La valorisation des compétences de base sur le marché du travail français

The valorization of basic skills on french labour market

Aline Branche-Seigeot

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/9120>

DOI : 10.4000/ree.9120

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Nantes Université

Référence électronique

Aline Branche-Seigeot, « La valorisation des compétences de base sur le marché du travail français », *Recherches en éducation* [En ligne], HS5 | 2013, mis en ligne le 01 mars 2013, consulté le 26 janvier 2022. URL : <http://journals.openedition.org/ree/9120> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.9120>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Les épreuves professionnelles dans la fonction de tuteur : une étude comparative sur les formateurs de terrain de l'Education nationale française

Eric Maleyrot¹

Résumé

Cette étude comparative s'intéresse aux épreuves professionnelles dans la fonction de tuteur de deux catégories de formateurs de terrain exerçant dans l'Education nationale en France avant la mise en oeuvre des réformes 2010 de la formation initiale des enseignants. Il s'agit des maîtres formateurs qui travaillent dans le premier degré et des conseillers pédagogiques tuteurs employés au niveau du second degré. Ces professionnels exercent une double fonction d'enseignant auprès d'élèves et de formateur chargé de l'accompagnement à l'entrée dans le métier de futurs professeurs. Considérant les dispositifs de formation comme l'expression d'un projet identitaire institutionnel sur les professionnels et l'engagement de ceux-ci comme un indicateur de leur projet professionnel personnel, nous examinons les rapports entre ces deux projets en nous focalisant sur les épreuves qu'ils rencontrent dans leur travail de tuteur. L'article compare dans un premier moment les textes qui réglementent l'emploi et les activités de formation de ces formateurs de terrain. Dans un second temps, à partir de dix-huit entretiens semi-directifs, sont dégagées les épreuves professionnelles vécues par chacune des catégories de formateurs. Enfin, nous mettons à jour le « système standardisé d'épreuves professionnelles » de ces tuteurs et déterminons par comparaison la nature de leurs épreuves communes et celles spécifiques à chacune des catégories de tuteurs.

Dans l'Education nationale en France, des enseignants ayant en charge une ou plusieurs classes contribuent à la formation de leurs futurs collègues. On les appelle les formateurs de terrain. Certains d'entre eux ont une fonction d'accueil d'étudiants ou de futurs professeurs en stages de sensibilisation, d'observation ou de pratique accompagnée. D'autres exercent une fonction de tuteur, non seulement ils accueillent dans leur(s) classe(s) des étudiants et des futurs professeurs en stage mais ils ont aussi une mission d'accompagnement et d'évaluation des futurs professeurs dans leur(s) stage(s) en responsabilité.

Cet article s'intéresse aux épreuves professionnelles dans la fonction de tuteur de ce second type de formateurs de terrain qui comprend les professeurs des écoles maîtres formateurs (PEMF) dans le premier degré et les conseillers pédagogiques tuteurs (CPT) dans le second degré de l'enseignement français. L'étude présente un double intérêt. Un premier réside dans une actualisation des connaissances sur la fonction de tuteur en vue d'une étude ultérieure des effets des réformes de la formation initiale des enseignants. Les travaux de Pelpel en 2003 sont les derniers publiés sur le sujet dans l'espace français. Un second enjeu consiste à comprendre les rapports au tutorat construits par ces formateurs dans un système de formation initiale qui vise les mêmes finalités mais dont les dispositifs mis en œuvre au niveau des stages sont différents.

Il s'agit donc d'une étude comparative en trois temps. Un premier temps consiste en une analyse des textes institutionnels qui réglementent la nomination et l'emploi des formateurs de terrain dans deux dispositifs de formation initiale des enseignants. Le second temps s'intéresse aux épreuves vécues des PEMF d'une part, et des CPT d'autre part. Dans « une heuristique du croisement » (Malet, 2008), en opérant des rapprochements entre les identités attribuées par les dispositifs institutionnels et les épreuves vécues par les acteurs, un troisième mouvement

¹ Doctorant, Centre de Recherche en Education de Nantes (CREN), Université de Nantes.

cherche à saisir les épreuves professionnelles à la fois communes et spécifiques aux deux catégories de formateurs. En effet, ce qui nous importe plus que la caractérisation de la fonction de tuteur, c'est l'attention portée aux variations qui est une manière de comprendre le rapport à la fonction de tuteur dans des espaces socialement situés, sinon enfermés dans des territoires différents.

1. Cadre théorique

Le rapport à la fonction de tuteur est appréhendé à travers une première approche théorique développée par Kaddouri qui analyse les rapports entre le projet institutionnel de formation et le projet personnel des acteurs. L'auteur propose de considérer « *les politiques et les dispositifs de professionnalisation comme l'une des expressions du projet identitaire institutionnel sur les personnes (place assignée)* » (Kaddouri, 2005, p.145). Nous envisageons donc la fonction de tuteur comme un dispositif de professionnalisation c'est-à-dire un projet de l'institution sur ses agents. Ce projet institutionnel se décline, ici, comme une offre de formation en direction des enseignants visant à la fois le développement de compétences spécifiques au tutorat mais également l'élargissement de leur activité professionnelle. Le projet professionnel personnel relève, quant à lui, de l'initiative des acteurs (place revendiquée). Il se manifeste par des dynamiques identitaires. Pour l'auteur, « *“les dynamiques identitaires” constituent “le potentiel énergétique” du sujet. Elles sont composées d'un ensemble de tensions : des tensions entre les différentes composantes de l'identité et tensions vers un projet personnel identitaire auquel l'individu aspire et souhaite pour lui* » (p.148). Le rapport entre ces deux projets institutionnel et personnel interroge ici le rapport à la fonction de tuteur des formateurs de terrain. En effet la complémentarité, les décalages ou encore l'incompatibilité entre les deux projets génèrent des tensions plus ou moins fortes qui orientent leur rapport à cette fonction.

Une seconde approche théorique mobilise la notion d'épreuve. Nous proposons d'expliquer les écarts et les différences de compatibilité entre les deux projets par les épreuves professionnelles que les tuteurs rencontrent. Ces derniers vivent des épreuves subjectives qui viennent à la fois compliquer leurs situations de travail et contrarier ou conditionner la réalisation de leur projet professionnel. « *Par épreuves subjectives, il faut entendre des obstacles ou difficultés, naissant dans des contextes scolaires et sociaux différenciés, et surmontés ou non par l'acteur* » (Barrère, 2004, p.278). Plus précisément, nous considérons l'épreuve composée de deux faces indissociables. La face objective ou rationnelle est associée à l'obstacle à dépasser ou au problème plus ou moins bien identifié survenant dans l'environnement de travail. Si cette première face apparaît extérieure à l'individu, la seconde, complémentaire, demeure interne. En effet, il ne peut y avoir épreuve que si l'individu affronte l'obstacle mais également engage son expérience (Fabre, 2003). C'est alors une épreuve de soi qui, déclenchée par la difficulté extérieure, provoque un travail sur soi, une transformation de son expérience. Bien évidemment, l'épreuve intègre une négativité essentielle puisqu'il faut la supporter, mais surmontée, elle détient un pouvoir de développement de soi et de différenciation positive vis-à-vis d'autrui. Ce sont donc plus que de simples tensions qui nous intéressent. Ce sont bien des épreuves de travail qui marquent suffisamment les formateurs de terrain pour qu'ils s'en souviennent. Non seulement, elles transforment la représentation que les tuteurs investissent d'eux-mêmes dans leur activité mais elles réorientent leur vie professionnelle.

Un autre intérêt à faire appel à la notion d'épreuve c'est qu'« *une épreuve n'est jamais uniquement un défi en termes de ressources ou d'obstacles. Son importance analytique provient de sa faculté d'être un outil à deux niveaux, qui ne fusionnent quasiment jamais.* » (Martuccelli, 2006, p.12). Ainsi, « *la notion d'épreuve procède de l'articulation entre d'une part, l'examen des façons effectives dont les individus s'en acquittent, que ce soit au travers des discours qu'ils tiennent sur leurs vies ou par l'étude extérieure de leur parcours (niveau 1) et d'autre part, une représentation savante à distance des faits vécus, mais animée par la scrupuleuse volonté de construire des outils permettant de mettre en relation les phénomènes sociaux et les expériences individuelles (niveau 2)* » (p.12). Ce deuxième niveau d'analyse s'écarte donc de l'expérience

vécue et singulière des acteurs et cherche à dégager pour un ensemble d'acteurs « *le système standardisé d'épreuves* » (p.22) auquel il est exposé. Il faut bien comprendre que « *les épreuves sont le résultat d'une série de déterminants structurels et institutionnels, se déclinant différemment selon les trajectoires et les places sociales.* » (p.10) et que « *la succession et la nature des épreuves ne sont nullement fortuites ou arbitraires dans une société à un moment historique donné.* » (p.21)

L'étude a donc pour ambition de bâtir « le système standardisé d'épreuves professionnelles » des formateurs de terrain dans leur fonction de tuteur avant la mise en place de la réforme de la formation initiale des enseignants de 2010. Elle cherche à mettre en lumière les différentes épreuves professionnelles et à dégager, pour chacune d'elles, leur nature. Ce faisant, nous déterminons les différents rapports à la fonction que peuvent construire les formateurs de terrain tant au sein de chaque catégorie d'acteurs qu'entre les deux catégories.

2. Aspects méthodologiques

Le corpus est composé de deux types de données. Le premier type est constitué de deux textes officiels réglementant les missions et les conditions d'exercice des deux catégories de formateurs de terrain. Il s'agit, du côté des PEMF de la note de service n°95-268 du 5 décembre 1995 relative à la mission des maîtres formateurs et des maîtres d'accueil temporaire et, du côté des CPT, de la circulaire n°92-136 du 31 mars 1992 relative au rôle des professeurs conseillers pédagogiques, à leur désignation et à leur rémunération. L'analyse de contenu de ces textes a été réalisée de manière comparative afin de mettre en lumière les contrastes institutionnels entre les deux fonctions. Nous avons procédé à un marquage des différences au niveau de cinq points qui nous semblent bien caractériser le projet institutionnel. Il s'agit du recrutement, de la rétribution, de l'organisation du service, des missions et de la formation de ces tuteurs.

Le second recueil de données comprend dix-huit entretiens semi-directifs de type compréhensif enregistrés au deuxième trimestre 2009 auprès de deux catégories de formateurs de terrain d'un département de l'Ouest de la France : neuf PEMF et neuf CPT âgés de 36 à 56 ans. Nous avons fait le choix d'interviewer des CPT travaillant en collège parce que plus proches de l'enseignement primaire et dans les disciplines lettres et mathématiques où les volumes horaires d'enseignement sont plus importants. Nous avons constitué un échantillon varié plus que représentatif de chacune des catégories de formateurs de terrain. Certains d'entre eux exercent cette fonction pour la première année alors que les plus expérimentés ont une quinzaine d'années d'ancienneté. Le canevas d'entretien utilisé a d'abord conduit les tuteurs à raconter leur parcours professionnel depuis leur entrée dans le métier, à exprimer leurs motivations à exercer la fonction et leurs aspirations professionnelles. Puis ils ont été amenés à détailler leur entrée dans la fonction, leurs rapports aux stagiaires et aux autres formateurs.

L'analyse de contenu des retranscriptions d'entretiens s'est attachée dans un premier mouvement à déterminer, pour chaque tuteur, son projet professionnel et, d'autre part, ses épreuves subjectives. Le grain d'analyse adopté a retenu la proposition, la phrase et le paragraphe comme unité de sens exprimée explicitement par les interviewés. Ces épreuves subjectives ont été repérées à travers quatre thèmes : les obstacles organisationnels rencontrés, les changements vécus dans l'activité professionnelle, les difficultés déclarées dans les rapports aux autres acteurs, et la perception de la reconnaissance de son travail. Dans un second mouvement, un classement par nature de ces épreuves subjectives a permis de dégager les épreuves types constituant le système standardisé d'épreuves professionnelles de chacun des groupes de tuteurs. Ce dont rendent compte les résultats *infra*.

3. Résultats

Nous présentons d'abord les résultats de l'analyse des textes réglementant les fonctions puis dans un second temps ceux des entretiens réalisés auprès des deux catégories de tuteurs.

■ Deux missions différentes de tutorat

L'analyse des deux textes réglementant l'emploi et les missions de ces deux catégories de formateurs de terrain met en lumière des contrastes importants. Tout d'abord au niveau du recrutement et de la rétribution, *« les professeurs conseillers pédagogiques sont désignés par le recteur, sur proposition du directeur de l'institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) élaborée en accord avec les corps d'inspection et les chefs d'établissement concernés, parmi l'ensemble des enseignants en activité dans les établissements. »* C'est alors le type de stage qui détermine la fonction du conseiller pédagogique. Pour un stage de pratique accompagnée, le professeur devient conseiller pédagogique, tandis que pour un stage en responsabilité, il exerce comme CPT. Dans ce dernier cas, le suivi des stages en responsabilité donne lieu au versement d'une indemnité annuelle de 780 € (en octobre 2008) et à l'attribution d'une bonification indiciaire de dix points.

Dans le premier degré, *« le maître formateur justifie du certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur et de professeur des écoles maître formateur (CAFIPEMF)². Il est titulaire d'un poste dans une école associée à la formation initiale. Il exerce une double fonction : une fonction d'enseignant en tant que maître responsable d'une classe, une fonction de formateur (en toute priorité en formation initiale) »*. L'organisation de son service de formateur lui attribue d'une part, une décharge de classe hebdomadaire de huit heures : six heures pour des activités de formation et deux heures pour des activités de documentation et de formation personnelles et, d'autre part, une indemnité de fonction s'élevant à 830 € par an (en juin 2010).

Le contenu des activités de formateur se différencie également. Le CPT travaille au sein de son établissement, il assure *« un rôle d'accueil »* et de soutien du professeur stagiaire en seconde année d'IUFM, dans le cadre du stage en responsabilité, en l'aidant *« à s'insérer dans l'équipe éducative de l'établissement »* et *« à résoudre les problèmes qui se posent à lui dans l'exercice quotidien de son métier »*. Il joue également un rôle dans l'évaluation de son stage. Enfin, le CPT bénéficie *« d'une formation adaptée aux responsabilités qui lui sont confiées »* avec des formateurs de l'IUFM.

Quant au PEMF, *« en tant que formateur, il est intégré à l'équipe de formateurs de l'IUFM où il exerce ses activités sous la responsabilité du directeur d'IUFM »*. *« Le maître formateur contribue à la formation initiale des étudiants préparant le concours de recrutement des professeurs des écoles ou des professeurs stagiaires en année de formation professionnelle »*. Il est considéré comme un *« Témoin de la réalité de la classe et de la polyvalence du métier, garant d'une articulation efficace et éprouvée entre les savoirs théoriques et la pratique professionnelle »*. Ses activités de formateur sont de trois types : les activités d'accueil d'étudiants de l'IUFM et d'accompagnement de professeurs stagiaires, les activités d'enseignement auprès de groupes d'étudiants, de stagiaires en formation initiale ou de professeurs des écoles débutants et les activités de conception, de suivi et d'évaluation du plan de formation de l'IUFM. Enfin, *« Il bénéficie, avec les autres formateurs de l'IUFM, des actions de formation et des ressources diverses offertes pour soutenir et améliorer sa pratique de formateur. »*

² Le Certificat d'Aptitude à la Fonction d'Instituteur Professeur des Ecoles Maître Formateur (CAFIPEMF) défini par la circulaire n°2002-125 du 5 juin 2002 sanctionne la réussite à trois épreuves d'examen devant un jury composé de cadres de l'enseignement, de maîtres formateurs et de formateurs universitaires : deux séances d'enseignement devant élèves suivies d'une analyse de sa pratique, un entretien de conseil à un stagiaire ou une animation d'une discussion pédagogique d'un groupe de stagiaires et enfin la soutenance d'un mémoire professionnel.

La comparaison des deux projets institutionnels montre une forte disparité. Au niveau du premier degré, l'institution sélectionne un enseignant volontaire ayant réussi un examen spécifique à la formation. Elle confirme et offre au PEMF une reconnaissance explicite de ses compétences d'enseignant et de formateur sur le terrain. Pour ses activités de formateur, elle lui accorde un temps de décharge de huit heures d'enseignement. Il s'agit d'une véritable fonction de formateur sous l'autorité du directeur de l'IUFM qui dépasse le cadre du tutorat et s'articule à sa fonction première d'enseignant avec de multiples activités de formation en dehors de son école. Si on a affaire à une véritable offre de professionnalisation pour l'enseignant du premier degré, il n'en est pas de même au niveau du second degré. Le CPT est désigné par sa hiérarchie selon des critères plus flous. Ses activités de tuteur dans son établissement constituent une mission supplémentaire en prolongement de sa mission d'enseignant. La reconnaissance institutionnelle n'apparaît pas dans les textes. Il semble donc qu'il s'agisse d'une mission discrétionnaire³ dans le sens où l'institution se donne la liberté de confier une fonction de tuteur de façon provisoire à des enseignants qu'elle juge suffisamment expérimentés, compétents et capables de discernement.

Mais comment les formateurs de terrain vivent-ils l'attribution de ces missions et de ces activités de tutorat ?

■ **Le système standardisé d'épreuves des tuteurs**

Le classement des épreuves vécues par les tuteurs permet de mettre en lumière le système standardisé d'épreuves des formateurs de terrain. Ces épreuves que l'on décrit maintenant pour chacun des groupes professionnels du corpus se succèdent et se chevauchent au fur et à mesure que les tuteurs avancent dans la fonction.

La première épreuve exprimée par tous les tuteurs est celle de la nomination dans la fonction. Pour les CPT, elle constitue une ligne de partage avec, d'un côté, les quatre CPT volontaires pour exercer la fonction, puis de l'autre, les cinq CPT imposés dans la fonction par leur supérieur hiérarchique, l'Inspecteur Pédagogique Régional (IPR). C'est une épreuve qui naît de la nécessité de placement d'un futur professeur en stage en responsabilité dans leur établissement et l'accueil puis l'accompagnement de celui-ci par un professionnel motivé. Or, force est de constater que pour les CPT du corpus, l'organisation de cet accueil pose problème et que ce sont les besoins du service qui font office de loi. Evelyne présente ainsi sa première nomination : « *on ne m'a pas demandé mon avis. En fait c'est l'inspectrice donc Madame L. qui a décidé, que je ne connaissais pas d'ailleurs, elle ne m'avait pas inspecté encore cette dame-là, elle a décidé que c'était moi qui serais conseillère pédagogique. [...] Donc le Principal est venu, il m'a dit : " Madame P., vous êtes conseillère pédagogique", voilà.* » Le moment de l'annonce de cette nomination est également critiqué par tous les CPT. Certains savent en mai ou en juin qu'ils vont l'être l'année suivante, alors que d'autres le découvrent à la rentrée avec l'arrivée du stagiaire.

Du côté du groupe des PEMF, une épreuve initiale imposée par le passage de l'examen du CAFIPEMF conditionne l'accès à la fonction de PEMF. Pour les interviewés, c'est une épreuve qu'ils ont tous réussie après une ou deux tentatives. Cependant, le fait de réussir cet examen ne garantit pas l'exercice de la fonction. A l'examen, succède une épreuve moins formelle. Elle se manifeste par la tension entre la continuation à exercer dans l'école actuelle au risque de ne pas être (re)nommé chaque année dans la fonction et le départ vers une école d'application ou associée à la formation pour être assuré d'avoir un poste de PEMF. Le choix n'est pas simple, d'une part, parce qu'il oriente les relations professionnelles entre collègues enseignants, d'autre part, parce qu'il est contraint par la politique de l'Inspection Académique de gestion budgétaire des postes de PEMF. Dans ce département, il n'existe que cinq écoles d'application ou associées à la formation. Quatre PEMF ont choisi d'intégrer une école d'application tandis que cinq autres l'ont refusée. Parmi ces derniers, trois ont connu une année une suspension de la fonction en raison de la baisse du nombre de PE2⁴. C'est ce qu'explique Irène : « *ce que je n'ai pas aimé c'est la pression qu'ils ont fait sur nous pour qu'on réintègre absolument les écoles d'application.*

³ La discrétionnalité est estimée en degré, de l'exécution d'opérations simples à la combinaison de plusieurs métiers. Sur cette notion, voir TERSSAC G. de (1992), *Autonomie dans le travail*, Paris, PUF, p.68.

⁴ PE2 : Professeur des écoles en 2^{ème} année de formation à l'IUFM.

Donc moi j'ai décidé de ne pas intégrer une école d'application [...] Alors le fait est que pendant un an je n'ai pas eu de poste, j'ai été maître d'accueil et l'année d'après on nous a resolicitée. Donc moi j'ai dit oui parce que ça m'intéressait de reprendre. Mais pendant un an j'ai trouvé ça difficile, dur parce qu'effectivement je trouvais intéressant ce travail, le contact avec l'IUFM ».

La seconde épreuve peut se dénommer l'épreuve du cumul des tâches. Elle met en relief la tension entre une recherche d'épanouissement professionnel et une multiplicité de tâches à réaliser dans le contexte professionnel. Cette épreuve est mieux surmontée par les CPT volontaires ou ceux qui ont eu ou ont encore des activités de formateur. Les CPT non volontaires expriment davantage la difficulté du travail exercé en plus du service de professeur à plein temps. Ainsi Karine déclare : *« ça demande quand même du temps, c'est lourd en temps on va dire quand même parce que ça demande de faire, ça demande du temps de concertation, ça demande une heure de présence régulière au début par semaine chez le stagiaire. [...] Il y a les temps de concertation à l'IUFM, voilà il y a tout ça en plus »*. On comprend alors le souhait d'arrêter de trois d'entre eux.

Pour les PEMF, cette seconde épreuve porte aussi sur la réorganisation du travail. Elle est consécutive à un temps d'enseignement diminué avec ses élèves. Le partage de la classe avec un autre maître amène les PEMF à devoir faire le deuil de la classe à plein temps. Ils déclarent un manque de temps pour réaliser des projets et la nécessité d'avoir à reprendre la main sur les élèves après l'intervention du maître remplaçant. Quatre PEMF expriment la difficulté de ce deuil. Juliette par exemple stoppe régulièrement la fonction : *« J'ai quand même fait une interruption trois ans de maître formateur à C. parce que je sentais que ma classe était en péril avec ma fonction de maître formateur. J'avais des modulateurs qui n'étaient pas là le restant de la semaine donc en fait ils arrivaient juste pour une journée et demie. On ne se voyait jamais et les enfants du coup dysfonctionnaient fortement pendant une journée et demie. Et puis le passage permanent de stagiaires faisait que à un moment je me suis dit : "bon ma classe tourne plus comme quand j'y étais toute la semaine donc retour en classe" »*.

La troisième épreuve est celle du stagiaire qui « ne bouge pas ». Cette épreuve provient de la tension entre un projet d'accompagnement pensé par le tuteur à partir de ses valeurs d'enseignant et le stagiaire qui ne progresse pas soit parce qu'il est en difficulté, soit parce qu'il ne s'investit pas. Les CPT imposés par la hiérarchie et la majorité des PEMF émettent un discours sur l'accompagnement plus centré sur l'aide du stagiaire à faire la classe. Ils se montrent, même s'ils s'en défendent, plus modélisants. Lorsque les stagiaires ne rentrent pas dans le cadre de l'accompagnement ainsi posé, ces CPT et deux PEMF débutantes n'osent pas dire les difficultés ou le manque de travail, à l'instar de la PEMF Audrey : *« si on reprend l'exemple du stagiaire qui était en difficulté l'année dernière. Je voyais bien ce qui n'allait pas, je savais. Je crois qu'avec certaines personnes il faut leur dire franchement et moi j'avais peur de le blesser, de lui faire mal [...] Oser dire aux stagiaires quand il y a des grands manques, quand ça va pas du tout et puis le dire franchement, je crois que c'est vraiment là-dessus que là j'ai à évoluer. »* Les CPT volontaires et ayant été ou étant formateurs insistent davantage dans leur accompagnement sur la mise en situation d'apprentissage des élèves et sur le travail de préparation. Ils n'expriment pas de difficulté avec le stagiaire qui « ne bouge pas » et manifestent plutôt une certaine assurance tandis que les PEMF possédant un diplôme universitaire de deuxième cycle incitent davantage à la réflexion sur la pratique en liaison avec la théorie ou la didactique.

La quatrième épreuve dégagée porte sur l'évaluation du stagiaire. Elle met en tension le rôle d'accompagnateur du stagiaire et le rôle de juge des compétences acquises par celui-ci pour enseigner. Le référentiel de compétences professionnelles des maîtres⁵ est plutôt bien apprécié comme outil d'objectivité par tous les tuteurs. C'est davantage l'évolution du cadrage de la fonction avec une rationalisation des procédures d'accompagnement et l'importance prise par l'évaluation des compétences qui posent soucis. Pour trois CPT l'accompagnement du stagiaire est complètement focalisé sur la question de l'acquisition des compétences inscrites au référentiel. C'est ce que critique Corinne : *« Maintenant on est très dirigé en fait parce que depuis*

⁵ Cahier des charges de la formation des maîtres en institut universitaire de formation des maîtres, arrêté du 19 décembre 2006, JO du 28 décembre 2006, BOEN N°1 du 4 janvier 2007.

deux ans là on travaille avec le livret de compétences du maître. Et à chaque fois on nous demande de nous situer par rapport à chacune des dix compétences. Donc on a ce regard chaque fois qu'on va voir le stagiaire c'est-à-dire que dans l'état de construction des compétences professionnelles on est quand même très, très formaté. Avant c'était pas comme ça [...] j'aime bien le rôle de conseil, j'aime pas ce rôle d'évaluation. Or l'évolution du rôle de conseiller pédagogique tuteur, c'est une évolution vers plus de tâches d'évaluation [...] ça c'est difficile, c'est très, très difficile.»

La majorité des PEMF déplore une fonction de conseil et d'accompagnement devenue délicate par la prégnance de l'évaluation. Magalie, PEMF depuis dix ans, explique : « *quand je voyais les stagiaires, il y avait la confiance qui était installée dès le départ. Donc les stagiaires expliquaient leurs difficultés, on travaillait à plat sans aucune méfiance. Ça, ça a sacrément changé, je vois là que les deux premières visites, je dois restaurer la confiance, c'est-à-dire que en fait ils sont tellement bouffés par l'évaluation que la fonction de conseil, la fonction d'accompagnement et bien ils ont du mal à l'apercevoir au départ, donc ça c'est quelque chose que je trouve très grave et c'est embêtant parce qu'en même temps effectivement qui peut les évaluer ? On est un peu le cul entre deux chaises. On a deux fonctions à la fois on est évaluateur et à la fois on est conseil et accompagnateur et ça c'est quelque chose qui est un peu pervers.»* Les PEMF majoritairement les plus âgés en arrivent à séparer l'aspect formation de celui de l'évaluation par le référentiel institutionnel.

La dernière épreuve est celle de la reconnaissance de la compétence de tuteur. Pour ce qui concerne les CPT, elle cristallise la difficulté à faire reconnaître le travail réalisé de tutorat et le doute quant à ses qualités de tuteur. Si les trois temps d'échanges annuels sur leurs stagiaires avec les autres CPT de la discipline et le formateur IUFM responsable des stagiaires sont appréciés, pour les CPT non formateurs, ils ne gomment pas les sentiments d'éloignement de la formation à l'IUFM et d'isolement dans leur établissement. Cinq CPT à l'instar de Jeanne expriment une insatisfaction globale de l'accompagnement dans la fonction : « *je trouve que ça manque d'encadrement pour nous qui accueillons, je trouve qu'on n'est pas suffisamment encadré, c'est pas dû aux personnes encore une fois, c'est plus la structure, c'est l'organisation de tout ça. [...] on est quand même très isolé.»* Comme d'autres CPT, Jeanne déplore le manque d'appréciation de son travail de tuteur : « *On n'a pas de retour sur ce que l'on fait avec eux [les stagiaires], c'est-à-dire que au terme de ces trois années je ne sais pas, absolument pas, si le travail que j'ai fait est, a été intéressant, même correct, satisfaisant sur le plan du dispositif. Je n'ai pas de retour. Les rapports que j'ai envoyés on ne m'en a rien dit.* » Les CPT ayant des activités de formation n'expriment pas de questions relatives à leur compétence de tuteur. Ils exposent, à l'inverse, des échanges avec leurs pairs tuteurs dans leur établissement ou leur secteur géographique ou encore avec les formateurs à l'IUFM.

Chez les PEMF, l'épreuve réside dans la recherche de reconnaissance par les autres formateurs de leurs compétences de formateur polyvalent sur le terrain et de leur capacité à œuvrer dans les formations à l'IUFM. En effet, ce n'est pas parce que les PEMF ont réussi le CAFIPEMF qu'ils se sentent compétents dans leur fonction de formateur. C'est essentiellement entre pairs par la confrontation ou la mutualisation des idées et des outils lors de moments de régulation, de préparation et d'action de formation à l'IUFM que les PEMF s'évaluent et même se forment. Cependant tous sauf le plus ancien déplorent le peu d'occasions de travail commun entre maîtres formateurs. Xavier, débutant dans la fonction, exprime que : « *Ce qu'on aimerait bien pour l'an prochain c'est davantage de moments d'échange parce qu'on a trouvé, surtout C. et moi qui étions nouveaux, que plus d'échanges ça aurait été mieux [...] Plus mutualisé, ça l'a pas été assez.»* Les moments de travail avec les formateurs de l'IUFM se cantonnent à deux ateliers de suivi du stage. Ils sont appréciés par quatre d'entre eux parce que sollicités sur leur spécificité (l'anglais, la maternelle, la littérature...). Ils trouvent là une confirmation de leur compétence dans leur domaine d'expertise tout en apportant une caution pratique ou pédagogique. Pour les cinq autres, les moments d'échange sont jugés pauvres ou frustrants tels que peut l'expliquer Sabine qui se considère « *Comme la petite main du PIUFM [...] c'est-à-dire que le PIUFM il sait, il n'a qu'un domaine, il est pointu dans son domaine, il est expert. [...] Toi tu arrives là hum, t'as cette foutue polyvalence, cette richesse de la polyvalence mais aussi ça fait que t'es pas expert dans*

un domaine, t'es jamais expert dans un domaine en fait, ça a un côté un petit peu frustrant, t'es à la limite expert sur apprendre à apprendre ».

Que nous apprennent ces résultats sur les épreuves professionnelles de ces tuteurs et sur leur professionnalisation ?

4. Discussion

Le système standardisé d'épreuves professionnelles dégagé dans la fonction de tuteur comporte cinq épreuves types. Ces épreuves paraissent coïncider l'une avec l'autre pour les deux catégories de tuteurs. Cependant malgré des dénominations identiques, il existe des épreuves communes et des épreuves spécifiques à chaque catégorie de formateurs de terrain.

■ Deux épreuves communes aux tuteurs

L'épreuve type du stagiaire « qui ne bouge pas » est une épreuve rencontrée par tous les tuteurs, elle les affecte en entamant plus ou moins leurs motivations initiales et leur sentiment de compétence. Elle peut être considérée comme une expérience émotionnelle universelle inhérente à toute relation de tutorat. Des chercheurs israéliens (Iancu-Haddad & Oplatka, 2009) ont mis en évidence ce phénomène universel en montrant les mêmes effets bénéfiques et négatifs du tutorat chez les enseignants tuteurs de leur pays que pour ceux des pays anglo-saxons notamment dans les contextes américains et australiens. Par ailleurs, les différentes manières dont les tuteurs affrontent cette épreuve montrent bien le dilemme essentiel et permanent entre transmettre le métier et aider à apprendre le métier ou encore aider à enseigner et aider à apprendre à enseigner (Chaliès & Durand, 2000 ; Chaliès & al., 2009). Les tuteurs ayant exercé la fonction de maître d'accueil temporaire ou de conseiller pédagogique éprouvent des difficultés à passer de la fonction d'accueil des stagiaires à la fonction de tuteur. Un seuil est à franchir entre une fonction d'accueil sollicitant les dimensions relationnelle et d'insertion dans une école ou un établissement, et la fonction de tuteur avec sa composante technique d'aide au développement des compétences du débutant (Baudrit, 2011).

Cette première épreuve se double de l'épreuve de l'évaluation du stagiaire. Cette seconde épreuve cristallise le dilemme entre aider ou évaluer celui-ci (Chaliès & Durand, 2000 ; Chaliès & al., 2009). Par rapport au constat de difficulté évoqué par Pelpel (2003, p.75) à porter une évaluation sur des pratiques complexes, l'usage du référentiel, systématisé depuis la rentrée 2007, cadre et facilite la rédaction du rapport de formation. Néanmoins, cette nécessité institutionnelle à évaluer les stagiaires représente une épreuve pour la majorité des tuteurs qui privilégie l'aide et le conseil à l'évaluation des stagiaires. Ces résultats confirment ceux d'autres recherches sur le tutorat des jeunes enseignants (Chaliès & Durand, 2000 ; Chaliès & al., 2009). Il est vrai que cette dimension de l'évaluation devient de plus en plus prégnante et, selon certains auteurs, elle vient en contradiction à l'accompagnement des tuteurs (Baudrit, 2011) alors que pour d'autres, elle constitue une dimension de l'accompagnement (Vial & Caparros-Mencacci, 2007). Il y a là aussi, une épreuve d'intériorisation des normes institutionnelles auxquelles les tuteurs sont parfois peu convaincus, voire opposés mais avec lesquelles ils doivent faire. En effet, responsables du suivi et garants des compétences acquises de leur stagiaire, ils ont à rendre compte à l'institut de formation de leur travail dans le cadre du dispositif institutionnel.

Ces deux épreuves communes aux deux catégories de formateurs forment le cœur de la fonction de tutorat. Elles logent dans l'interaction stagiaire/tuteur dans le rapport conseil/évaluation. Pour les tuteurs, cette intervention appelle un véritable travail sur soi, qui n'a plus rien à voir avec l'enseignement dans une relation dissymétrique à des groupes d'élèves. D'une part, il s'agit là d'une formation à des adultes qui deviendront comme eux des enseignants et, d'autre part, cette relation d'aide et de conseil ayant lieu de manière duelle s'adresse à un adulte particulier. Si l'appui sur une solide expérience de la pratique de classe demeure nécessaire, il reste comme le

signalait déjà Pelpel (2003, p.15) que celle-ci n'est pas suffisante pour exercer une fonction de tuteur centrée sur l'expérience du stagiaire et son développement professionnel.

■ *Trois épreuves spécifiques dépendantes des projets institutionnels*

Malgré la similitude des dénominations des épreuves types, celles-ci ne recouvrent pas systématiquement les mêmes réalités. Ces épreuves sont fonction des projets institutionnels pour chaque catégorie de tuteurs.

L'épreuve de la nomination dans la fonction est une conséquence directe du projet institutionnel. Au niveau du premier degré, l'enseignant volontaire ayant le projet professionnel personnel de devenir maître formateur doit surmonter une double épreuve. A travers ce défi personnel, on cerne bien là une épreuve de grandeur (Boltanski & Chiapello, 1999, p.74) comme mise à l'épreuve de soi et travail de développement de compétences. Pour le CPT, la nomination de tuteur est davantage une épreuve de force (p.74) dans laquelle aucune professionnalisation n'est proposée. Le professeur du second degré, désigné, ne peut que réagir, placé dans l'alternative entre accepter d'accompagner un stagiaire ou refuser au risque de s'opposer à son supérieur hiérarchique. Même si les CPT volontaires anticipent leur réponse positive à celui-ci, la fonction reste exercée de manière aléatoire suivant les besoins du service. Cette épreuve aux règles informelles confirme notre analyse des textes officiels qui révèle une mission discrétionnaire de la fonction de tuteur pour les CPT.

C'est bien encore dans les dispositifs fonctionnels qu'est prévu ou non un espace de reconnaissance de la spécificité professionnelle des tuteurs. Pour le PEMF, la certification du CAFIPEMF constitue une reconnaissance explicite de la hiérarchie. Néanmoins, cette première reconnaissance institutionnelle est insuffisante pour le PEMF qui, dans une seconde épreuve recherche la confirmation par ses pairs de ses compétences de formateur polyvalent. Cette épreuve dépasse donc la reconnaissance des compétences de tuteur. Il en est tout autrement pour le CPT, pour qui le dispositif fonctionnel n'offre pas une reconnaissance de professionnalisation. Si ce n'est une gratification financière compensatoire, l'investissement et les compétences du tuteur ne sont pas reconnus par sa hiérarchie. Ce manque de reconnaissance laisse le CPT, dans la négativité de l'épreuve, se débrouiller seul avec ses doutes. En cela, l'institution ne lui permet pas de surmonter l'épreuve et d'en sortir grandi professionnellement. D'une certaine façon, elle le bloque dans son développement professionnel. Le CPT se trouve ainsi contraint à chercher reconnaissance de ses compétences de tuteur et à se rassurer sur sa qualité de CPT dans son réseau de relations professionnelles. Le CPT formateur ou ayant été formateur à l'IUFM ou à la MAFPEN⁶ a donc plus de ressources pour trouver une reconnaissance de ses compétences de formateur ailleurs dans la formation. On saisit bien alors que le professeur ayant une perception de non reconnaissance de son travail de tuteur et porteur d'un projet professionnel n'intégrant pas cette fonction refuse à l'avenir de l'exercer.

Enfin, le PEMF et le CPT ont à surmonter chacun une ou deux épreuves consécutives à l'exercice de la fonction de tuteur. Ces épreuves ne concernent pas directement la fonction de tuteur mais demeurent cependant conditionnées par les projets institutionnels. En effet, la double fonction enseignant/tuteur provoque un alourdissement de l'activité professionnelle. Parallèlement à un nouvel équilibre à trouver entre temps professionnel augmenté et temps privé, c'est une épreuve du cumul des tâches essentiellement pour le CPT et, pour le PEMF, c'est aussi l'épreuve du deuil de la classe à plein temps et de la concentration des tâches d'enseignement qui affecte l'autonomie du travail enseignant. On pourrait penser que cet alourdissement de l'activité professionnelle n'entraîne que des épreuves foncièrement négatives parce qu'irréductibles à la multiplicité ou à la concentration des tâches à assurer. Ce serait sans compter sur l'élargissement dans le sens de l'ouverture professionnelle et du plaisir au travail que présente cette double fonction. On conçoit bien que ces épreuves soient mieux surmontées si elles sont intégrées aux projets professionnels personnels des tuteurs.

⁶ MAFPEN : Mission académique à la formation des personnels de l'éducation.

Ainsi peut-on saisir les attitudes et sentiments différents exposés par rapport au tutorat. Le système standardisé d'épreuves professionnelles peut être considéré comme un véritable parcours, dans le sens de la course de handicap avec sa succession d'obstacles à surmonter. Ces épreuves sont fortement conditionnées par les projets institutionnels dont on a vu qu'ils n'offrent pas aux CPT de professionnalisation, *a contrario* des PEMF. Pour autant, si les dispositifs conditionnent, ils ne déterminent pas les rapports à la fonction de tuteur. A travers ces épreuves, ce sont bien aussi les projets professionnels personnels et les valeurs sous-tendant ceux-ci qui sont mis au travail. Epreuves de réalité mais surtout mise à l'épreuve de soi et de ses valeurs, elles confirment, infirment et réorientent les projets biographiques de chaque tuteur. En tous les cas, elles colorent leur expérience, modifient leurs représentations de la fonction et donnent à voir des rapports à la fonction bien différents d'une catégorie de formateur de terrain à l'autre mais aussi d'un tuteur à l'autre.

Conclusion

Finalement, le système standardisé d'épreuves professionnelles constitue un ensemble d'épreuves de trois natures différentes. Tout d'abord, des épreuves communes à toute activité de tutorat touchent le cœur de l'activité de travail entre le ou les stagiaires et le tuteur. La rencontre du stagiaire « qui ne bouge pas » et l'évaluation sont des épreuves de l'ordre de l'interaction humaine dans laquelle il s'agit d'aider professionnellement un jeune adulte à construire des compétences nécessaires à l'exercice du métier d'enseignant. Un second ensemble d'épreuves provient directement des projets institutionnels de formation. Les épreuves de la nomination dans la fonction et de la reconnaissance des compétences de tuteur n'offrent pas la même professionnalisation aux deux catégories de tuteurs. Enfin, débordant les missions prescrites dans les projets institutionnels, un dernier ensemble d'épreuves émane de la double fonction tuteur/enseignant. Le cumul des tâches et la réorganisation du temps d'enseignant provoquent une inflation de l'activité professionnelle dans son ensemble. Toutes ces épreuves travaillent les projets professionnels personnels. Surmontées ou non, elles dépendent aussi des valeurs accordées à l'entrée des débutants dans le métier et des ressources possédées par ces formateurs de terrain.

Cette étude comparative sur le rapport à la fonction de tuteur des formateurs de terrain de l'Education nationale, limitée à un nombre restreint de tuteurs d'un département français, appelle des développements qui permettraient de rendre compte à la fois plus finement et plus largement des épreuves professionnelles qu'ils ont à surmonter. Toujours est-il que les épreuves repérées donnent à comprendre les différents rapports à la fonction de tuteur que les formateurs de terrain entretiennent dans deux dispositifs de formation initiale des enseignants qui visent les mêmes finalités.

Si les épreuves communes donnent à voir un phénomène universel au tutorat, la mise en oeuvre de nouveaux dispositifs de formation suite à la réforme en 2010 de la formation initiale des enseignants permet d'émettre l'hypothèse d'un déplacement des autres épreuves spécifiques dépendantes des dispositifs institutionnels. C'est ce déplacement et ces nouveaux rapports à la fonction de tuteur que l'on se propose d'étudier dans une future recherche.

Bibliographie

BARRERE A. (2004), « Les épreuves subjectives du travail à l'école », *Matériaux pour une sociologie de l'individu : perspectives et débats*, V. Caradec & D. Martuccelli (éd.), Paris, Presses Universitaires du Septentrion, p.277-293.

BAUDRIT A. (2011), *Mentorat et tutorat dans la formation des enseignants*, Bruxelles, Editions De Boeck Université.

BOLTANSKI L. & CHIAPELLO E. (1999), *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard.

CHALIES S. & DURAND M. (2000), « L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants », *Recherche et Formation*, n°35, p.145-180.

CHALIES S., CARTAUT S., ESCALIE G., DURAND M. (2009), « L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants : la preuve par 20 ans d'expérience », *Recherche et Formation*, n°61, p.85-129.

FABRE M. (2003), *Le problème et l'épreuve : formation et modernité chez Jules Verne*, Paris, L'Harmattan.

IANCU-HADDAD D. & OPLATKA I. (2009), « Mentoring Novice Teachers: Motives, Process, and Outcomes from the Mentor's point of View », *The New Educator*, n°5, p.45-65.

KADDOURI M. (2005), « Professionnalisation et dynamiques identitaires », *La professionnalisation en actes et en questions*, M. Sorel & R. Wittorski (coord.), Paris, L'Harmattan, p.145-157.

MALET R. (2008), *La formation des enseignants comparée : identité, apprentissage et exercice professionnels en France et en Grande-Bretagne*, Frankfurt am Main, Peter Lang.

MARTUCCELLI D. (2006), *Forgé par l'épreuve : l'individu dans la France contemporaine*, Paris, Armand Colin.

MEN (2002), « Certificat d'Aptitude à la Fonction d'Instituteur ou de Professeur des Ecoles Maître Formateur » Circulaire n°2002-125 du 5 juin 2002, *Bulletin Officiel de l'Education Nationale*, n°24 du 13 juin 2002.

MEN (1995), « Mission des maîtres formateurs et des maîtres d'accueil temporaire » Note de service n°95-268 du 5 décembre 1995, *Bulletin Officiel de l'Education Nationale*, n°2 du 11 janvier 1996.

MEN (1992), « Professeurs conseillers pédagogiques contribuant dans les établissements scolaires du second degré à la formation des futurs enseignants des IUFM », Circulaire n°92-136 du 31 mars 1992, *Bulletin Officiel de l'Education Nationale*, n°16 du 16 avril 1992.

PELPEL P. (2003), *Accueillir, accompagner, former des enseignants : guide de réflexion et d'action*, Lyon, Chronique sociale.

PERILLEUX T. (2001), *Les tensions de la flexibilité : l'épreuve du travail contemporain*, Paris, Desclée de Brouwer.

TERSSAC G. de (1992), *Autonomie dans le travail*, Paris, Presses universitaires de France.

VIAL M. & CAPARROS-MENCACCI N. (2007), *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*, Bruxelles, Editions De Boeck Université.