anticipatrices. Cela résulte des deux points précédents. En effet l'évolution d'un système dynamique fait alterner des périodes d'équilibre d'ensemble, où le système est stable, où apparemment il ne se passe rien de fâcheux (...) et des périodes de déséquilibre, qui démarrent souvent de façon imperceptible, puis s'accroissent jusqu'à rendre le système ingouvernable, de telle sorte que le bon conducteur est celui qui sait repérer le déséquilibre avant même qu'il ne se manifeste clairement ». La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives, Education permanente n°139/1999-2, p. 23-26.*

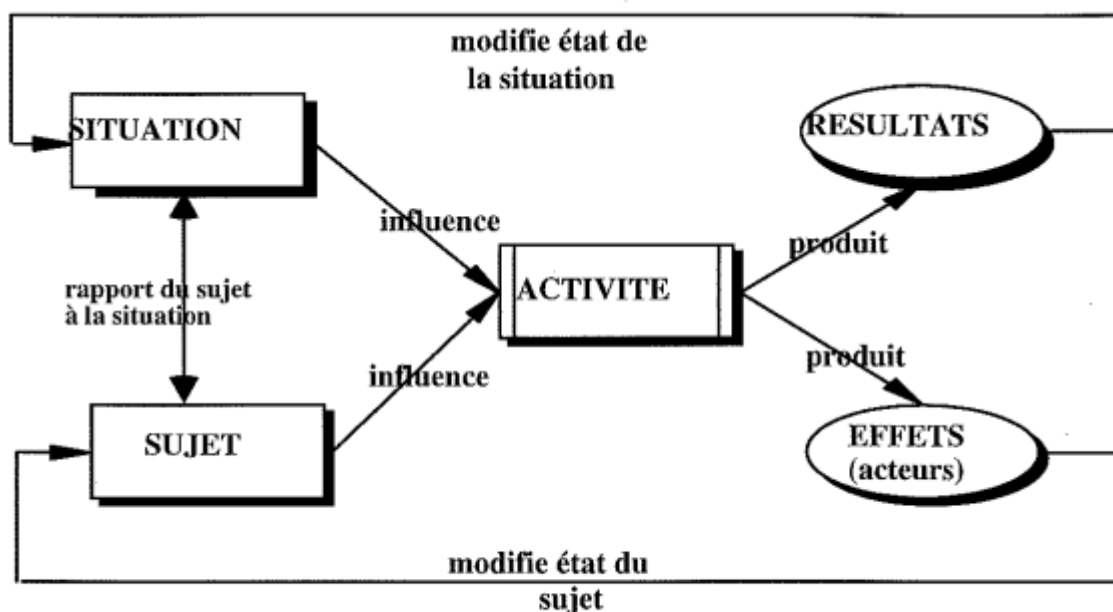


Figure 1. Double régulation de l'activité du sujet par les propriétés de la situation et les caractéristiques du sujet (d'après Leplat 1997)

La notion de double régulation de l'activité indique aussi que les effets de son activité modifient l'état de l'enseignant comme sujet et qu'en fonction de ses propres impressions il va faire retour sur son activité pour l'adapter éventuellement.

« Dans le modèle de double régulation présenté dans la figure 1, l'activité est déterminée par les propriétés de la situation de travail et par les caractéristiques et états de l'enseignant ; elle a un double système d'effets, sur la situation (et au centre de la visée l'impact sur les élèves) et sur l'enseignant lui-même. La prise en compte de ces effets par rapport à des attentes conduits éventuellement à modifier l'activité, soit dans le moment même de l'action, soit à plus long terme »¹²⁴

« L'enseignement est un processus interactif »¹²⁵

Les buts de l'enseignant (faire apprendre, susciter le développement des élèves) tendent à s'ajuster aux caractéristiques cognitives, affectives, et motivationnelles des élèves. L'enseignant en situation professionnelle négocie des stratégies inventées dans le cours de l'action pour infléchir les modes de pensées des élèves, leurs rapports aux contenus enseignés et leur engagement dans les tâches. Il recueille et traite *in situ* des informations et prend des décisions. En fonction du contexte (la situation de classe, les élèves présents, leur motivation,), des (ré)-actions des élèves (leur compréhension, leur question, leur comportement), il peut modifier les informations qu'il avait prévu de transmettre, adapter le contenu ou l'objectif de son cours.

L'enseignement est une « pratique relationnelle finalisée »

¹²⁴ ROGALSKI (Janine), *Approche de psychologie ergonomique de l'activité enseignante*, op. cit. p. 3

¹²⁵ TARDIF, (Jacques), *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*, Les éditions logiques, Montréal, 1992 cite par Marguerite ALTET « Les compétences de l'enseignant- professionnel, in PAQUAY (Léopold), ALTET (Marguerite) CHARLIER (Evelyne) PERRENOUD (Philippe) (sous la dir.) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, de Boeck, 1996, 3^e éd. 2001, p. 31).

« L'enseignant est avant tout un professionnel de l'articulation du processus enseignement-apprentissage en situation, un professionnel de l'interaction des significations partagées ».

« L'enseignement est une « pratique relationnelle finalisée » car enseigner c'est faire apprendre et, sans sa finalité d'apprentissage, l'enseignement n'existe pas ; mais c'est faire apprendre par la communication et la mise en situation ; l'enseignant est un professionnel de l'apprentissage, de la gestion des conditions d'apprentissage et de la régulation interactive en classe » ?¹²⁶

Enfin, on peut définir ainsi l'objet de l'action enseignante : « Dans la situation d'enseignement, on définit l'objet de l'action comme, le rapport entre les élèves et le contenu enseigné, rapport que l'enseignant vise à modifier pour atteindre des objectifs de connaissances ou de compétences »¹²⁷

2.2.4.5 Résultats de l'analyse de l'activité.

L'instruction au sosie¹²⁸ est menée avec Mme Z, professeure de Lettres d'une classe de terminale que je dois remplacer l'heure de cours du lundi de 13h à 14h. « C'est une situation très problématique pour moi. Je suis obligée de les intéresser. Ce sont des littéraires par défaut. Ils n'ont pas le niveau. Je dois remédier à leur lacune de lere et j'ai le programme de terminale à boucler. Il n'y a que 4 œuvres au programme. C'est la méthode et la connaissance qui les freinent plus que la fainéantise. Je dois leur apprendre à travailler. »

Le recueil indirect des traces de l'activité vise à comprendre comment motiver des élèves peu participatifs ? Dans cette perspective, j'ai procédé à un découpage de l'activité¹²⁹ de Mme Z selon plusieurs niveaux d'analyse : le niveau des tâches prescrites, le niveau des objectifs renormalisés, le niveau perceptivo-gestuel, le niveau des actions et le niveau des concepts pragmatiques.

2.2.4.5.1 Faire apprendre ou la dimension cognitive et sociale de l'apprentissage

Le sens du travail enseignant est multiple en lien avec les prescriptions ministérielles :

- réaliser un programme d'enseignement.
- Agir sur le rapport individuel et collectif des élèves aux savoirs et aux savoir-faire attendus. Faire apprendre à savoir-faire (faire acquérir des éléments de méthode de la discipline d'enseignement). Faire apprendre à savoir connaître (faire acquérir des savoirs savants pour les examens). Faire apprendre à faire-savoir (faire acquérir une pensée autonome, construite et une expression écrite claire.
- Agir sur le rapport des élèves entre eux
- Agir sur le rapport de l'élève à lui-même
- Agir sur le rapport professeur –élève

Plusieurs conséquences peuvent être tirées de cette pluralité de prescriptions de l'action :

¹²⁶ ALTET (Marguerite), « Les compétences de l'enseignant- professionnel, in Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ? Op. cité. p. 31).

¹²⁷ ROGALSKI (Janine), *Approche de psychologie ergonomique de l'activité enseignante*, op. cité, p. 1.

¹²⁸ Cf. annexe n° 11

¹²⁹ Cf. annexe n° 12

L'objet même de l'activité enseignante est difficilement identifiable : l'objet de l'activité enseignante serait tout autant les contenus d'apprentissage que l'apprentissage lui-même ou la qualité des relations entre les acteurs.

Ces objets sont à la fois identiques et différents pour l'enseignant et les élèves : par exemple, l'objet « contenu d'apprentissage » demeure le même dans son transfert de l'enseignant à l'élève (transmission par le professeur et acquisition par l'élève). Cependant, cet objet ne revêt pas la même signification pour l'enseignant et l'élève, en raison du rapport qu'ils ont avec lui, rapport déterminé par leur niveau de connaissance, leur place respective, son utilité. Dit autrement, la position d'enseignant et d'apprenant modifie l'objet du savoir. Et exposés à un même objet de savoir, tous les élèves ne se saisiraient du même objet. L'apprentissage présente à la fois une dimension cognitive et sociale.

La situation d'enseignement se donnant comme la gestion d'un environnement dynamique, c'est-à-dire comme un environnement qui évolue en partie indépendamment de l'activité du professeur voire des élèves, la classe étant une entité à part entière, celui-ci peut à tout instant échapper au contrôle de l'enseignant. Une bonne part de l'activité de Mme Z consiste à recueillir des indicateurs lui permettant d'établir un bon diagnostic de la situation d'apprentissage et donc de faire constamment des pronostics. Ce temps de recueil peut parfois être très court avec des indicateurs multiples se succédant rapidement. Lorsqu'ils sont suffisamment nombreux et répétés (cohérence et assurance du diagnostic), elle prend alors sa décision d'ajustement. Elle fait appel à un concept organisateur de son activité sans hésitation. L'hypothèse serait de penser que par son expérience du métier, Mme Z guide son activité sur les indicateurs et non sur des concepts théoriques acquis en formation (elle n'a pas fait de master enseignement et n'a pas participé à des formations proposées par la structure). Plus encore, elle saurait donner une valeur et une signification à ces indicateurs à l'instant où ils apparaissent afin de prendre ses décisions au moment opportun et ne pas perdre le contrôle de sa classe.

Des trois caractéristiques d'un environnement dynamique, l'importance de la temporalité primerait : Ce qui compterait pour ne « pas perdre la classe », perdre le contrôle de son activité ou de l'activité des élèves, ce ne serait pas tant de savoir quoi faire mais de savoir quand le faire : ni trop tôt, ni trop tard et de choisir le moment opportun, sur la base du diagnostic en train de se faire, pour agir (adapter localement, ajuster temporairement, voire décider de stopper et faire une « remédiation » et de reporter la séance).

L'activité - le cœur de métier – serait le maintien de ce contrôle, la gestion de conflits permanents des prescriptions entre-elles (réaliser un programme et prendre en compte le rythme des élèves) ou la gestion de conflits entre l'activité prévue de l'enseignant et l'activité des élèves: Tous les diagnostics et les pronostics qu'opèrent Mme Z lui permettent d'évaluer la situation d'apprentissage, par définition évolutive dans le temps, pour contrôler sa propre activité et par suite contrôler (contenir, contraindre, stimuler, border, orienter, évaluer) l'activité des élèves.

La prescription du travail enseignant est faible car discrétionnaire. Une situation de classe est traversée d'une grande quantité d'indéterminations. Madame Z alterne l'orientation de son activité selon deux prescriptions principales : faire apprendre et réaliser un programme.

Pour stimuler le développement des élèves, elle peut prendre en compte la diversité des élèves, leurs rythmes, leurs performances et difficultés d'apprentissage. Elle co-construit

alors son activité avec les élèves et prend le temps d'accompagner leurs apprentissages. Elle a alors une fonction d'étayage des savoirs, du parcours didactique. Elle prescrit des activités aux élèves et les régule. L'activité des élèves est prédominante pour lui permettre d'exercer son métier : faire apprendre. A l'inverse, l'activité des élèves peut être aussi un empêchement à la réalisation du programme. Pour compenser le temps accordé à la construction des savoirs par et avec l'élève, elle peut distribuer des photocopies du cours et commenter leur contenu avant de commencer une nouvelle séance. L'élève n'est plus acteur mais récepteur des savoirs à acquérir.

Madame Z poserait trois types d'actions qui renvoient à des postures différentes selon Josiane Rogalski¹³⁰ :

- prescrire des tâches aux élèves afin qu'ils apprennent (rôle de prescripteur)
- agir sur le rapport des élèves aux contenus d'apprentissages (rôle de médiateur, de régulateur)
- exemplifier une activité « experte » en traitant le contenu enseigné (rôle de médiateur des savoirs, et rôle d'institutionnalisation des connaissances).

Selon Dominique BUCHETON¹³¹, il existe quatre organisateurs de l'activité enseignante :

- « *le tissage* » : donner du sens, de la pertinence à la situation et au savoir visé. (entrée dans la salle de classe et faire une transition avec le cours précédent)
- « *l'étayage* » : faire comprendre, faire dire, faire faire. (
- « *la gestion de l'atmosphère* » : créer, maintenir des espaces dialogiques (enrôlement dans un itinéraire didactique, relations de politesse, de tact, voire affectives, de complicité avec certains élèves ; une tonalité par l'attention accordée à ses gestes, ses paroles, au débit de sa parole)
- « *la gestion de l'espace et du temps* » : piloter les tâches, gérer les contraintes. (déplacements des élèves, photocopies, temps de travail individuel ou par deux)

La dimension relationnelle (relation professeur-élève et relation élève-contenu d'apprentissage) semble primer sur la dimension des savoirs. Ce qui déterminerait son activité ne serait pas tant le pôle des savoirs à acquérir (elle fera des photocopies) que le pôle relationnel. Mme Z mettrait ses compétences pédagogiques au service de ses compétences didactiques afin de maintenir le contrôle de la classe et ne pas perdre du temps à la gestion des relations interpersonnelles.

L'hypothèse est aussi de penser que la prééminence de la dimension relationnelle est rendue possible par une maîtrise des connaissances disciplinaires et des programmes. Il serait plus économique (plus simple et moins dispendieux en temps) de réguler sa propre activité en déterminant une modalité d'acquisition des savoirs que d'ajuster son activité aux phénomènes intersubjectifs dans la classe.

¹³⁰ ROGALSKI (Josiane), *Approche de psychologie ergonomique de l'activité enseignante*, op. cit. p. 1.

¹³¹ BUCHETON (Dominique) (sous la dir.) *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés* Octarès Editions, Toulouse, 2009.

Une activité essentielle du métier enseignant serait l'improvisation face aux multiples situations de classe. Une improvisation ou une micro-régulation des savoirs à enseigner parce qu'elle se réfère à une nécessité et une cohérence inhérentes aux contenus de savoirs seraient plus facile à opérer qu'une régulation des rapports, par définition contingents et évolutifs, entre les apprenants.

2.2.4.5.2 Jeux d'acteur et renormalisations pour résoudre le conflit des finalités de l'enseignement

Si l'activité est une activité médiatisée et médiatisante alors enseigner consiste à agir sous le regard des élèves, agir avec les élèves, agir avec un adressage de ses significations aux élèves et à soi-même.

La mise en visibilité de soi et de son activité devant les élèves implique pour Mme Z la construction d'une mise en scène de soi pour conserver une posture d'enseignante. Elle ne laisse transparaître aucune émotion qu'elle soit positive ou négative à l'exception de l'énervement si un élève est désobéissant ou insolent. « *Je joue un rôle dès que je sors de la salle des profs. (...) J'endosse le costume du professeur. (...) C'est une composition (...) Voilà c'est Mme Z, ce n'est pas Dalila. Voilà, je joue un rôle* ». Elle élabore un jeu d'acteur qui ne se confond pas avec un comportement personnel, subjectif. Elle est à la fois un « *acteur, artisan infatigable des impressions d'autrui* » et un « *personnage, silhouette habituellement avantageuse, destinée à mettre en évidence l'esprit, la force et d'autres solides qualités.* »¹³² Mme Z dit instaurer une distance avec les élèves par une tenue vestimentaire « *présentable (...) pas trop habillée comme eux* », par une gestuelle davantage « *protocolaire* » en surveillant son langage, en évitant les « *familiarités* », « *les questions privées* ». Sa professionnalité reposerait sur une identité sociale et professionnelle. Dans cette hypothèse, le fait d'oublier d'allumer la lumière du tableau est une double « *catachrèse* », un double détournement de la fonction de la lumière. Une catachrèse objective par laquelle la lumière est braquée comme un projecteur sur les élèves durant la première phase du cours où ils sont mis en activité, confrontés à la méthode à acquérir. Puis la lumière allumée du tableau imprime matériellement dans l'espace-classe le moment où elle prend le rôle d'expert qui dispense le savoir. La catachrèse objective soutiendrait une mise en scène de soi dans les différents rôle et postures de l'enseignant et une dramatisation finale où le savoir est transmis, institutionnalisé. Oublier d'allumer le tableau serait aussi une « *catachrèse subjective* »¹³³ où au moment d'exemplifier l'activité experte, la phase finale où elle élabore la synthèse écrite au tableau, elle s'abstient de réciter-recopier ce qu'elle a préparé sur son support et demeure en tension, en éveil : « *Je ne récite pas mon cours, hein !? (...) Je peux simplifier ou détailler en fonction de ce qu'ils me disent* ».

Il semble que l'activité empêchée constitue une grande part de l'activité réelle de Mme Z. La part donnée à la dimension sociale des apprentissages limiterait d'autant la dimension cognitive des apprentissages. « *Il se trouve que dans ma matière ils ont du mal avec les*

¹³² GOFFMANN (Erving), *La mise en scène de la vie quotidienne*, volume 1, *la présentation de soi*, Editions de Minuit, 1973, p. 238.

¹³³ CLOT (Yves), *La fonction psychologique du travail*, op.cit. p 196.

œuvres du programme qui sont imposées, ce n'est pas moi qui les ai choisies, donc ce qui fait qu'à l'oral l'échange est stérile ».

Son activité comme « *débat de normes enchâssées* » serait un arbitrage entre les deux prescriptions : réaliser le programme et accompagner la construction des connaissances et des compétences. Ses choix alternent entre les deux sens de l'éducation qu'elle se donnerait : transmettre et former.

« *Ils répondent des choses, mais c'est aberrant pour des élèves de terminale. Donc il ne faut pas leur montrer (...) Il faut leur dire sans les vexer que ce n'est pas pertinent ce qu'ils disent* ». Pour préserver une relation des élèves aux savoirs Mme Z s'abstient de les confronter directement à leur manque de culture générale, de travail personnel, de motivation.

« *Je ne vais pas les attaquer, eux, et je ne vais me plaindre, moi* ». « *Par exemple, un élève m'interrompt pendant que je parle, ça va m'énerver. Ou (...) quand on pose une question alors que j'ai déjà répondu (...) mais voilà je n'explose pas non plus* ». Mme Z gère ses émotions et ses frustrations. « *Dans l'idéal, je ne ferais pas de la même manière : si j'avais une bonne classe, je ferais plus d'oral, d'échanges constructifs* ». Dans la situation où elle se trouve, elle pense ne pas accorder suffisamment de temps pour recueillir les impressions de ses élèves sur les œuvres étudiées : « *je m'assure qu'ils comprennent. Ils n'ont pas besoin de leurs impressions pour avoir le bac* ». Elle s'efforce de construire des cours « *toujours carré* » car elle ne peut pas « *laisser divaguer* » ses élèves. Dans l'ensemble, ce ne sont pas des littéraires et ne présentent pas « *la sensibilité* » qu'elle pourrait attendre d'élèves poursuivant cette voie. « *C'est frustrant !* ».

Ces dilemmes du métier impacteraient la qualité du travail enseignant : « *le lien tend d'une part à se complexifier entre, d'une part, ce que l'on peut se fixer comme buts à atteindre et d'autre part, les mobiles qui poussent à faire ce métier. Cette perturbation touche divers aspects mais le point le plus sensible semble porter sur ce qui fonde [...] le métier pour ceux qui l'exercent : former des jeunes à un savoir (...) Sans possibilité de se fixer comme but de former à un véritable contenu dans le domaine du savoir, l'action tend à perdre une bonne part de son sens* »¹³⁴.

Confrontée à des prescriptions contradictoires, Mme Z pourrait risquer une dévitalisation de son action. Pour rester comptable de son activité et continuer de se reconnaître dans ce qu'elle fait, elle assume l'écart qu'elle opère entre la prescription (construire le cours avec les élèves) et son activité réelle (faire des photocopies). Elle prend la responsabilité de son action et se "déculpabilise" du mauvais geste (photocopie) par le temps donné à ce qui fait véritablement le sens de son métier : former, accompagner le développement des élèves.

Le recueil de l'activité de Mme Z révèle un style d'enseignement. Le style est la façon dont chacun s'approprié, interprète, ajuste un genre professionnel à sa situation, voire le questionne, le fait évoluer. Ses catachrèses rendent compte de son style ainsi que la façon qu'elle a de circuler dans la salle, de se rapprocher des élèves à mesure qu'elle progresse dans la difficulté des questions et des échanges car elle « *pense que c'est le minimum vital pour un*

¹³⁴ ROGER (Jean-Luc) et RUELLANT (Danielle), « *Le travail sur le travail, un instrument d'action personnel et collectif pour les professionnels de l'éducation nationale* » cité par CLOT (Yves) in *Le travail à cœur, pour en finir avec les risques psychosociaux* Paris, La découverte 2010, p.56.

enseignement que de temps en temps se mettre en mouvement dans sa classe » « pour créer une dynamique ».

Mon analyse de son activité est une interprétation¹³⁵ du modèle opératif que Mme Z se serait construit par, dans et pour son activité. Ma lecture n'est donc qu'un commentaire et son style un exemple de modèle opératif élaboré au cours de ses expériences. A lui seul, et par définition, il ne permet pas de supposer que tous les contractualisables aient élaboré leurs expériences de la même façon. De plus, l'expérience professionnelle n'implique pas une acquisition de compétence. La performance peut être atteinte sans qu'il y ait en retour un apprentissage pour l'enseignant.

2.2.5 Evaluation de la formation collective et du dispositif de contractualisation.

La formation collective pour préparer la contractualisation est la modalité de formation privilégiée par la fédération en regard des moyens financiers qu'elle engage. Ces moyens sont supérieurs aux fonds alloués pour organiser des tutorats ou financer des formations spécifiques. De son côté, l'association oriente le conseil des enseignants vers des inscriptions individuelles à cette formation en raison des contraintes budgétaires et des ressources formatives que présentent une formation collective pour les enseignants.

2.2.5.1 Une formation collective satisfaisante dont les acquis sont transférables en situation de travail selon les enseignants

23 « feuilles d'appréciations » sont retournées sur les 34 participants à la formation 2009-2010.

| | | |
|---|-------|-------|
| | Oui : | NON : |
| Les objectifs étaient-ils conformes à ceux annoncés | 21 | 2 |

| | | | |
|--|-------------------|--------------|------------------|
| | Très satisfaisant | Satisfaisant | Peu satisfaisant |
| L'accueil, l'organisation et les conditions de travail étaient-ils satisfaisants ? | 9 | 13 | 1 |
| Degré global de satisfaction | 7 | 15 | 1 |

| | | | |
|---|-------|-------|-------------|
| | Oui : | NON : | NON REPONDU |
| Un complément de formation vous semble-il utile ? | 6 | 14 | 3 |

Les enseignants majoritairement apprécient positivement la formation qui permet de développer sa pratique professionnelle. Toutefois, elle ne prépare pas assez à la visite d'inspection (à la titularisation). Certains demandent une formation didactique davantage reliée à leur discipline et estiment que la formation devrait intervenir plus tôt dans la carrière,

En 2010-2011, les 16 professeurs participant à la formation retournent leur feuille d'appréciation :

| | | |
|--|-------|-------|
| | Oui : | NON : |
|--|-------|-------|

¹³⁵ La dimension clinique de l'analyse de son activité est de fait restreinte dans la mesure où Mme Z n'a pas reconfiguré les traces de son activité pour en élucider et en reconstruire le sens véritable au moyen d'une auto-confrontation ou d'une auto-confrontation croisée.

| | | |
|---|----|---|
| Les objectifs étaient-ils conformes à ceux annoncés | 16 | - |
|---|----|---|

| | Très satisfaisant | Satisfaisant | Peu satisfaisant |
|--|-------------------|--------------|------------------|
| L'accueil, l'organisation et les conditions de travail étaient-ils satisfaisants ? | 14 | 2 | |
| Degré global de satisfaction | 13 | 3 | |

| | Oui : | NON : | NON REPONDU |
|---|-------|-------|-------------|
| Un complément de formation vous semble-il utile ? | - | 16 | |

Les enseignants expriment une forte satisfaction de la formation car elle permet des échanges de pratiques constructifs, une explicitation du métier reliée à des savoir-faire professionnels. Les enseignants rendent compte de l'adaptation de la formation à leurs besoins professionnels.

En 2010-2011, 10 évaluations du dispositif ¹³⁶ sont retournés à l'association. Les questionnaires visent à évaluer les effets de la formation.

Les enseignants y rapportent connaître clairement les objectifs de la formation laquelle leur apparaît - 9 sur 10 enseignants - répondre adéquatement à leurs besoins. La formation est jugée efficace et pertinente par 8 sur 10 professeurs. 6 sur 10 ont développé une nouvelle méthode de travail, 9 sur 10 ont gagné en autonomie, 6 indiquent apprendre par les échanges de pratiques, 8 se sentent plus confiant dans leurs capacités et 6 indiquent concevoir des projets ; 4 rapportent avoir gagné de la confiance en soi et dans leurs pratiques. Les 10 estiment que la formation leur permet de développer leurs compétences dans leurs classes et d'être plus performants. 5 sur 10 indiquent avoir besoin d'un complément de formation pour soutenir leur projet.

Cependant, les contenus didactiques de la formation correspondent davantage à des disciplines d'enseignement dites traditionnelles (Lettres, mathématiques, langues) et moins à des disciplines plus typiques (EPS, documentation, disciplines de LP). 4 enseignants sur 6 pensent que le contenu de la formation ne correspond pas à leurs besoins professionnels

2.2.5.2 Les tutorats atteignent les objectifs didactiques selon les tuteurs

7 enseignants qui n'ont pas bénéficié d'un tutorat dans l'année estiment que son organisation leur aurait été utile.

Pour les 2 enseignants qui ont retourné l'évaluation et qui se sont formés au moyen d'un tutorat, celui-ci permet sur le plan didactique de donner du sens au programme et sur le plan pédagogique de développer la différenciation.

Pour améliorer l'organisation de la formation, 2 enseignants sur 10 souhaiteraient que le lieu de la formation tienne compte de la composition du groupe et soit situé dans l'académie qui rassemble le plus de contractualisables.

¹³⁶ Cf. Annexe n° 16 « Questionnaire d'évaluation du dispositif proposé aux enseignants contractualisables 2010-2011 ».

En 2010-2011, sur les 8 tutorats organisés, 5 tuteurs ont retourné leur évaluation du tutorat¹³⁷. Aucun professeur tuteuré n'a renvoyé d'évaluation.

Les tutorats comportent en moyen 10 heures de formation (observation en classe et entretiens réflexifs). Leurs objectifs de formation sont très majoritairement didactiques (construire des séances et des séquences, varier et gérer les activités des élèves, varier les supports). Sur le plan pédagogique, le tutorat vise à développer l'interaction et la participation des élèves.

Selon les tuteurs, les tutorats développeraient la confiance en soi du stagiaire et l'habituerait à travailler sous le regard d'autrui et donc à préparer l'inspection. Les objectifs de formation seraient le plus souvent atteints dans le nombre d'heure programmé. Les difficultés persistantes des contractuels seraient de discerner l'essentiel à enseigner et de mettre en place un approche compétence et d'organiser des groupes de travail.

3 TROISIEME PARTIE : DIAGNOSTIC DU DISPOSITIF DE CONTRACTUALISATION

3.1 Le dispositif et ses résultats

3.1.1 Un consensus général autour de la contractualisation mais peu d'évaluation du dispositif

Le dispositif de contractualisation est l'objet d'une satisfaction partagée par les acteurs de la formation :

- les enseignants se disent dans l'ensemble satisfaits des acquis de la formation et de l'accès au statut de titulaire. Ils demandent rarement des compléments de formation après le stage.
- le formateur observe l'acquisition de nouvelles capacités d'agir lors des sessions perlées de formation.
- la structure via sa direction évalue positivement le dispositif en regard du nombre de titularisation, de la consommation des budgets consommés et de l'individualisation des parcours par le conseil.
- les syndicats représentant de maître soutiennent en CTPF ou au CA la contractualisation comme mesure de résorption de la précarité.
- les chefs d'établissement ne sont pas invités à s'exprimer sur les effets de la formation et n'en prennent pas l'initiative. Le fait de pouvoir titulariser un membre de l'équipe pédagogique est vraisemblablement perçu comme positif et permet de stabiliser l'équipe.

Cependant, la formation des contractuels n'est pas l'objet d'une évaluation instrumentée ni de réflexions entre le directeur, les membres de la CTPF et du CA. Seuls le nombre de jours formations, le financement fédéral, le nombre de titularisation sont pris en compte. Les objectifs de formation et les objectifs pédagogiques demeurent les mêmes depuis 2008. Le contenu varie peu sinon à l'initiative des formateurs qui le modifie en fonction des questions des enseignants et leur fréquence. Depuis 2011, l'entrée par l'explicitation du référentiel

¹³⁷ Cf. annexe n° 15.

compétence est accentuée par une déclinaison des compétences en situations professionnelles référées à des actions concrètes. Des rapports d'inspection sont traduits en compétences.

Des pistes d'actions possibles :

- Développer l'évaluation du dispositif.

Maintenir l'usage mis en place des évaluations des tutorats, du bilan du dispositif par les enseignants. En restituer les résultats pour partager des analyses avec les formateurs qui sont demandeurs.

Mettre en place une évaluation des transferts en situation professionnelle, un an après la formation, par un questionnaire à questions fermées, relatif aux savoir-faire précis travaillés en formation collective ou en tutorat.

- Mobiliser les chefs d'établissement

Expérimenter avec des financements fédéraux dédiés à « *l'innovation et à la recherche* » la mise en place de 2 ou 3 « établissements formateurs et/ou apprenants » dans le territoire, en partenariat avec les chefs d'établissement et en lien avec « *le référentiel de l'établissement-formateur* » validé par le Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique. « *L'apprentissage en situation de travail, n'est possible que si les cadres intègrent l'activité formatrice comme partie intégrante de leur fonction managériale* »¹³⁸

3.1.2 Une formation collective indexée au référentiel de compétences : un nombre important de titularisations mais en baisse régulière

La compétence est le principe explicatif de la performance. La compétence n'est pas observable au contraire de la performance atteinte. Or, le référentiel de compétence du métier d'enseignant réduit la compétence à la performance.

Construit à l'aune de « *la mission du professeur* », il donne l'illusion d'être construit après une analyse du travail et opère une « *maçonnerie cognitive* »¹³⁹ : il confond analyse du travail et découpage du travail. La décomposition des dix compétences en sous-compétences (connaissances, capacités, attitudes) juxtapose les activités (ayant valeur d'objectifs de sous-objectifs) et ne rend pas compte du caractère dynamique et complexe des situations professionnelles ni des différentes interactions selon les objets de l'activité de l'enseignant. Selon une conception substantialiste de la compétence comme objet en soi, indépendamment du sujet-enseignant et du contexte de travail, les compétences apparaissent indépendantes les unes des autres quand l'enseignant les mobilisent et les combinent en situation de travail.

Si la mobilisation des ressources cognitives demeure en partie une énigme, il reste qu'une conception de la compétence comme « *intelligence au travail* »¹⁴⁰, une intelligence

¹³⁸ VINH (To Ha) Organisation et formation : politiques de développement et de formation, étude de cas : le Comité International de la Croix-Rouge, in *Encyclopédie de la formation* Jean-Marie BARBIER (dir.), Demos, Puf, Octobre 2009, p 302.

¹³⁹ PERRENOUD (Philippe), *Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle*, 2001, p. 2.

¹⁴⁰ JOBERT (Guy), *L'intelligence au travail, Traité des sciences et des techniques de la Formation*, Collectif d'auteurs, 2^e éd. Paris, Dunod, 2004 p 347-362. . La thèse de l'investissement subjectif au travail renvoie à la compétence 10 du référentiel : « *se former et innover* ». Celle-ci sollicite et mobilise une posture réflexive de l'enseignant qui doit être capable de « *faire une analyse réflexive de son travail et de modifier, le cas échéant, ses pratiques d'enseignement* ».

conjecturale et stratégique de la situation et de son cadre social conduit l'enseignant à actionner un schème d'action ajusté et lui permet de maîtriser la situation pour les élèves et pour soi (double régulation de l'activité de l'enseignant).

La formation collective trouve un équilibre favorable entre un paradigme applicationniste (apport d'une théorie pragmatifiée de la "bonne" pratique permettant de développer les connaissances et les capacités pour être titularisé) et une formation professionnalisante (développement professionnel fondé sur les acquis déjà-là de l'apprenant pour transformer son expérience ; aider la personne à formaliser son expérience, à penser, et transformer son activité pour qu'elle en fasse des ressources possibles pour des actions à venir). En articulant les compétences à leurs savoirs associés, la formation permet de donner du sens à la prescription et des moyens d'agir.

La formation couvre toutes les compétences du référentiel. Les objectifs pédagogiques sont variés et peuvent répondre à l'aune de la diversité des parcours à des besoins individuels de formation des enseignants.

Le dispositif dans son ensemble obtient des résultats quantitatifs satisfaisants (nombre de titularisations obtenues) qui diminuent cependant chaque année: 85% en 2008-2009 ; 88% en 2009-2010 ; 69% en 2010-2011 des enseignants sont contractualisés au terme de leur première année de contrat provisoire.

| | 2008-2009 | 2009-2010 |
|--------------------------|------------------|--|
| CDI (contractualisables) | 69 | 52 dont 7 en renouvellement et 1 en prolongation. |

| | | |
|-------------------------|-----|----|
| EN FORMATION COLLECTIVE | 60 | 34 |
| TUTORAT | 1 | 2 |
| FORMATION SPECIFIQUE | --- | 2 |

| | | |
|----------------|----|----|
| TITULARISATION | 59 | 46 |
| PROLONGATION | 1 | 2 |
| RENOUVELLEMENT | 8 | 3 |
| LICENCIEMENT | 1 | 1 |

| | 2010-2011 | 2011-2012 |
|--------------------------|---|--|
| CDI (contractualisables) | 34 (32) (dont 3 en renouvellement 2 en prolongation 2 lauréats du CAER qui suivront la formation des lauréats) | 48 dont 4 en renouvellement et 2 en prolongation. |

| | | |
|-------------------------|----|----|
| EN FORMATION COLLECTIVE | 16 | 33 |
| TUTORAT | 7 | 8 |

| | | |
|--|----|----------|
| FORMATION SPECIFIQUE | 10 | En cours |
| TITULARISATION | 22 | |
| PROLONGATION | 2 | |
| RENOUVELLEMENT | 4 | |
| LICENCIEMENT | 2 | |
| AVIS DE L'IA-IPR NON FORMULE A CE JOUR | 2 | |

Un durcissement de la position des deux rectorats expliquerait l'augmentation du nombre de renouvellements, de prolongations et de licenciements¹⁴¹. Le taux de contractualisation diminue chaque année. Trois professeurs titularisés de la promotion 2008-2009 à la suite d'une nouvelle visite d'inspection ont été repérés en difficultés professionnelles et invités à se former à la didactique de leur discipline pour correspondre aux exigences institutionnelles sous peine de licenciement. La contractualisation comme mesure de résorption de la précarité serait désormais secondaire pour les rectorats qui privilégieraient la logique de professionnalisation avec un nombre de renouvellement en hausse.

Le territoire ne dispose pas d'organismes de formation à proximité pouvant mettre en œuvre une formation didactique.

Les enseignants une fois contractualisés ne se forment pas plus qu'avant.

Des pistes d'actions possibles :

- Clarifier les enjeux de la formation. Une identification des finalités et des objectifs de la formation revient à prescrire des objectifs plutôt que de servir des finalités de départ. Le dispositif s'inscrit-il dans une logique de titularisation (accès à un statut) ou dans une logique de professionnalisation (processus de développements de compétences) ?
- Redéfinir des objectifs pédagogiques de la formation collective sur la base d'une analyse des besoins et des compétences individuelles et collectives des contractualisables N-1 et N-2
- Questionner la stratégie formative : former les enseignants à l'occasion de leur année de contractualisation pour qu'ils soient titularisés dans l'espoir qu'ils continueront à mobiliser par la suite les compétences acquises ? Ou former les enseignants afin qu'ils développent des compétences dans l'espoir qu'ils accèdent à la titularisation ?

3.1.3 Des tutorats pour prendre en compte l'activité réelle et renforcer les compétences didactiques

L'exploitation par le formateur de situations de travail et de documents apportés par les stagiaires est une modalité pédagogique qui permet dans une certaine mesure d'appuyer la formation sur leurs expériences professionnelles et de stimuler un développement professionnel.

¹⁴¹ La décision par les rectorats de licencier des enseignants était rare jusque là dans le territoire toute catégorie d'enseignant confondue.

Cependant les objectifs pédagogiques de la formation collective sont indexés au travail prescrit dans le référentiel et moins au travail réel de ces enseignants expérimentés ayant peu de formation. La formation des contractuels apparaît comme un concentré en six jours de la formation des lauréats de concours qui compte vingt journées au total. Les objectifs de la formation sont identiques, les axes de formation quasi similaires et développés par les mêmes formateurs.

La formation collective met l'accent sur l'organisation de la relation sociale aux connaissances, la gestion du groupe-classe. La dimension didactique de l'enseignement comme structuration et gestion des objets d'apprentissage est très peu développée car laissée à l'organisation de formations dites spécifiques et aux tutorats.

Cependant l'analyse de l'activité de Mme Z, bien qu'elle ne permette pas à elle-seule de généraliser, révèle que la dimension sociale de l'apprentissage (le tissage) exige pour être opérant et ne pas céder à une recherche de paix sociale, une maîtrise des compétences didactiques et de la dimension cognitive de l'apprentissage (l'étayage). En somme la didactique ne serait pas seulement une méthode technique à appliquer mais recèlerait une dimension épistémologique et éthique à laquelle tout enseignant est confronté quotidiennement.

Cette dimension didactique selon les tuteurs pose des difficultés aux professeurs, et comme on l'a vu, elle est le principal objet d'évaluation de l'inspection même si elle ne renvoie qu'à deux compétences¹⁴² du référentiel.

L'organisation des tutorats dépend en partie de la discipline et de la localisation du contractuel.

Des pistes d'actions possibles :

- Utiliser, s'il est voté, un financement de la fédération pour créer un réseau de tuteur et les former.
- Proposer aux diocèses de co-construire des modalités de reconnaissance de la fonction tutorale
- Mettre en place une observation croisée des professeurs dans leurs classes après avoir construit en formation collective des grilles d'observation et des analyseurs communs afin d'approfondir et de préciser les analyses réflexives et de capitaliser l'hétérogénéité des compétences des enseignants.

3.2 Le dispositif et son organisation

3.2.1 Une baisse de subventions pour des besoins de formation individuelle en augmentation

Le dispositif de formation est de plus en plus exploité par les enseignants. Les demandes de tutorats et de formations spécifiques augmentent chaque année.

¹⁴² Compétence 3 « maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale » ; compétence 4 « concevoir et mettre en œuvre son enseignement »

Mis en application depuis 2008, les enseignants disposent désormais de l'expérience des collègues des promotions antérieures et détiennent une meilleure connaissance des modalités de formation offertes par le dispositif. Ils combinent ces différentes modalités¹⁴³.

C'est peut-être aussi un effet du conseil en formation qui vise à informer, co-construire les besoins de formation avec les enseignants et individualiser les parcours de formation, conformément à la demande fédérale et du responsable de formation.

| | | | | |
|-----------|-----------|-----------|-----------|---|
| 2008-2009 | 2009-2010 | 2010-2011 | 2011-2012 | |
| 86% | 65% | 50% | 69% | Taux de participation à la formation collective |
| 1 | 2 | 7 | 8 | Nombre de tutorats |
| 0 | 2 | 10 | En cours | Nombre de formation spécifiques |

Cependant, le conseil fédéral de juin 2010 vote une baisse de la subvention fédérale pour la formation des contractualisables. La dotation ne couvre pas tous les besoins en formation. Après sa consommation, les tutorats et les formations spécifiques sont financés sur des lignes budgétaires territoriales. Toutes les demandes ne sont pas satisfaites et sont prioritisées en fonction du niveau de difficulté du professeur.

Cette diminution des budgets limite l'accès à la formation collective et expliquerait la baisse du nombre de participants. En 2008-2009 et 2009-2010, deux groupes de formation sont organisés pour chaque académie. En 2010-2011 et 2011-2012, un groupe est organisé avec un seul lieu de formation. L'étendue du territoire ne permettrait pas à certains professeurs situés à sa frontière de se rendre à la formation. L'articulation avec l'association limitrophe pour accueillir dans leur propre formation ces enseignants est du ressort des responsables territoriaux de formations et s'avère compliquée à organiser.

3.2.2 Une logique ingénierie de formation et moins une ingénierie de professionnalisation

La fédération demande de développer le conseil pour aider à construire des parcours de formation pluriannuels et verse une subvention annuelle.

Une baisse de la dotation fédérale pour la formation des délégués auxiliaires complique la possibilité d'anticiper la formation des contractualisables l'année N-2 et N-1 de leur titularisation. La préconisation du groupe de pilotage « *entrée dans le métier et concours* » de mixer les publics (les délégués auxiliaires et les lauréats) limite le nombre de place en formation des DA et donc leur accès à la formation.

La première priorité de tous les territoires en 2010-11 est la formation de leurs DA¹⁴⁴ Cependant la CFPF vote une diminution des crédits pour cet axe.

¹⁴³ Les tutorats organisés en 2011-2012 le sont pour des enseignants inscrits à la formation collective - (à l'exception d'un seul pour des raisons de distance de son domicile au lieu de formation). En 2010-2011, tous les tutorats et les formations spécifiques sont organisés pour des enseignants inscrits à la formation collective.

¹⁴⁴ En 2009-2010, 10,6% des professeurs du 2nd degré de l'enseignement privé sous contrat d'association avec l'Etat (hors enseignant fonctionnaire et hors enseignement privé) sont des délégués auxiliaires, soit 9721 personnes sur 91249.

Le conseil d'administration de l'AT ne souhaite pas financer sur ses fonds propres la mise en place de tutorats pour les DA ou des formations supplémentaires. Les DA représentent 17% du territoire et le plus souvent ils se forment peu.

Une piste d'action possible :

- Proposer au SAAR la co-construction d'un livret d'accueil et du recrutement pouvant servir également de portfolio de compétences et de suivi de formation pour tous les DA nouvellement recrutés.

Au final, il n'y a pas aujourd'hui de politique concertée de formation des enseignants contractualisables au niveau territorial.

Une faible implication des services diocésains et notamment des chefs d'établissements dans la formation des délégués auxiliaires limitent à terme l'accès aux concours ou à la contractualisation.

Le conseil et la responsabilité de formation reposent sur l'implication des personnes de l'association territoriale et leur capacité à résoudre des problèmes.

Les pistes de travail possibles reviennent à :

- Construire une stratégie de repositionnement de la structure dans la chaîne de coopération afin de redonner une légitimité et une visibilité aux fonctions de conseil et de responsable de la formation.
- Redéfinir les responsabilités des uns et des autres et les modalités de collaborations entre les partenaires.
- Penser l'organisation du dispositif en intégrant une ingénierie de professionnalisation.
- Accompagner la réflexion de la direction (soutenir l'analyse des difficultés, aider à la mobilisation des ressources).

CONCLUSION

Le projet d'intervention est le produit d'une commande que ma direction m'a passé en tant que conseiller en formation de la structure. Ce projet consistait initialement à conseiller individuellement et collectivement les enseignants afin de favoriser leur contractualisation ce que je me suis employé à faire.

Concomitamment, le projet a connu des modifications et des infléchissements au cours de son déroulement. Par suite, pour conserver un objet d'intervention et une action intervenante, je me suis efforcé d'ajuster une méthodologie et de développer une pratique et une posture adaptées aux contingences de la situation au fur et à mesure qu'elles apparaissaient. De fait, l'intervention ne s'est pas déroulée comme j'imaginai qu'elle puisse être ou comme j'espérais qu'elle serait. Ses écarts, ses difficultés inattendues furent autant d'épreuves à surmonter et d'occasions d'apprendre.

Le projet d'intervention fut une série de tâtonnements pratiques pour tenter d'agir sur la situation et de tâtonnements théoriques pour tenter d'interpréter les sens que la situation manifestait. Elle a consisté principalement en un travail auprès du commanditaire, dans une moindre mesure en un travail auprès des enseignants et peu en un travail d'ingénierie du dispositif.

Le projet d'intervention a cependant eu des effets.

Le commanditaire a pris conscience de la place occupée actuellement par la structure, des modes de coordinations et des systèmes de relations avec les partenaires qui peuvent diminuer la circulation et la qualité de l'information et limiter l'accès des enseignants aux formations.

Le commanditaire envisage de nouvelles modalités de coopération en interne en retrouvant une place dans les réunions syndicales de chefs d'établissements pour les informer et recueillir leurs questionnements ou projets ; d'interpeller le SAAR et la CAAC sur les questions de l'information et des formations des délégués auxiliaires.

Des actions sont opérées pour développer le conseil en formation auprès des contractualisables l'année N-2 et N-1 de leur titularisation et pour renforcer le conseil auprès des délégués auxiliaires les trois premières années d'activité.

La formation des cdisables est davantage questionnée à partir de la formation des DA. Le risque est pressenti d'une redondance à terme entre les formations du catalogue territorial que feraient les DA et le contenu de la formation « contractualisation » qui les concentre en six jours. Le commanditaire exprime le projet de modifier par petites touches la formation des contractualisables.

La situation des délégués auxiliaires, recrutés majoritairement à Bac+3 et qui ne peuvent être candidats aux concours est également l'objet de réflexions.

De mon côté, j'ai compris que le fonctionnement d'une fédération n'est jamais stable sur le plan politique. Dans le cas précis de ma fédération, j'ai saisi sa structuration éminemment politique, en tant que fédération politique de 13 associations territoriales elles aussi dotées à son niveau d'une responsabilité politique de formation. J'ai appréhendé comment une politique fédérale peut converger peu ou prou avec une politique territoriale et

qu'en dernier ressort le personnel de l'association doit articuler, gérer et organiser la mise en œuvre opérationnelle de ces politiques quelles que soient leurs divergences d'orientation.

J'ai compris également que le métier d'enseignant lorsqu'il n'est pas un choix décidé pour des raisons professionnelles mais qu'il est réfléchi à partir de représentations de ce que peut être le métier ou à partir des avantages qu'il peut présenter, se vit et se réalise différemment. Il faudrait pour éclaircir cette question creuser le débat de la part que prennent les habitus et les récits de vie dans l'activité d'un enseignant et l'élaboration de son style professionnel, de son modèle opératif. La formation des enseignants ne se résumerait pas à un dosage entre un développement de compétences didactiques et de compétences pédagogiques. L'acte d'enseigner impliquerait une situation de travail violente aussi bien pour l'enseignant dépositaire du savoir mis en position de le transmettre, que pour les élèves dépossédés d'un savoir parce qu'en position d'apprenants. Le développement ces dernières années du paradigme socio-constructiviste, de la logique participative et de co-construction des savoirs par l'enseignant et les élèves, viseraient à atténuer cette tension. Cependant, si l'enseignant n'est pas davantage considéré comme un sujet agissant, percevant, ressentant, si l'intérêt de l'élève prime au point de dénier, en face de lui, l'enseignant en activité, alors l'on peut redouter que la co-construction des savoirs et des compétences n'obtienne pas les résultats escomptés.

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES

BUCHETON (Dominique) (sous la dir.) *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés* Octarès Editions, Toulouse, 2009.

CANGUILHEM (Georges), *La connaissance de la vie*, Paris Vrin 1992

CANGUILHEM (Georges), *Ecrits sur la médecine*, Le Seuil, Paris, 2002

CLOT (Yves), *La fonction psychologique du travail*, 5^e éd corrigée, Paris, PUF, 2006

CLOT (Yves) *Travail et pouvoir d'agir*, Paris, PUF, 2008

CLOT (Yves), *Le travail à cœur pour en finir avec les risques psychosociaux*, Paris, La découverte 2010

CROZIER (Michel), FRIEDBERG (Erhard), *L'acteur et le système*, Paris, 1997, Editions du seuil, 1997

DUBAR (Claude), *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*, 3^e éd. Paris, Armand Colin, 2000.

DUBAR (Claude), TRIPIER (Pierre), *Sociologie des professions*, 2^e éd, Paris, Armand Colin 2009.

DUBOST (Jean), *L'intervention psychosociologique*, PUF, Paris 1987.

ENRIQUEZ (Eugène), *Les jeux du pouvoir et du désir dans les entreprises*, Paris, Editions Desclée de Brouwer, 1997.

ENRIQUEZ (Eugène), *L'organisation en analyse*, Paris, PUF, 1992.

GOFFMANN (Erving), *La mise en scène de la vie quotidienne*, volume 1, *La présentation de soi*, Editions de Minuit, 1973

HERREROS Gilles, *Pour une sociologie de l'intervention*, Toulouse, Eres, 2009.

JANKÉLÉVITCH (Vladimir), *Le Je-ne-sais-quoi et le Presque-rien. La méconnaissance : le malentendu*. Paris, Seuil, 1980.

LAINE (Alex) : *VAE, quand l'expérience se fait savoir, l'accompagnement en validation des acquis*, Eres, Paris, 2005.

PAQUAY (Léopold), ALTET (Marguerite) CHARLIER (Evelyne) PERRENOUD (Philippe) (sous la dir.) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, de Boeck, 1996, 3^e éd. 2001.

SAINSAULIEU (Renaud), *L'identité au travail*, 2^e éd. Presse de la fondation nationale des Sciences Politiques, Paris 1985.

ZARIFIAN Philippe, *Le modèle de la compétence, trajectoires historiques, enjeux actuels et propositions*, Rueil-Malmaison, Éditions Liaisons, 2001.

ARTICLES

ARDOINO (Jacques), *Les postures ou impostures respectives du chercheur, de l'expert et du consultant*, Actes du colloque *Les nouvelles formes de la recherche en éducation au regard d'une Europe en devenir*, 1990 p 22 à 32.

BARUS-MICHEL (Jacqueline), *clinique et sens*, in *Vocabulaire de psychosociologie*, (sous la dir.) de BARUS-MICHEL (Jacqueline), ENRIQUEZ (Eugène) et LEVY (André), Paris, Erès, nouvelle édition 2006, p. 313 à 323.

BERCOVITZ (Alain) *Propos sur la fonction de conseil et analyse de pratiques* in *Cahiers*, « *Innover et réussir* », CRDP de Créteil, n°4, mai 2002 p. 15-18.

BERCOVITZ (Alain), *L'intervention sources et méthode ; esquisse d'une analyse de la fonction conseil*, in *CONNEXIONS* N° 49, in dossier documentaire et bibliographie CNAM Année 2009/2010 volume 1, 1987 p 1 à 10

CLOT (Yves), *Editorial* in *Clinique de l'activité et pouvoir d'agir*, Arcueil : Education Permanente n° 146, 2001, p 7 à 16

DAVEZIES (Philippe), *Eléments de psychodynamique du travail* in *Comprendre le travail*, Education Permanente n° 116, 1993 p 33 à 46

DUBOST (Jean), LEVY (André), *Recherche-action et intervention*, in *Vocabulaire de psychosociologie*, (sous la dir.) de BARUS-MICHEL (Jacqueline), ENRIQUEZ (Eugène) et LEVY (André), Paris, Erès, nouvelle édition 2006 p 391 à 416.

DURAND (Marc), *Analyse du travail dans une visée de formation : cadres théoriques, méthodes et conceptions*, in *Encyclopédie de la formation* BARBIER (Jean-Michel), BOURGEOIS (Etienne), CHAPELLE (Gaëtane), RUANO-BORBALAN (Jean-Claude) (sous la dir.) Paris, PUF, 2009, p 827 à 855.

GIUST-DESPRAIRIES (Florence), *Crise*, in *Vocabulaire de psychosociologie*, (sous la dir.) de BARUS-MICHEL (Jacqueline), ENRIQUEZ (Eugène) et LEVY (André), Paris, Erès, nouvelle édition 2006, p. 108 à 117.

JOBERT, (Guy), *Position sociale et travail du consultant*, Education permanente n° 113, in dossier documentaire et bibliographie CNAM Année 2009/2010 volume 2, 1992, p 157 à 173

JOBERT (Guy), *L'intelligence au travail*, in *Traité des sciences et des techniques de la formation*, collectif d'auteurs, 2^e éd. Paris, Dunod, 2004, p. 347 à 362.

JOBERT (Guy), « *La professionnalisation entre compétence et reconnaissance sociale* », in Marguerite Altet, Léopold Paquay, Philippe Perrenoud, *Formateurs d'enseignants quelles professionnalisation ?* De Boeck, Bruxelles, 2002, p. 247-260.

JOBERT (Guy), « *Entre savoirs et surprise, une analyse clinique du travail* », in CIFALI (Mireille) et GIUST-DESPRAIRIES (Florence), *De la clinique, un engagement pour la formation et la recherche*, De Boeck Université, 2006 p. 29-41.

KERGOAT (Danièle), *Le rapport social de sexe, de la reproduction des rapports sociaux à leur subversion*, Actuel Marx, n°30, p 85-100, PUF, 2011.

MEIGNANT (Alain), *Le problème de la demande in L'intervention socio- pédagogique dans les organisations* in dossier documentaire et bibliographie CNAM Année 2009/2010 volume 1, Mouton/ La Haye, Paris, 1972, p 30 à 53

MEIGNANT (Alain), *L'intervention socio-pédagogique dans les organisations* in dossier documentaire et bibliographie CNAM Année 2009/2010 volume 1, Mouton/ La Haye, Paris, 1972 p 89 à 111.

PASTRE (Pierre), *la conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives*, Education Permanente n°139, 1999, p. 13 à 35.

PASTRÉ (Pierre), *Apprendre à faire*, in BOURGEOIS (Étienne) et CHAPELLE (Gaëtane) (sous la dir.), *Apprendre et faire apprendre*, Paris, Puf, 2006, p. 1 à 6.

PASTRE (Pierre), *Didactique professionnelle et conceptualisation dans l'action*, in Encyclopédie de la formation BARBIER (Jean-Michel), BOURGEOIS (Etienne), CHAPELLE (Gaëtane), RUANO-BORBALAN (Jean-Claude) (sous la dir.) Paris, PUF, 2009.

ROGALSKI Janine *Approche de psychologie ergonomique de l'activité enseignante*, p. 1. Séminaire international, *La professionnalisation des enseignants de l'éducation de base : les recrutements sans formation initiale*, 11-15 juin 2007, p. 1 à 21.

PERRENOUD (Philippe), *Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle*, 2001.

VINH (To Ha) *Organisation et formation : politiques de développement et de formation, étude de cas : le Comité International de la Croix-Rouge*, in Encyclopédie de la formation Jean-Marie BARBIER (dir.), Demos, Puf, Octobre 2009, p 297-307.

RAPPORT

Les Dossiers, Enseignants et personnels de l'éducation. « *Enseigner en collège et lycée en 2008, interrogation réalisée en septembre-Octobre 2008 auprès de 1200 enseignants du 2nd degré dans les collèges et lycées publics* ». n°194, octobre 2009, Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance.

DOCUMENTS PROFESSIONNELS

« *La charte de la formation* » de l'institution.

WEBOGRAPHIE

WWW.Meirieu.com, 1994 *Le transfert de connaissances, éléments pour un travail en formation.*

BARON Xavier, *Quels dialogues entre chercheurs et consultants ?* Savoirs 2008/1 n°16, p 11-52 DOI : 10.3917/SAVO.016.0011.

| | |
|---|-----------------------------------|
| BAHOFF Franck | Session du 14 février 2012 |
| Mémoire réalisé en vue de l'obtention du Master D.C. I. O. | |
| titre POSTURE D'UN CONSEILLER EN FORMATION EN SITUATION D'APPRENTISSAGE DANS SON ORGANISATION A PARTIR DE LA PROFESSIONNALISATION DES ENSEIGNANTS | |
| <p>RESUME :</p> <p>En référence à la loi de 2005-843 du 26 juillet 2005. portant diverses mesures de transposition du droit communautaire à la fonction publique, la circulaire ministérielle 08 0106 du 29 février 2008 relative à la transformation des contrats des maîtres suppléants (1^{er} degré) et des délégués académiques (2nd degré) en contrat à durée indéterminée institue le droit des enseignants non titulaires recrutés depuis six ans au moins par l'Enseignement privé sous contrat d'association avec l'Etat de se voir proposer un contrat à durée définitive (CDI) sous certaines conditions.</p> <p>Cependant pour l'enseignement privé sous contrat, le CDI est à distinguer du contrat définitif d'enseignement. Il nécessite la 7^e année d'exercice qu'un contrat provisoire s'apparentant à une année de stage soit validé par une inspection pour que l'enseignant dispose d'un contrat définitif et qu'il soit contractualisé c'est-à-dire titularisé.</p> <p>La structure qui m'emploie a conçu et mis en œuvre il y a quatre ans un dispositif de formation visant à favoriser le développement des compétences professionnelles et l'accès au statut de titulaire.</p> <p>Dans ce contexte, il m'a été demandé en tant que conseiller en formation de mener une réflexion afin de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - développer le conseil individuel et collectif des enseignants contractualisables - de proposer des évolutions du dispositif de formation. | |
| <p>MOTS CLES : enseignement, formation, professionnalisation, intervention, expert, consultant, posture interne, conseiller en formation, changement, organisation du travail, analyse de l'activité, clinique, psychosociologie.</p> | |
| Nombre de pages : 110 | Nombre d'annexes : 16 |