

Introduction

Cet ouvrage fait suite à une recherche collective réalisée en 2016¹ qui s'est intéressée à l'« analyse de l'activité d'accompagnement pour penser la formation des tuteurs » dans le cadre de la formation aux métiers de l'encadrement dans l'Éducation nationale, particulièrement des chefs d'établissement et des inspecteurs de l'Éducation nationale.

Les personnels recrutés reçoivent une formation initiale durant un an qui alterne une prise de fonction en responsabilité effective (pour les chefs d'établissement, dans un établissement scolaire) et des sessions de formation, organisées principalement par un institut de formation dédié, l'ESENER (remplacée par l'IH2EF), ou bien organisées par le rectorat dont dépend leur lieu d'affectation, sous la responsabilité des DAFPE (Délégués académiques à la formation des personnels enseignants). Pour s'adapter à

Introduction rédigée par Jean-Yves BODERGAT, Béatrice VERQUIN SAVARIEAU et Richard WITORSKI, avec la contribution de Thierry PIOT pour toute la première partie.

1. Cette recherche est partie d'une enquête commandée par l'École supérieure de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (ESENER) de Poitiers, créée en 1997 et dédiée à la formation des personnels d'encadrement de l'Éducation nationale. L'ESENER a été remplacée par l'Institut des hautes études de l'éducation et de la formation (IH2EF), créé en décembre 2018 (décret du 24 décembre 2018). L'enquête a été conduite par une équipe du laboratoire CIRNEF (Centre interdisciplinaire normand de recherche en éducation et formation) comprenant Emmanuelle Annot, Thierry Ardouin, Jean-Yves Bodergat, Marielle Boissart, Catherine Clénet, Maude Hatano-Chalvidan, Anne-Laure Le Guern, Béatrice Verquin Savarieau ainsi que Thierry Piot et Richard Wittorski qui ont été les coordinateurs de l'enquête commanditée.

leur nouveau métier, ils suivent un parcours de formation personnalisé, incluant un CIP (Contrat individuel de professionnalisation), qui s'efforce de prendre en compte leur trajectoire et leur expérience professionnelles antérieures. De même, ils bénéficient d'un accompagnement dans leur académie de rattachement, assuré par une personne pour les inspecteurs et deux pour les chefs d'établissement : d'un côté, le CEA (Chef d'établissement d'accueil) où ils sont affectés, qui est un tuteur de proximité au quotidien ; d'un autre côté, par un formateur qu'ils côtoient plus occasionnellement : le FAR (Formateur académique référent). Il faut noter qu'à l'issue de l'année de stage qui se conclut normalement par la titularisation, une formation complémentaire est prévue durant deux années.

Pour sa part, l'ESENER, devenu IH2EF, est l'instrument du MEN (Ministère de l'Éducation nationale) pour former principalement les personnels d'encadrement mais aussi des personnels d'encadrement pédagogique et administratif de l'enseignement supérieur.

Pour ce qui concerne les personnels d'encadrement du MEN, le cadre de la formation est fixé par les objectifs du plan national de formation qui vise notamment l'adaptation immédiate des personnels à la fonction d'encadrement ainsi que l'adaptation aux évolutions prévisibles dans leur champ d'activité. L'ESENER a pour mission d'accompagner les académies dans le développement des compétences professionnelles des formateurs des rectorats (sous la responsabilité des Délégués académiques à la formation des personnels enseignants, DAFPE) et dans le cadre d'un travail en commun de l'ensemble des personnels d'encadrement, cela sans lien hiérarchique formel. L'ESENER offre une formation en présentiel de quelques périodes clés et développe résolument une offre de formation par voie numérique en développant des modules de e-formation.

Au total, la formation statutaire des personnels de direction est à la fois cadrée nationalement par des circulaires qui fixent des orientations, pilotée au niveau de l'ESENER qui est un centre de ressources en présentiel et en numérique, et par les rectorats qui disposent d'une large marge de manœuvre en fonction de leur contexte géographique (urbain ou semi-rural), de leurs priorités et leurs moyens, et qui gèrent les établissements où sont affectés les chefs d'établissement stagiaires.

On peut estimer que la formation offerte aux futurs personnels de direction en vue de les professionnaliser (Wittorski, 2007) n'est pas d'emblée facilement lisible. Elle articule de manière parfois difficile à identifier différentes dimensions plus ou moins concurrentes :

– les cadrages formels aux différentes échelles (nationale, académique et locale) ;

– la tension propre à une formation par alternance entre l'ESENESR et le temps en responsabilité sur le lieu d'affectation ;

– la tension entre la formation en présentiel (à l'ESENESR ou en académie) et les ressources numériques... tout cela articulé au contrat individuel de professionnalisation.

Ces éléments qui parfois se succèdent, parfois se superposent ou encore s'enchevêtrent, ne facilitent pas l'accompagnement des stagiaires, pourtant regardé comme un vecteur stratégique de développement professionnel (Wittorski, 2007) des personnels de direction stagiaires.

La fonction d'encadrement : des métiers sous fortes tensions

Avant d'évoquer plus avant cette question de l'accompagnement-tutorat, il nous semble que s'intéresser à la fonction d'encadrement renvoie à une actualité institutionnelle, sociale et professionnelle forte. Nous ne pouvons en effet faire l'économie de mentionner les débats sociaux vifs qui se développent concernant les enjeux et tendances d'évolution de ces métiers, au sein de l'Éducation nationale bien entendu, mais aussi plus largement dans d'autres milieux d'activité car elles ont inévitablement un impact sur cet accompagnement à l'apprentissage du métier ou de la fonction d'encadrement.

D'une part, nous pouvons évoquer les tendances régulières consistant à envisager, au gré des réformes, au sein de l'Éducation nationale, des métiers d'encadrement potentiellement plus ouverts : les inspecteurs invités à devenir des managers de projets collectifs sur les territoires et les personnels de direction des « chefs d'entreprise » à part entière, responsables de la politique de recrutement et de gestion des ressources humaines de leur établissement appelé à devenir une organisation plus apprenante.

D'autre part, nous constatons également des tendances fortes d'évolution de la fonction d'encadrement dans d'autres secteurs d'activité que celui de l'enseignement : il est fréquemment fait référence à la nécessité de faire en sorte que les encadrants et les managers prennent un rôle plus important de « leader », de « gestionnaire de projets collectifs » *via* par exemple, notamment en lien avec les lois travail de 2017, le développement d'espaces de discussion à propos du travail avec leurs équipes permettant de développer la qualité du travail (au sens de meilleures relations intercatégorielles et interprofessionnelles) et une réflexion sur le travail de qualité (au sens des repères constituant un « travail bien fait »).

C'est dire les attentes fortes qui s'expriment à propos de ces métiers, celles-ci ne pouvant pas être absentes des enjeux de l'accompagnement à leur apprentissage, probablement d'ailleurs sont-elles parfois à l'origine de tensions entre des cultures professionnelles différentes à cet égard, entre celle des tuteurs ayant une certaine conception de leur métier d'encadrant et celle des stagiaires sous l'influence de leur formation récente et plus proche des conceptions mentionnées précédemment.

Ces différentes considérations expliquent le choix du titre de cet ouvrage, qui se propose d'apporter des éclairages sur l'accompagnement et l'apprentissage du métier d'encadrant en lui-même, au-delà des cas plus particulièrement étudiés, ceux des chefs d'établissement et des inspecteurs de l'Éducation nationale en France et celui des directions d'établissement au Québec.

Quelles contributions du tutorat à l'apprentissage *in situ* ? Trois questions

Cette recherche, commanditée par l'École supérieure de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (ESENESR), est partie du constat que l'accompagnement des nouveaux personnels de l'encadrement de l'Éducation nationale par les tuteurs et aussi au niveau des rectorats, dans le cadre de leur formation initiale, soulevait plusieurs questions liées à des pratiques de tutorat variées, une forte rotation des tuteurs et une pratique effective d'apprentissage sur le poste de travail.

Deux modèles de tutorat

Pour la première question, on peut considérer, à la suite de Boru et Fortanier (1998) et des travaux de recherche sur le tutorat en milieu professionnel, que celui-ci comporte quatre activités communes :

- intégrer le stagiaire dans le nouveau milieu professionnel ;
- rendre le travail formateur en favorisant les apprentissages par et dans les situations de travail ;
- organiser un parcours formateur par une planification de la progression de l'apprenant qui tient compte de ses objectifs de formation et des contraintes de production ;
- évaluer les acquis et la progression du stagiaire.

Néanmoins, les tuteurs exercent ces activités de manière parfois très différenciée. Cette variation des pratiques effectives du tutorat est à mettre en relation avec une évolution sensible des conceptions du tutorat depuis une trentaine d'années, au point où l'on peut distinguer deux modèles.

Le premier modèle met l'accent sur la tutelle qu'exerce la personne intégrée dans l'entreprise sur un novice dans l'activité : il s'agit de le prendre en charge, afin qu'il puisse reproduire les pratiques de référence dans l'entreprise ou dans le corps de métier. Dans une relation de type maître-apprenti, le mode opératoire du tuteur est de montrer lui-même ces pratiques puis de les observer lorsque le novice les met à son tour en œuvre, en soulignant voire en corrigeant directement les points mal assurés de la tâche. C'est ainsi que dans la formation des enseignants, Pelpel (1996) montrait que le maître-formateur présentait la leçon-modèle puis procédait à une évaluation-contrôle lorsque le stagiaire prenait la place du maître. Dans le domaine qui nous concerne, une principale de collège donnera à lire par exemple à son adjointe le courrier qu'elle a adressé à des parents d'élèves ou aux responsables de collectivités territoriales, pour montrer comment il faut faire.

Dans le second modèle, inspiré de l'analyse des pratiques, le tuteur invite le stagiaire à s'engager dans les tâches qu'il lui confie en lui laissant le choix optimal des moyens et des modalités, puis il le fait réfléchir sur ce qui a été effectivement réalisé. Le novice est alors incité à faire part de son degré de

satisfaction et à porter lui-même un premier jugement, avant qu'il soit conduit par un questionnaire approprié à se distancier de son appréciation première, soit en identifiant les insuffisances, les limites ou l'inadéquation des ressources et des résultats par rapport à l'objectif recherché, soit à l'inverse en reconnaissant les qualités de l'action engagée ou des attitudes prometteuses. La centration passe de l'action du tuteur à celle de l'expérience vécue et réfléchie par le stagiaire. La tâche n'est plus seulement envisagée du point de vue de sa seule réussite mais comme support d'une compréhension par l'acteur lui-même de ses propres ressources, de ses manières de faire ainsi que de ses représentations et des obstacles éventuels que ces dernières peuvent constituer pour son propre développement.

Ce second modèle a pris plus d'importance au fur et à mesure que la notion d'accompagnement a donné lieu à une conceptualisation qui met l'accent sur le projet de la personne accompagnée et souligne le rôle d'une relation intersubjective conduisant la personne en formation à prendre conscience des évolutions, voire des transformations requises par l'intégration visée. Nous distinguerons donc le tutorat comme **dispositif** et l'accompagnement comme **démarche**, qui constitue une des modalités de mise en œuvre du tutorat.

En conséquence, les variations constatées peuvent donner lieu à trois interprétations. Ou elles tiennent à la visée de tout accompagnement qui s'ajuste à la diversité des situations et à la problématique spécifique de la personne suivie. Ou les tuteurs disposent d'un registre plus ou moins étendu d'attitudes (voire de techniques), certains se référant à une forme plus traditionnelle du tutorat, centrée sur l'observation mutuelle des tâches et la fonction de socialisation. Ou encore des dimensions jugées constitutives du concept d'accompagnement ne se retrouvent pas dans la posture de certains tuteurs. Les différentes contributions pourront apporter des éclairages sur ce point, en nourrissant ainsi le débat sur la formation des tuteurs.

La rotation des tuteurs : un obstacle pour la formation ?

C'est justement cette question de la formation que soulève la forte rotation des tuteurs. Elle se pose avec beaucoup moins d'acuité si l'on considère que cette activité ne concerne que « des personnes pourvues d'aptitudes qui les font s'impliquer dans la relation d'aide » (Baudrit, 2014) mais elle constitue un réel problème s'il s'avère que le tutorat requiert la

construction de compétences spécifiques. C'est une des questions que traite l'ouvrage : tout professionnel peut-il exercer cette activité de manière jugée satisfaisante au regard des besoins de développement professionnel du tuteur s'il ne dispose pas de formation ? Une part peut certes relever de l'auto-formation et de l'expérience acquise dans ce registre mais dans tous les cas, si cette construction est nécessaire, elle exige une durée suffisante compromise par une rotation accélérée.

L'épreuve de la pratique

Quant à la pratique d'apprentissage sur le poste de travail, conçue comme une dimension inhérente à l'activité de travail et constitutive de celle-ci, elle interroge dans sa visée pragmatique l'action et l'expérience vécue, et cela dans une double perspective. D'une part, elle met en avant ce que l'on pourrait désigner par « l'épreuve de la pratique en situation de personnel de direction ou d'encadrement stagiaire ». D'autre part, elle conduit à sonder les médiations pédagogiques qu'apportent en premier lieu le tutorat par un personnel expérimenté, mais aussi les diverses situations de tutorat plus ou moins informel rencontrées en cours de stage et qui constituent autant d'occasions potentielles de formation, dans une logique où se nouent activité productive et activité constructive, dans une logique de *continuum* qui conduit à expérimenter le métier visé.

Méthodologie de recueil des données, objectifs et structure de l'ouvrage

Cet ouvrage a précisément pour intention de s'appuyer sur les résultats de cette recherche pour explorer différentes dimensions à l'œuvre dans les situations d'accompagnement au développement professionnel, notamment les modalités spécifiques de l'accompagnement à l'apprentissage professionnel des métiers de direction et d'encadrement ; l'identification des limites de la transmission professionnelle dans l'apprentissage du métier et la façon dont le « néophyte » crée son métier ; les modalités d'articulation entre métier « principal » et mission de tuteur.

Pour traiter ces différentes dimensions, la recherche a choisi comme méthodologie de recueil des données des entretiens semi-directifs (conduits en suivant deux guides d'entretiens coordonnés), auprès de binômes

constitués du tuteur et du tutoré : elles n'ont pas fait l'objet d'observations directes. Le choix d'entretiens séparés entre les deux membres du binôme (sauf cas particulier) a permis de disposer de deux points de vue sur la réalité du tutorat, chaque discours de l'un livrant des informations et des appréciations différentes et divergentes de celles qu'a pu produire le discours de l'autre. L'enquête s'est effectuée dans quatre académies (Bordeaux, Caen, Rouen, Versailles), différentes tant par leur taille que par les caractéristiques de leurs populations. Au total, 36 entretiens de 18 binômes appariés (18 personnels stagiaires et 18 tuteurs) ont été réalisés.

L'ouvrage lui-même se présente en quatre parties. Les trois premières rassemblent les textes des différents acteurs de cette recherche. Dans la première partie, Catherine Clénet, Thierry Piot et Marielle Boissart, [analysant différentes formes d'accompagnement](#), cherchent à identifier [leur contribution effective à la formation](#), selon la façon dont les acteurs s'emparent des dispositifs ou trouvent des ressources dans l'environnement de travail. Dans la seconde, Jean-Yves Bodergat et Béatrice Savarieau scrutent [les enjeux et tensions à l'œuvre dans les situations d'accompagnement](#). Dans la troisième partie, Maude Hatano-Chalvidan, Anne-Laure Le Guern et Richard Wittorski s'intéressent aux [apprentissages clandestins du métier](#). La quatrième partie, quant à elle, vise à repérer les spécificités nationales de formation des métiers de l'encadrement dans l'éducation et à identifier d'éventuelles problématiques communes ; nous avons, dans cette optique, sollicité deux chercheurs québécois, Emmanuel Poirel et Frédéric Yvon, pour qu'ils analysent [les modèles en jeu](#) dans le système de formation des chefs d'établissement au Canada (Québec), [les défis](#) qui se posent et [les conditions](#) qui apparaissent les plus favorables pour les relever. Enfin, en guise de synthèse de ces différentes contributions, un chapitre conclusif s'attachera plus particulièrement à deux points qui ressortent de cette recherche : d'une part, [les modalités spécifiques de formation aux métiers d'encadrement](#), d'autre part, [les limites de la transmission professionnelle](#).

Cet ouvrage s'adresse aux chercheurs mais également à tout professionnel et acteur social intéressé par la question des rapports entre tutorat-accompagnement en situation de travail et apprentissage professionnel. Il proposera à la fois des clés de lecture et de compréhension des processus engagés.

Remerciements

Nous remercions l'École supérieure de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (ESENERS) de Poitiers (devenue depuis IH2EF) qui a choisi pour notre enquête des académies jugées représentatives par leur diversité et nous a mis en relation avec les rectorats concernés. Nous remercions également les Délégués académiques à la formation des personnels d'encadrement (DAFPE) qui nous ont permis d'accéder aux établissements scolaires de leur académie pour les entretiens avec les chefs d'établissement tuteurs et tutorés. Nous adressons aussi notre reconnaissance à l'un des délégués académiques qui nous a présenté les caractéristiques de la formation initiale des inspecteurs et des chefs d'établissement et nous en a proposé une analyse éclairante.