UNIVERSITÉ DE LORRAINE

AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4
Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10
http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php
http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm

UNIVERSITÉ DE NANCY II

U.F.R. CONNAISSANCE DE L'HOMME

SECTION SCIENCES DE L'EDUCATION

UNIVERSITÉ NANCY BIBLIOTHÈQUE

Le conseiller pédagogique de l'enseignement du premier degré:

un formateur en quête de positionnement, étude locale d'une professionnalité paradoxale

THESE DE DOCTORAT

présentée et soutenue publiquement

par

Claude LEBLAN

Décembre 1995

Directeur de recherche:

Monsieur Gérard FATH, professeur (Université de Nancy II)

Que soient remerciés

Monsieur Gérard FATH pour l'accompagnement, l'aide et les conseils précieux qu'il m'a prodigués et qui m'ont permis de mener ce travail à son terme

ainsi que toutes les personnes, collègues et amis qui ont accepté de m'accorder leur concours et leur confiance.

" Quand tu cherches ton chemin,
souviens-toi d'où tu viens "

Proverbe sénégalais

SOMMAIRE

Introduction générale p 1

Première partie : Problématique
Emergence et construction d'un objet de recherche p 17
Analyse du discours officiel

I. GENESE D'UNE FONCTION : LE DISCOURS OFFICIEL..... p 18

1. Première étape:
les meilleurs serviront de modèles..... p 18
1.1. Les écoles annexes et les maîtres adjoints p 18
1.2. Des critères de recrutement, d'affectation et de contrôle des maîtres d'application p 21
1.3. Les maîtres permanents d'application et leurs qualités p 22

2. Deuxième étape:
le rôle du maître modèle différencié..... p 27
2.1. Les conseillers pédagogiques itinérants p 27
2.2. Maîtres permanents et maîtres itinérants d'école annexe p 30

3. Troisième étape:
un statut de formation validé par un diplôme..... p 33
3.1. Le C.A.E.A.A., premier diplôme qualifiant p 33
3.2. Une formation unique, celle de maître formateur p 35
3.3. L'ambiguïté des place(s), fonctions et statut du maître formateur p 38

4. Quatrième étape:
du modélisateur unique aux formateurs multiples..... p 40
4.1. Plusieurs catégories de conseillers pédagogiques p 40
4.2. Justifications institutionnelles de formateurs multiples p 42
4.3. Les fonctions des maîtres formateurs p 44
4.3.1. Le cas des conseillers pédagogiques généralistes de circonscription p 44
4.3.2. Le cas des conseillers pédagogiques auprès des E.N. p 47
4.3.3. Le cas des conseillers pédagogiques spécialisés p 48

4.4. Rôles, tâches et cadres d'action des maîtres formateurs p 49
4.4.1. La priorité aux tâches pédagogiques p 49
4.4.2. Une différenciation de rôles selon les types et espaces de formation p 51
4.4.3. Le C.A.F.I.M.F., un référent de compétences et de rôles professionnels p 53

II. IDENTIFICATION D'UNE FONCTION D'HERITAGE ET DE SES PARADOXES..... p 59

1. L'I.M.F.A.I.E.N. :
une idéologie de l'école primaire..... p 63
1.1. I.M.F. un label porteur de sens p 63
1.2. L'I.M.F.A.I.E.N., un produit du premier degré p 66

2. L'I.M.F.A.I.E.N.:
une conception de la formation des maîtres..... p 71
2.1. D'une tradition "civique" à une conception "domestique" p 71
2.2. L'I.M.F.A.I.E.N. et les pressions technicistes p 74
2.3. De l'artisanat à la modernité p 78

3. L'I.M.F.A.I.E.N.:
des fonctions en devenir, des rôles à définir..... p 82
3.1. L'I.M.F.A.I.E.N., un formateur ou un enseignant? p 83
3.2. L'I.M.F.A.I.E.N.: une question de positionnement professionnel p 85

4. L'I.M.F.A.I.E.N.:
une professionnalité réinterrogée p 88
4.1. Mise en oeuvre d'un processus de professionnalisation p 88
4.2. Le devenir de l'I.M.F.A.I.E.N. et un ré-examen de la F.C. p 91

5. Récapitulation: d'un objet de recherche
à la méthodologie appliquée à cet objet..... p 96

Analyse thématique inter-entretiens
d'activités professionnelles identifiées

I. REPRESENTATIONS D'UNE DEFINITION GLOBALE DE LA FONCTION DE CONSEILLER PEDAGOGIQUE..... p 113

1. Les origines de la fonction..... p 114
2. La fonction cernée en quelques mots clés..... p 117
3. Fonctions similaires du monde du travail..... p 124
4. Le conseiller pédagogique, un formateur..... p 130
5. Représentations d'une définition globale de la fonction de conseiller pédagogique: éléments de synthèse..... p 137

II. DU CONTEXTE D'UNE TUTELLE MULTIPLE À UNE RECOMPOSITION IDENTITAIRE..... P 142

1. Des tâches ouvertes sur un espace de circulation..... p 142
1.1. Des tâches pédagogiques doublées d'une aide à l'I.E.N. p 142
1.2. Une circulation entre les tâches p 146
1.3. Un aménagement des tâches en regard de leur inflation p 149

2. Des rôles reconnus indissociables de places diversement identifiées..... p 154
2.1 L'aide indifférenciée ..... p 154
2.1.1. Le conseiller pédagogique au service de l'aide p 154
2.1.2. L'aide au service de l'accompagnement des maîtres p 155
2.1.3. L'aide au service de la formation des maîtres p 158
2.1.4. Le conseiller pédagogique différencie son aide p 161

2.2. Le relais de communication ..... p 163
2.2.1. Les partenaires professionnels p 163
2.2.2. Le conseiller pédagogique au service de la circulation de l'information p 165
2.2.3. Le conseiller pédagogique, un relais dans un rapport de vassalité p 169
2.2.4. Le conseiller pédagogique, un agent de liaison p 172
2.2.5. Le conseiller pédagogique, un positionnement socio- professionnel variable p 174

2.3. Les marges d'investissement ..... p 182
2.3.1. Des marges au service d'une activité professionnelle efficace p 182
2.3.2. Autonomie fonctionnelle et / ou indépendance professionnelle p 187
2.3.3. Des marges contrôlées p 190
2.3.4. Marges et cohérence d'équipe de circonscription p 193
2.3.5. Marges et recherche de positionnement personnel et professionnel p 198

3. La recomposition identitaire du conseiller pédagogique: éléments de synthèse..... p 201
3.1. L'institué des places et rôles du conseiller pédagogique p 201
3.2. L'insituant des places et rôles du conseiller pédagogique p 202

Troisième partie: *l'instituant ,*
cadre d'une composition identitaire p 210
Analyse thématique inter-entretiens

I. LE CONSEILLER PÉDAGOGIQUE : SON RECRUTEMENT ..... p 212

1. Du bon maître au conseiller pédagogique ..... p 212
2. Procédures, critères de nomination et public concerné .... p 216
2.1. Une logique de cooptation p 217
2.2. Entre logique de mérite et logique de sortie p 219
2.3. Une logique du tiers passeur p 224
3. De l'importance d'un itinéraire d'investissement ou de formation personnelle du conseiller ..... p 229
3.1. Un niveau de formation, un niveau d'adaptabilité p 229
3.2. Une formation de formateur p 231
3.3. L'investissement et l'expérientiel p 233
4. Les compétences du conseiller pédagogique: compétences attendues, compétences mises en oeuvre ... p 236
4.1. Des savoir-être p 236
4.2. Des compétences de formateur p 239
4.3. Des qualités de pair formateur p 241
4.4. La construction d'une crédibilité professionnelle p 245
4.5. L'aménagement d'une position singulière p 249

II. LE CONSEILLER PEDAGOGIQUE: APPRECIATION DE SON INVESTISSEMENT ..... p 252

1. L'évaluation du travail du conseiller pédagogique ..... p 252
1.1. L'appréciation de son savoir-être p 252
1.2. L'estime des pairs p 255
1.3. L'évaluation institutionnelle p 259

2. Réussite et insuccés professionnels du conseiller ..... p 262
2.1. Une place dans la formation continue de circonscription p 262
2.2. Des actions tributaires du dysfonctionnement du système p 265
2.3. Un investissement dans les équipes d'école p 268
2.4. Des agents indisponibles p 270
2.5. Des garants de l'ordre des choses p 271

3. Le conseiller pédagogique: une identité de composition et ses effets: éléments de synthèse ..... p 277

I. LE TERRITOIRE, LE CONSEILLER PEDAGOGIQUE ET LE CHANGEMENT A L'ÉCOLE ..... p 284

1. La notion de terrain ..... p 284
1.1. Un espace d'activité sous tutelle p 284
1.2. Un espace d'appartenance socio-professionnelle p 286
1.3. Un espace de construction identitaire p 288

2. Représentations du changement à l'école ..... p 293
2.1. Conservatisme et évolution institutionnelle p 294
2.2. Le corps d'inspection et le changement chez les maîtres p 299
2.3. Evolution de l'école et évolution sociétale: un rapport de congruence p 304

3. Culture de circonscription ..... p 308
3.1. Une équipe de circonscription dans une circonscription p 308
3.2. Une tradition domestique de circonscription p 311
3.3. Fondements et effets d'une politique protectionniste p 314

II. LE CONSEILLER PEDAGOGIQUE ET LA FORMATION: PERSPECTIVES ..... p 319

1. De nouvelles tâches pour le conseiller pédagogique ..... p 319
1.1. Un accompagnement de proximité des maîtres p 320
1.2. Une présence en formation initiale, une présence en formation continue p 321
1.3. Former des enseignants investis et convaincus p 324
1.4. Disposer d'une identité de formateur - évaluateur p 327
1.5. Se constituer en force de propositions p 331

2. Une formation aux fonctions de conseiller pédagogique ... p 334
2.1. Une formation spécifique continue p 334
2.2. L'intercatégorialité des formateurs de formateurs p 338
2.3. Une formation professionnelle instrumentale approfondie p 341
2.4. Une formation continue obligatoire p 343

3. Territorialialité et nouvelle professionnalisation des maîtres: éléments de synthèse ..... p 345

1. Le cas de monsieur H ..... p 356
1.1 *Attentes et représentations liées à une fonction* p 356
1.2 *Découvertes des fonctions et premiers contacts* p 358
1.3 *Stratégie de construction d'un positionnement professionnel et personnel* p 360
1.3.1. Vis à vis des enseignants p 360
1.3.2. Vis à vis du supérieur hiérarchique p 362
1.4 *Représentations d'un territoire* p 364
1.5 *Perspectives et aspirations professionnelles* p 365

2. Le cas de madame F ..... p 368
2.1 *Les fonctions de conseillère pédagogique* p 368
2.2 *Logique d'influence et valorisation personnelle et professionnelle* p 371
2.3 *Conditions et exercice d'une logique d'influence* p 374
2.4 *Quête de pouvoir et pensée enseignante* p 376
2.5 *La question de la territorialité* p 378

3. Le cas de madame P ..... p 381
3.1 *Les tâches et rôles de la conseillère pédagogique* p 381
3.2 *Une place de conseillère isolée, un positionnement de solitaire* p 384

4. Le cas de monsieur G ..... p 388
4.1 *Le conseiller pédagogique, un praticien en second* p 389
4.2 *Le conseiller pédagogique, d'agent à acteur* p 392
4.3 *De l'interaction singulière de constructions identitaires professionnelles et personnelles* p 395

5. Synthèse des apports des quatre entretiens ..... p 399

1. Le poste de conseiller pédagogique généraliste: quelques données quantitatives ..... p 409

1.1. Nature et dimensions des circonscriptions du 1er degré p 409
1.2. Les conseillers pédagogiques en poste: données quantitatives globales relatives à leur carrière p 410
1.3. Les conseillers pédagogiques en poste: catégorisation selon la durée d'exercice de leurs fonctions p 415

2. Modalités de recrutement ..... p 417

3. L'inscription du conseiller pédagogique dans un régime d'attentes multiples ..... p 423

4. Marges de manoeuvre initiatives du conseiller pédagogique ..... p 430

5. Le conseiller pédagogique et les nouveaux publics enseignants ..... p 434

6. Les conseillers pédagogiques et leurs représentations des modifications à apporter à leur identité professionnelle ..... p 438

7. Les conseillers pédagogiques et leur description d'une journée de travail ..... p 443

7.1. Analyse des réponses non détaillées p 444
7.2. Analyse des réponses détaillées p 446

8. La contre-épreuve du questionnaire : éléments de synthèse ..... p 453

Conclusion générale p 459

1. Quelques considérations sur nos options méthodologiques ..... p 463

2. Identité professionnelle et savoirs professionnels des conseillers pédagogiques ..... p 472
   2.1. La question du savoir pédagogique des conseillers pédagogiques p 473
   2.2. La question du "savoir former" des conseillers pédagogiques p 478

3. Le positionnement des conseillers pédagogiques dans le contexte de nouvelle professionnalisation des maîtres ..... p 483

Bibliographie p 489

Annexes : dossier joint (104 pages)

INTRODUCTION GENERALE

Jusqu'ici, parler "*d'école*", revenait souvent à susciter l'émergence de tout un cortège d'images, d'espaces de classe, de mouvements d'élèves, de rituels de travail, d'enseignants, d'anecdotes de cour de récréation ...

Parler "*d'école*" consistait, parfois même, à désigner globalement l'enseignement du premier degré. Et chacun, spontanément de focaliser sur la fonction d'instituteur.

D'un point de vue d'usagers, élèves ou parents d'élèves, la fonction était socialement et culturellement identifiable, tant elle était maintenue et reconduite de générations en générations.

Du point de vue des agents eux-mêmes, les postes "*occupés*" ne différenciaient a priori les personnes que du fait de leur implantation socio-géographique, dès lors que les fonctions des instituteurs, autrement dit l'ensemble des obligations liées à leurs activités professionnelles, avaient fait l'objet d'une formation spécifique dans le sein des Ecoles Normales, établissements départementaux de formation des maîtres.

La loi d'orientation sur l'Education du 10 juillet 1989 est venue ébranler "l'ordre des choses".

A peine promulguée, la "*nouvelle politique pour l'école*" s'est imposée aux enseignants du premier degré comme une série de changements dont le poids symbolique des prescriptions faisait de cette loi plus qu'une réforme. Elle les a renvoyés à un questionnement portant sur le principe de l'unicité statutaire des maîtres et sur celui de la responsabilité individuelle du suivi éducatif des élèves. Leurs interrogations concernaient alors aussi bien l'identité des anciens," *les maîtres*" en exercice que celle des nouveaux, les futurs "*professeurs des écoles*", l'action du corps d'inspection chargé de mettre en oeuvre cette nouvelle organisation que la teneur de l'information à communiquer aux parents d'élèves, usagers de l'école.

Désormais, il est question de *"professeurs des écoles"* préparés à l'exercice de leurs tâches dans les I.U.F.M., Instituts Universitaires de Formation des Maîtres, venus se substituer aux Ecoles Normales d'Instituteurs (trices).

Il est cependant toujours question de "*maîtres*" et de fait, cohabiteront donc et des instituteurs et des professeurs des écoles au sein de l'enseignement du premier degré.

C'est dans ce contexte de changements conjoncturels que nous avons été personnellement témoin, à l'occasion d'un stage de formation de formateurs du premier degré, de procédures langagières qui permettaient, aux uns et aux autres, de décliner leur identité professionnelle. Certains se déclaraient I.M.F.A.I.E.N., d'autres C.P.A.I.E.N., d'autres C.P.C., I.M.F., ou conseillers pédagogiques et systématiquement d'accompagner cette déclinaison professionnelle d'un lieu d'exercice, NANCY VII, LONGWY II, BAR LE DUC I..., typologie ne suscitant aucune demande d'éclaircissement de la part de quiconque, puisque chacun était de "*la profession*". Etaient donc présents des Instituteurs Maîtres-Formateurs Adjoints à (ou auprès de) l'Inspecteur de l'Education Nationale (I.M.F.A.I.E.N.), des Conseillers Pédagogiques Adjoints à (ou auprès de) l'Inspecteur de l'Education Nationale (C.P.A.I.E.N.), des Conseillers Pédagogiques de Circonscription (C.P.C.) et des Instituteurs Maîtres-Formateurs (I.M.F.).

L'intérêt et la curiosité que ces procédures langagières ont réveillés en nous, sont sans conteste justifiés par notre propre appartenance à ce "*corps de conseillers pédagogiques*".

A priori, et les modes de désignations identitaires de ces personnels en témoignent, il semble que leur univers professionnel soit fait d'instituteurs, de formation, de conseils pédagogiques, de secteurs géographiques d'activités professionnelles et de rapports à un supérieur hiérarchique.

En dépit de cette diversité de formulations, ce qui, d'un point de vue institutionnel, constitue un attribut commun à chacun d'eux, c'est un diplôme professionnel spécifique au premier degré.

Tous étaient soit titulaires du Certificat d'Aptitude à l'Enseignement dans les écoles annexes et les classes d'application (C.A.E.A.A.), soit titulaires du Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur Maître-Formateur (C.A.F.I.M.F.).

Cependant, la question pragmatique du sens véhiculé par ces différentes appellations reste posée.

Ou bien chacune des professions déclinées désigne une fonction identique et, dans ce cas, la question du sens mérite d'être renvoyée respectivement à chaque personne...

Ou bien, il s'agit de fonctions différentes, toutes validées par une certification identique...

Nos quelques treize années d'exercice en qualité de *"maître formateur"* auprès de différents inspecteurs de l'Education Nationale et au sein de différentes circonscriptions nous ont permis d'acquérir une connaissance et un savoir personnels et singuliers de cet univers socio-professionnel.

Mais cette connaissance est manifestement faite de strates disjointes et d'implications personnelles multiples (1) dont la simple tentative d'explication n'est pas spontanément révélatrice de sens, pas même à la faveur d'une mise à distance.

L'I.M.F.A.I.E.N., le C.P.A.I.E.N. ou le C.P.C. sont des membres du premier degré nommés auprès d'un inspecteur de l'Education Nationale, responsable administratif et pédagogique d'une circonscription, secteur dont la dimension numérique des maîtres n'excède pas 350 personnes.

Nous avons tenté de sonder l'univers identitaire des conseillers pédagogiques maîtres formateurs à l'occasion d'une récente investigation (2); force est de constater qu'il nous a donné à voir davantage de zones d'ombre que de lumière, davantage de questionnements professionnels et identitaires que d'éléments identificateurs stabilisés des rôles, place et fonction du titulaire du poste.

(1) ARDOINO Jacques, Revue Pour N°88, 1982, Analyse de l'implication dans les pratiques sociales, Polysémie de l'implication,

(2) LEBLAN Claude, L'ex-pair expert, le cas des conseillers pédagogiques nouvellement nommés, Université de Nancy II, D.E.A. en Sciences de l'Education, 1992

Par *"rôles"*, nous entendons l'ensemble des représentations émises qui concourent à définir une utilité socio-professionnelle du point de vue du corps d'inspection, du corps enseignant et des conseillers pédagogiques eux-mêmes; soit encore ce qui caractérise"*l'aspect dynamique du statut, ce qu'une personne doit faire pour valider la possession de tel statut;*" *(1)* .

Par *"position"*, nous faisons allusion à la situation attribuée à cet emploi en regard d'une hiérarchie sociale.

Quant aux *"fonctions"*, elles relèvent, selon nous, d'une dynamique de ce qui est fait, réalisé, entrepris par le titulaire du poste dans le cadre d'un système social.

Régulièrement alerté par le thème de l'identité professionnelle du Maître-Formateur, tant du fait de notre appartenance à ce corps, du fait d'échanges professionnels avec certains de ses membres que du fait de notre précédent investissement dans une recherche qui le concernait, nous avons demandé tout récemment et à titre de curiosité, à deux de ses représentants locaux de bien vouloir nous faire le récit, par écrit, d'une de leurs journées de travail professionnel. (2)

Cette demande n'avait d'autres prétentions qu'une information personnelle des domaines et des types d'activités des conseillers pédagogiques maîtres formateurs; tout au plus, souhaitions-nous découvrir un questionnement en complément de la description, si possible détaillée, de leur quotidien. Les deux collègues conseillers pédagogiques ont répondu à notre appel: le premier nous a adressé un récit dont le titre, "Le pays de Cocagne", suffit à lui seul à caractériser à la fois le type d'écriture et l'intention de sa tonalité discursive; quant au second, il a préféré nous soumettre une grille hebdomadaire de son emploi du temps.(3)

Le "Il était une fois" par lequel le premier témoignage est introduit, confronté au registre du fictif dont est porteur le titre (Le pays de Cocagne), interpelle le lecteur dès lors qu'il pressent un écart discursif entre l'objet de la commande passée et le sens du texte proposé.

(1) MAISONNEUVE Jean, La psychologie sociale, P.U.F., Que sais-je, Paris, 1993, p 53

(2) "Le pays de Cocagne", Annexes p 1

(3)Emploi du temps d'un conseiller pédagogique, Annexes p 2

Au-delà de la coloration fictionnelle qui caractérise le style du récit, il est ici ou là des informations qui illustrent l'idée d'abondance de Cocagne tant il est fait mention d'une multitudes d'activités et d'épisodes qui marquent la journée d'un conseiller pédagogique.

"*Avaler des livres de pédagogie...passer dans une école pour y négocier des visites... parler des grands banquets je veux dire des stages de formation* " et surtout honorer une liste de tâches qui constituent le menu du jour, mais dont le lecteur ne saura rien de la saveur de ses composantes:

- " *visite à une jeune collègue en difficulté,*
- *photocopies en préparation de la réunion pédagogique,*
- *suivi d'actions innovantes,*
- *rendez-vous avec l'îlotier en informatique,*
- *lecture des comptes rendus des conseils d'écoles,*
- *aménagement d'une salle pour le stage de la semaine*
- *dialogue avec une personne sous contrat chargée du centre de ressources et de documentation.*"

Son intention était-elle d'inviter le lecteur à établir un rapport de synonymie entre cette avalanche de tâches et une opportunité d'enrichissements quotidiens de la personne concernée?

En tout état de cause, l'évocation des rubriques des activités professionnelles de notre collègue n'est suivie d'aucune description précise.

Telle n'était pas notre attente.

Au demeurant, le pays de Cocagne de notre collègue s'apparente étrangement à un univers dont la référence à la structure du conte serait le principe explicatif du contournement discursif adopté.Tout semble s'organiser autour du schéma greimassien(1); le héros de cet univers serait le conseiller pédagogique, en l'occurrence une conseillère pédagogique, tantôt confrontée à des opposants, tantôt encouragée par des adjuvants, univers dans lequel le destinateur est à peine évoqué.

L'opération qui consiste à se nourrir de la lecture d'ouvrages pédagogiques est à la fois une contrainte, dès lors que notre collègue ignore "*qui va en vouloir et comment les distribuer*" et une aide sans laquelle elle ne parviendra à progresser dans ses fonctions.

(1) A.J. GREIMAS, Du sens, essais sémiotiques, Ed. du Seuil, Paris, 1970-1983

Il est intéressant de noter que le "*téléphone*" doit figurer au nombre de ses adjuvants.

Le destinateur est évoqué à partir de l'utilisation du terme d'"*institution*", laquelle lui rappelle, par notes de service interposées, qu'elle doit se plier au respect de certains principes de fonctionnement. Le destinateur direct, son inspecteur, est absent de son discours; le destinataire enseignant n'est directement présent que sous les traits d'un jeune collègue en difficulté qu'elle se propose de venir aider. Quant aux nombreuses tâches matérielles auxquelles elle fait allusion, il est à se demander si elles ne constituent pas un écran entre le héros et les destinataires de ses interventions.

Le second document qui nous a été proposé est d'une toute autre nature. Il consiste en une grille d'activités menées par un conseiller pédagogique maître formateur au cours d'une semaine bien précise.

Là encore, nous entrons par des rubriques suivies d'aucune description.

Toutefois, il est riche d'informations dont le décodage ne pouvait se faire sans le rapport de familiarité culturelle que nous entretenons nous-même avec le langage professionnel employé.

Il est question de la présence du conseiller pédagogique dans des espaces aussi divers que ceux de salles de classe, de bureaux (siège de la circonscription), d'écoles;

- il est question de rencontres d'enseignants, de partenaires de l'école, d'équipes de maîtres, de responsables d'une Zone d'Education Prioritaire;

-il est question d'une aide apportée à des maîtres dans le cadre de leur préparaion aux épreuves d'un examen interne, d'accompagnement et de conseils pédagogiques prodigués à des enseignants, d'animation d'un groupe de maîtres en recherche et de réunion de travail avec l'inspecteur.

Reste que le contenu de ce document de réponse à la demande initiale que nous avions formulée ne nous a guère permis d'identifier avec précision les aspects constitutifs de l'univers professionnel local des conseillers pédagogiques maîtres formateurs.

Le premier document était de nature à suggérer la diversité des activités du conseiller; le second entendait illustrer la masse de ses tâches, tant la précision des 51 h 45 d'activité professionnelle hebdomadaire était à ce titre évocatrice.

Point n'est besoin de préciser que le thème de l'identité professionnelle du maître formateur de l'enseignement du premier degré, conseiller pédagogique de circonscription auprès de l'inspecteur de l'Education Nationale, continue à nous préoccuper.

Il constituera l'objet de notre recherche.

Et, afin d'être plus précis dans notre énonciation, cet objet consistera en une tentative de définition locale de l'identité professionnelle du conseiller pédagogique.

Autrement dit, nous n'avons d'autres prétentions que de tendre vers la définition d'une image socio-professionnelle et en l'occurrence celle du conseiller pédagogique de l'enseignement du premier degré, dans un contexte local limité aux frontières d'un département.

Le choix de ces limites, s'il est de nature à souligner la dimension de notre recherche, voire à induire certaines de nos options méthodologiques, n'en demeure pas moins pourvu de données institutionnelles justificatrices.

L'enseignement du premier degré est localement placé sous la responsabilité d'un inspecteur d'académie, directeur départemental des services de l'Education Nationale. Autrement dit, il est le supérieur hiérarchique de tous les inspecteurs de l'Education Nationale nommés sur un département; il est donc celui qui donne un sens à la notion de "local", dès lors que, pour ce qui nous concerne, il est appelé à gérer, administrer et piloter un département en imposant certaines de ses convictions ou certaines de ses conceptions en matière de politique d'enseignement, d'éducation et de formation.

Notre objectif relève d'une élucidation des différentes appréciations de l'investissement professionnel des conseillers pédagogiques, afin d'établir un paysage nous permettant de cerner la question du "qui sommes-nous?", du "qui suis-je?".

En l'occurrence, la visée initiale de notre "entreprise" consiste en une tentative de réponse à la question suivante: considérés localement, à quels usages, quelles pratiques et quelles stratégies, tant au niveau des rapports des intéressés avec leurs différents partenaires professionnels que de leur recherche de positionnement en regard des différentes instances institutionnelles, donne lieu la (re)composition identitaire des conseillers pédagogiques de l'enseignement du premier degré ?

Nous postulons, en effet, que le conseiller pédagogique est l'objet d'un conflit de rôles générateur d'un conflit identitaire.

Quel sera notre itinéraire de travail et quelles seront respectivement les procédures méthodologiques envisagées?

L'institué, défini par les textes réglementaires légitimateurs d'une acception officielle des rôles, place(s) et fonctions de l'instituteur maître formateur, peut être confronté à un instituant fait de représentations que les personnes concernées expriment à partir de leur perception des usages en vigueur et/ou d'une application locale de l'institué.

En effet, l'Education Nationale, comme toute institution, dispose d'un organe de diffusion des prescriptions édictées par le pouvoir politique. En l'occurrence, il s'agit du Bulletin Officiel de l'Education Nationale (B.O.), lequel intervient dans le système scolaire au titre d'instructions dites officielles.

Tout ce qui "*fait*" l'organisation officielle de l'Education figure dans le B.O. Autrement dit, il se compose de discours et de textes qui légifèrent sur et à propos de l'ensemble de la structure Education, qu'il s'agisse de données organisationnelles, d'informations didactiques, d'orientations pragmatiques, de gestion des personnels ou d'organisation des carrières et des formations.

S'il est une rhétorique dont chacun use pour signifier son identité professionnelle, quels indicateurs puisés dans les textes officiels et quels indices chez les tenants du titre nous permettent d'éclairer rôles, fonctions et statuts des emplois évoqués ?

Et corrélativement, en quoi ces différentes appellations sont-elles héritières d'une histoire de la profession ?

Nous aurons donc recours globalement à trois types de procédures méthodologiques: en premier lieu, une analyse des textes officiels de l'Education Nationale qui ont présidé à l'instauration de la fonction mise en perspective, en second lieu, avec une analyse des discours que les titulaires actuels, leurs supérieurs hiérarchiques et les maîtres tiennent sur la fonction et son exercice.

En troisième lieu enfin, et avant de conclure, nous tenterons de valider nos hypothèses ainsi que notre analyse des données recueillies par entretiens, en procédant à une analyse des réponses à un questionnaire fournies par des conseillers pédagogiques.

La première partie de notre travail portera sur un examen historico-institutionnel des instructions officielles. Il se fondera sur une analyse de contenus dans une perspective de repérage tant chronologique que synthétique de la genèse puis de la construction de l'identité professionnelle du conseiller pédagogique du point de vue des rôles, fonctions, statut et place(s) que le législateur a progressivement arrêtés puis modifiés à son intention.

Notre objectif consistera, à partir de l'analyse des données recueillies lors de nos lectures, à étayer notre problématique initiale d'hypothèses nouvelles et donc à affiner l'objet de notre recherche.

Pour compléter notre approche, nous ferons appel aux récents travaux de chercheurs en Sciences Humaines, afin d'apporter un éclairage à certaines de nos intuitions, hypothèses ou allégations portant sur le fait que la genèse de la fonction de conseiller pédagogique n'est pas étrangère à l'apparition de certaines ambiguïtés ou de certains paradoxes dont seraient héritiers les actuels conseillers pédagogiques.

D'un point de vue méthodologique, l'approche historico-institutionnelle des textes officiels ne saurait suffire. Elle n'est qu'une étape qu'il conviendra de dépasser dans la mesure où elle confine à l'illusion, sans doute confortable, de la distance.

En effet, "*le rapport à l'objet, apparemment dédouané du fait de la distance historique, est pris dans les aléas personnels du rapport à l'identité sociale*" *(1)*

Rappelons que notre D.E.A. portait déjà sur le thème des conseillers pédagogiques.

Sur la base d'une ré-écriture de notre propre histoire de vie professionnelle en équipe de circonscription, nous avions eu recours à la psychologie sociale et à ses référents conceptuels et méthodologiques afin de cerner les transformations identitaires générées par le passage de pair à ex-pair, d'instituteur à conseiller pédagogique maître formateur.(2)

> "*La réflexion socio-analytique sur soi-même aide aussi à comprendre pourquoi on attend mieux que d'autres certaines paroles sur le monde social lorsqu'elles sont tenues, par exemple, à partir de positions où la manière d'occuper le poste l'emporte sur sa définition institutionnelle.*" *(3)*

> " *L'identité sociale comporte trois éléments essentiels: la position occupée, les attentes liées à elle et l'identification de l'individu à son rôle. L'identité sociale s'élabore donc à partir du statut social et de l'évaluation des attentes et des exigences qui lui sont liées.*" *(4)*

(1) F..MUEL-DREYFUS, le métier d'éducateur, Ed. de Minuit, Paris, 1983, p 145

(3) ibid, p 143

(2) C. LEBLAN, L'ex-pair expert, le cas des conseillers pédogogiques nouvellement nommés, Université de Nancy II, D.E.A. Sciences de l'Education, 1992

(4) G.N. FISCHER, Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale, Editions DUNOD, Presses de l'Université de Montréal, Paris 1987, p 168

D'où l'intitulé de notre deuxième partie: de l'institué à l'instituant.

Nous postulons en effet que les directives stipulées dans les instructions officielles donnent lieu à des réponses diverses de la part des personnels à qui elles sont destinées.

Notre objectif portera moins sur une appréciation de l'écart entre les données relatives à l'identité professionnelle du conseiller pédagogique (celles qui concernent ses activités professionnelles et qui apparaissent dans les textes officiels) et l'application qui en est faite sur le terrain, que sur le fait d'accorder une attention toute particulière aux discours que les professionnels concernés portent sur une représentation des enjeux socio-professionnels attribués à la fonction.

Que ces enjeux relèvent d'une expression d'adéquation entre les rôles effectivement tenus et les attentes institutionnelles ou les attentes d'usagers conférées à l'exercice de la tâche, qu'ils concernent ensuite la définition d'un soi au sein d'un groupe social d'appartenance identifiable.

> " *Nous retiendrons trois caractéristiques essentielles de l'identité: le "soi" qui montre comment un individu définit ce qu'il est; l'appartenance sociale qui met en évidence la manière dont il se réfère à des groupes lui permettant d'évaluer qui il est; l'implication sociale qui indique les degrés d'intériorisation des rôles et les modifications de l'identité en fonction des changements du statut social de l'individu.*" *(1)*

L'idée de construction identitaire fondée sur un principe de "*développement professionnel*" (R. BOURDONCLE) est une notion que Renaud SAINSAULIEU illustre dans son approche du "modèle affinitaire".

> Une identité " *est instable et toujours rebâtie... elle révèle un décalage permanent entre les moyens d'affirmation de soi et les possibilités de reconnaissance collective... associée à une perte d'appartenance aux groupes, en même temps qu'à une forte implication dans les relations avec les chefs et les collègues, cette identité, vivant malaises et anxiétés, apparaît en crise permanente.*" *(2)*

(1) G.N. FISCHER, Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale, Editions DUNOD, Presses de l'Université de Montréal, Paris 1987, p 170

(2) R. SAINSAULIEU, in DUBAR Claude, La socialisation, construction des identités professionnelles,A. Colin, Paris, 1991, p 251

En procédant à ce rappel, nous ajoutons à l'identification de la professionnalité du conseiller pédagogique instituteur maître formateur auprès de l'inspecteur de l'Education Nationale (I.M.F.A.I.E.N.), lequel s'inscrit a priori dans un double mouvement de développement professionnel: le sien, à partir de "*la nature plus ou moins élevée et rationalisée des savoirs et des capacités utilisés dans l'exercice professionnel*" *(1)* , et celui des maîtres " *grâce à des actions de formation continue notamment, visant plus directement l'élévation des capacités de chacun que l'élévation statutaire de tous.*" *(2)*

Or l'identité professionnelle des enseignants du premier degré, du fait des modifications institutionnelles du mode de recrutement, de désignation et de formation initiale des "*maîtres*", serait à l'aube de mutations importantes (loi d'orientation du 10 juillet 1989).

Voilà pourquoi, nous tenterons d'identifier puis d'analyser certaines des modalités d'implication et d'investissement professionnels de l'I.M.F.A.I.E.N. dans le contexte d'une professionnalité des maîtres en voie de mutations.

Compte tenu de notre propre vécu et des intuitions qui sont les nôtres, le thème de l'identité professionnelle de l'I.M.F.A.I.E.N. pourrait donner lieu à une identification du sens que les personnes concernées attribuent à ce qui semble relever des aspects paradoxaux de leur fonction.

Ainsi, nous avons choisi de faire appel à des éclairages théoriques dont les champs de spécification relèvent de la psychologie sociale et pour partie de l'éthnométhodologie dont nous retiendrons essentiellement ce qui la définit comme "*recherche empirique des méthodes que les individus utilisent pour donner sens et, en même temps, accomplir leurs actions de tous les jours.*" *(3)*

Pour ce faire , nous procéderons à l'analyse de quinze entretiens duels semi-directifs.

(1)-(2) BOURDONCLE Raymond, Revue française de pédagogie, N°94, Janvier 1991, La professionnalisation des enseignants, p 76
(3) COULON Alain, L'éthnométhodologie, Paris, P.U.F., Que sais-je, 1989, p 26

Nous postulons, avec G. MICHELAT, que la procédure de recueil de données par entretien (non directif) *"semble essentiel chaque fois que l'on cherche à appréhender et à rendre compte de systèmes de valeurs, de normes, de représentations, de symboles propres à une culture ou à une sous- culture. C'est dire qu'ici en particulier la psychologie sociale n'est pas sans rapport avec les domaines propres à d'autres disciplines. De ce point de vue, on peut considérer que notre objectif se rapproche de celui de l'éthnologue."* (1)

A partir d'une analyse thématique inter-entretiens opérée sur des interviews conduites auprès de conseillers pédagogiques en exercice, d'inspecteurs et de maîtres, nous procéderons à une identification des acceptions locales des tâches et rôles des conseillers pédagogiques dans un contexte manifeste de *"tutelle multiple"*.

La troisième partie, toujours fondée sur la même option méthodologique, portera sur les caractéristiques constitutives de la composition identitaire des conseillers pédagogiques.

Nous considérerons, pour ce faire, des données relatives à leur place au travers des modalités de recrutement qui les concernent et des données relatives à leurs fonctions au travers des compétences qui, a priori, leur sont reconnues.

La quatrième partie posera le problème de la territorialité dans l'enseignement du premier degré; la notion de culture socio-professionnelle locale participera de cet examen.

La spécificité de la cinquième partie se fonde sur une option méthodologique différenciée.

Nous envisagerons de considérer l'enregistrement de quatre nouveaux entretiens de conseillers pédagogiques dont nous ferons une analyse respective.

(1) MICHELAT Guy, Revue Française de Sociologie, XVI, 1975, Sur l'utilisation de l'entretien non-directif en sociologie p 230

Il s'agira de procéder à une approche de chacune des lignes argumentatives qui les caractérise afin de renforcer notre quête du singulier, en regard des données recueillies lors de nos précédentes analyses inter-entretiens.

La sixième partie enfin, consistera d'une part, en une entreprise de confrontation des données recueillies et analysées jusqu'alors à l'analyse d'un corpus de données nouvelles et, d'autre part, en une critique de nos options méthodologiques. Nous analyserons, pour ce faire, les réponses écrites fournies par les conseillers pédagogiques de l'académie(quatre départements dont celui de Meurthe et Moselle); nous postulons que le recours à un questionnaire ouvert, adressé en nombre suffisant (environ cinquante) et intéressant le secteur géographique sur lequel nous aurons travaillé, sera de nature à compléter notre travail.

PREMIERE PARTIE

Problématique : Emergence et construction d'un objet de recherche

analyse du discours officiel

La question du "qui sommes-nous" a généré en nous l'émergence de toute une série d'interrogations qui, peu à peu, se sont cristallisées autour du thème des origines institutionnelles de la fonction.

D'où viennent les conseillers pédagogiques actuels, en quoi leurs héritages successifs ont-ils orienté, d'un point de vue historique, les places, rôles et fonctions qu'ils ont occupés et en quoi désormais cette histoire éclaire-t-elle à la fois les textes qui légitiment leur existence et les discours que tiennent les actuels conseillers sur leur identité et leur utilité professionnelles ?

Nous envisageons, par une analyse historico-institutionnelle des textes qui ont concouru à une définition légale de la fonction de conseiller pédagogique, de construire notre objet de recherche à partir de questionnements successifs afin d'identifier et d'énoncer la ou les problématiques autour desquelles s'articuleront hypothèses de recherche et choix méthodologiques d'investigation.

Pour ce faire, nous nous proposons d'abord de "visiter" le bulletin officiel de l'éducation nationale (B.O.). Cette "visite" nous permettra d'établir, de renvois à renvois, une lecture récurrente.

I - GENESE D'UNE FONCTION: le discours officiel

1. Première étape: les meilleurs serviront de modèles

Trois textes constituent la genèse institutionnelle de la fonction de conseiller pédagogique:

-le décret du 18 janvier 1887 et l'institution des écoles annexes.

-la circulaire du 7 mars 1946 et le recrutement (et le contrôle) des maîtres des classes d'application.

-le décret du 29 novembre 1948 et le fonctionnement des écoles annexes, des écoles et classes d'application.

> *"Les élèves-maîtres et les élèves-maîtresses s'exercent à la pratique de l'enseignement:*
> *1. dans les écoles annexes instituées obligatoirement auprès des écoles normales qui constituent des centres permanents d'expériences pédagogiques.*
> *2. dans les classes d'application choisies par l'inspecteur d'académie dans les écoles du département où seront organisés les différents stages de formation professionnelle. Le statut des écoles annexes et classes d'application sera fixé par décret."* (1)

1.1 *Les écoles annexes et les maîtres adjoints*

L'année 1887 est une étape qui se caractérise par une volonté d'institutionnalisation de l'Ecole. Non seulement il s'agit de légiférer, mais encore, d'installer une structure *"Education"* sur le territoire national.

Des écoles sont annexées à l'Ecole Normale pour servir de creusets expérimentaux "*permanents*". Dès cette époque, elles font corps avec l'Ecole Normale.

A telle enseigne que son directeur

> *" réunit en conseil les professeurs ainsi que le directeur de l'école annexe aussi souvent qu'il le juge utile, pour l'examen de toutes les questions qui intéressent l'enseignement et la discipline de l'école. Une fois au moins par trimestre, les maîtres adjoints et les délégués des élèves sont admis à ce conseil avec voix consultative".* (2)

(1) Decret organique du 18 janvier 1887 - chapitre V - section I

(2) Décret organique du 18 janvier 1887 - chapitre III - section II

Tout laisse à penser que la formation professionnelle des élèves-maîres est organisée sur la base d'une logique bi-polaire.

La nécessité de proximité des écoles annexes est justifiée par l'obligation qui est faite aux élèves-maîtres d'avoir des contacts fréquents avec une réalité professionnelle. (Ext 1 - p 18)

Mais, de fait, elle maintient cette école annexe dans une situation de dépendance, voire de subordination à l'Ecole Normale. On peut imaginer que ces contacts, pour fréquents qu'ils soient, restent ponctuels.

En revanche, les stages sont envisagés dans des classes d'application excentrées, lesquelles ne relèvent pas directement de l'autorité du directeur de l'Ecole Normale, mais de l'inspecteur d'académie, autorité départementale des services de l'Education. (Ext 1 - p 18)

Ce qui revient à dire que l'organisation de la formation professionnelle, dès l'origine de sa mise en oeuvre, a été instituée sur la base d'une double structure: une structure sous tutelle et contrôle de l'Ecole Normale, et une structure plus conforme à une réalité professionnelle.

Toutefois, rien n'est dit de l'état de professionnalité des différents maîtres d'accueil. Seule la structure est évoquée.

Trois termes méritent cependant d'être retenus: celui d' "*annexes*" associé à "*écoles*" , celui "*d'application*" associé à "*classes*" et celui de "*formation*" associé à "*stages*".

Est considéré comme "*annexe*" , tout ce qui est *"rattaché à quelque chose de plus important" (1),* à la pièce maîtresse. L'accessoire, le secondaire, l'annexe étant subordonné à l'important, au principal.

Outre les connotations minorantes voire péjoratives que l'on peut relever dans l'emploi de ce terme, une certaine idée de la dépendance d'une structure à une autre, et, sans doute, de la subordination des personnels à une institution, est justifiée par la place qu'occupent ces "*maîtres adjoints*" dans le conseil des professeurs de l'Ecole Normale. Ils ne disposent qu'épisodiquement d'une voix consultative. Annexés à la structure-mère de formation des élèves-maîtres, ils ne participent à la vie de l'Ecole Normale qu'en qualité de partenaires informés. (Ext 2 - p 18)

(1) Dictionnaire: Le Petit Robert 1985

Quant au terme "*d'application*", il sollicite notre questionnement tant la dimension de son champ synonymique est importante: "*placage, mise en pratique, attribution, attention, assiduité, travail, zèle*".*(1)*

Il paraît peu probable que tous les éléments socio-professionnels constitutifs de ces "*classes d'application*" soient, d'une manière égale, concernés par toutes ces acceptions.

Les termes de "*placage*" et de "*mise en pratique*" peuvent valoir tant pour les maîtres que pour leurs stagiaires.

Les uns et les autres semblent se situer dans un rapport d'obligation et de reproduction: le maître d'application est subordonné à la fois à l'Ecole Normale et à l'école annexe, laquelle est seule habilitée à procéder à des expérimentations pédagogiques.

L'élève-maître, lui, s'applique à reproduire avec "*attention*", "*zèle*" et constance les modèles de pratiques pédagogiques décrits ici ou là.

Il semble, de plus, que ces classes ne soient pas systématiquement constituées en écoles. Elles sont réparties sur le territoire du département. Il s'agirait de maîtres isolés dans leurs rôles, voire isolés de leurs pairs, ce qui, d'une certaine manière, serait de nature à renforcer leur dépendance à une tutelle tricéphale: l'Ecole Normale, l'école annexe et l'inspecteur d'académie qui les a désignés.(Ext 1 - p 18)

Une hiérarchie de fonctions (autrement dit d'obligations) et de rôles se dessine ici: l'école annexe, voisine de l'Ecole Normale est un laboratoire d'expérimentations pédagogiques et d'essais de courte durée; la classe d'application, isolée, éloignée de la maison-mère est un lieu de stricte reproduction.

Pour revenir au texte officiel et, en particulier au statut des écoles annexes et des classes d'application, dont il est dit qu'il "*sera fixé par décret*", il est intéressant de noter que ce décret ne sera arrêté que bien plus tard, et ce, en deux étapes, le 29 novembre 1948 et le 1er août 1949.

(1) Dictionnaire: Le Petit Robert 1985

1.2 *Des critères de recrutement, d'affectation et de contrôle des maîtres d'application*

La circulaire du 7 mars 1946, adressée aux recteurs et inspecteurs d'académie, nous permet de dépasser les premières données structurelles relatives à la préparation professionnelle des futurs instituteurs, élèves des Ecoles Normales. Elle vise les classes d'application et légifère sur "*le recrutement et contrôle des maîtres des classes d'application*".

> *1- "Il est évident que ces maîtres doivent être d'excellents éducateurs. Dorénavant, ils seront nommés par le recteur sur la proposition de l'inspecteur d'académie. Celui-ci les choisira, avec le concours du directeur ou de la directrice de l'Ecole Normale, sur une liste d'aptitude établie, chaque année, par le comité consultatif départemental, en tenant compte d'abord de la valeur professionnelle des candidats".*
>
> *2- L'importance de la "valeur technique" (du postulant) est telle que la classe d'application ne doit pas être considérée comme attachée à une école, mais à un maître dont elle peut suivre les mutations, tant qu'il donne toute satisfaction dans la conduite des stages.*
>
> *3- Il est toutefois, recommandé de ne pas mettre les classes d'application dans des écoles trop éloignées de l'Ecole Normale, ainsi...on facilitera le contrôle des stages...c'est au directeur ou à la directrice (de l'Ecole Normale) qu'il incombe...d'inspecter les maîtres des classes d'application...*
> *Elles constituent la petite circonscription d'inspection primaire dont il a la charge." (1)*

Le législateur insiste davantage sur une notion de profil de recrutement des maîtres des classes d'application que sur les modalités et procédures de choix.

Le critère est défini en termes de "*valeur professionnelle*" et de technicité. Le choix est arrêté par le recteur, représentant du pouvoir politique sur proposition du directeur de l'Ecole Normale, après consultation de propositions rédigées par un comité départemental.(Ext 1 & 2)

Peu à peu, nous assistons à un recentrage à la fois géographique et administratif de la mise sous tutelle des maîtres d'application.(Ext 3)

(1) Circulaire ministérielle du 7 mars 1946

Le contrôle des classes d'application et l'inspection des maîtres étant désormais l'affaire du directeur de l'Ecole Normale, force est de supposer l'importance de l'avis de ce directeur au moment de la désignation des postulants.

D'autant que le contrôle des stages est dévolu *"en effet, au personnel de l'Ecole Normale, directeur et professeurs".(1)*

Le maître d'application est appréhendé ici, d'un point de vue fonctionnel, dans une mise en réseau directe et exclusive, avec l'ensemble des acteurs de l'Ecole Normale.

Il est séparé de ses pairs, qui eux, sont placés sous tutelle d'un inspecteur primaire. Et, dans un souci d'économie de déplacements, et donc de facilitation du contrôle, il est souhaité que sa classe ne soit pas trop éloignée du pôle Ecole Normale. (Ext1-p18)

La métaphore du régime de vassalité et de son corrolaire de territorialité imposée, paraît ici pertinente. D'autant, qu'à l'instar du discours administrativo-juridique, il est intéressant de souligner l'insistance de cette circulaire à rappeler qu'une classe d'application est une "*charge*" , propriété non d'une structure scolaire mais d'une personne, le maître (Ext2-p21). Il sera bénéficiaire de sa charge aussi longtemps qu'il en sera jugé digne, aussi longtemps que les services rendus donneront satisfaction au suzerain.

1.3 *Les maîtres permanents d'application et leurs qualités*

Reste que la fonction va être définie selon une différenciation nouvelle qui, sans doute, va ajouter à la "*valeur*".

Il conviendra de distinguer les *"maîtres permanents qui reçoivent des stagiaires toute l'année scolaire" des "maîtres temporaires qui ne reçoivent des stagiaires que durant un trimestre" (2).*

Les premiers *"seront assimilés aux maîtres des cours complémentaires... après cinq ans de délégation, ils pourront, sur la proposition de l'inspecteur d'académie et sur l'avis favorable du directeur ou de la directrice de l'Ecole Normale, être pérennisés." (3)*

"Une école dont tous les maîtres sont permanents est une école d'application." (4)

(1) (2) (3) (4) Circulaire du 7 mars 1946- chapitre 2- indemnités spéciales

Fonction et statut du maître d'application sont interdépendants. Certains maîtres seulement sont chargés d'accueillir en permanence des élèves-maîtres.

Toutefois, des étapes d'accession au statut de vassal reconnu se dessinent. La notion de "*délégation* " est une propédeutique nouvelle qui s'intercale dans la gradation qui conduit de *"temporaire* " à *"permanent"* . Ces maîtres "*en délégation* " doivent faire état, pendant cinq années, de l'état de leur valeur professionnelle et technique au regard de l'Ecole Normale.(Ext3-p22)

La perspective d'une pérennisation à la fonction est liée à la possibilité d'une assimilation durable à un statut en cours de professionnalisation socialement valorisé, celle des maîtres de cours complémentaires, que les usagers de l'époque désignaient comme professeurs.

Enfin, au-delà d'un processus de construction identitaire, il est question désormais, d'une installation professionnelle sécurisante. Devenir maître permanent, c'est nourrir le secret espoir de ne plus être un maître isolé, mais un enseignant entouré d'alter ego au sein d'une même école, dite "*d'application* ".

S'agissant enfin du décret du 29 novembre 1948 relatif au fonctionnement des écoles annexes, des classes et écoles d'application, il est surprenant de constater avec quelle régularité insistante, certains énoncés dont ceux de *"valeur professionnelle"* et de *"valeur technique"* du candidat sont systématiquement rappelés.

Ce sera l'objet de nombreuses circulaires rédigées à l'adresse des recteurs, des inspecteurs d'académie et des directeurs d'Ecoles Normales: celles du 4 mai 1949, du 3 juin 1949 et du 6 juin 1950. Ces maîtres choisis pour *"leur valeur professionnelle et technique... doivent réunir la double condition de 25 ans d'âge et de 5 ans de service dans l'enseignement public." (1)*

Il aura fallu attendre 61 ans pour que mention soit faite, par le législateur, d'informations claires relatives aux fonctions des maîtres permanents d'application.

(1) Circulaire du 6 juin 1950, rappel du décret du 29 novembre 1948

" Il est indispensable que les maîtres permanents de classe d'application, qui doivent obligatoirement faire accomplir dans leur classe les exercices pratiques liés à l'enseignement théorique (exercices de psycho-pédagogie, leçons d'essai, leçons modèles, etc...) reçoivent également les élèves-maîtres durant les trois stages pédagogiques."(1)

Ecoles annexes et écoles d'application ne seront bientôt plus qu'un même concept structurel. Ce qui ajoute à l'énoncé des tâches assignées *"aux maîtres permanents de classe d'application (maîtres d'école annexe, maîtres d'école et de classe d'application)" (2)*

" Ils doivent recevoir les élèves-maîtres pendant les trois stages pédagogiques, à raison de deux élèves par stage. De plus je vous signale que tous les maîtres permanents doivent en outre participer, en dehors des périodes de stage pédagogiques, aux exercices pratiques liés à l'enseignement donné à l'Ecole Normale" (3)

La circulaire du 30 mars 1954 sera une étape importante dans la construction institutionnellement critériée d'une fonction, jusque là marquée du sceau du bon vouloir d'une tutelle.

" L'inscription sur la liste d'aptitude aux fonctions de maître permanent ne pourra avoir lieu qu'après une double inspection du directeur ou de la directrice d'école normale intéressé et de l'inspecteur primaire de la circonscription du postulant. Vous voudrez bien vous assurer que les candidats possèdent les qualités de dévouement indispensables et bien leur préciser qu'ils auront à diriger autant de fois qu'il est nécessaire l'exécution des exercices pratiques en plus du stage trimestriel." (4)

Ce texte a été adressé aux inspecteurs d'académie pour exécution. Les procédures et modalités de choix des futurs maîtres (de stage) sont arrêtées et dépendent, désormais, d'une analyse conduite par l'inspecteur d'académie sur la base de deux rapports: celui du directeur de l'Ecole Normale, (directeur d'un centre de formation et inspecteur d'une circonscription composée de maîtres d'application) et celui de l'inspecteur primaire responsable de la circonscription dans laquelle exerce le postulant.

(1) Circulaire du 8 juin 1950
(2) Circulaire du 20 novembre 1950
(3) Circulaire du 20 novembre 1954
(4) Circulaire du 30 mars 1954

La confrontation de plusieurs critères de référence, la conjugaison d'attentes différenciées, de regards professionnels multiples devraient garantir davantage d'objectivité aux pratiques de recrutement. A priori, les principes de cooptation pourraient être moins occultes. Reste que les seuls critères susceptibles de justifier le choix d'un maître de stage demeurent, outre la "*valeur professionnelle*", des qualités indispensables de "*dévouement*".(Ext3 - p 24)

A qui ou à quoi est-il souhaitable que le maître d'application se montre dévoué ? Dévoué à la cause de l'Ecole, de l'institution ? Dévoué à servir ses supérieurs, l'Ecole Normale ? Dévoué à sa tâche, aux élèves-maîtres ?

Ce terme de "*dévouement*" mérite qu'on s'y attarde. Ou bien il désigne une démarche de sacrifice de sa vie à une personne, une communauté, une cause, ou bien il désigne une posture d'abnégation conduisant au don de soi, ou bien il désigne la manifestation d'une profonde bonté réellement observable, ou bien enfin, il désigne l'expression tangible et durable d'un loyalisme et d'un attachement inconditionnels.

A priori, l'environnement professionnel du maître permanent d'application laisse supposer que les manifestations de son dévouement concernent tant ses supérieurs hiérarchiques que les valeurs qui légitiment les engagements des agents de l'Instruction Publique et, plus tard, de l'Education Nationale.

Et, de fait, cette fonction "*d'application*" se trouve renforcée, dans sa dimension de reproductibilité garantie, infaillible, non contestée, de gestes professionnels du titulaire de la charge. Nul doute, il sera professionnellement standardisé car il sait qu'il doit en être ainsi.

Enfin, deux particularités de cette même circulaire, caractérisent cette première période:

> " *... vous devez vous efforcer de grouper, au sein d'une ou de plusieurs écoles annexes ou d'application, toutes les classes d'application permanentes afin de réaliser les conditions... qui prévoient l'utilisation de ces écoles comme de véritables centres d'expériences psycho-pédagogiques... D'autre part, l'obligation d'assurer, dans les moindres délais, la formation professionnelle des remplaçants rend nécessaire l'admission d'un plus grand nombre d'entre eux dans les Ecoles Normales...*" *(1)*

(1) Circulaire du 30 mats 1954

L'Education Nationale se doit de gérer au mieux les conséquences de l'augmentation de la population scolaire d'après guerre. Ecoles annexes et écoles d'application vont devoir être multipliées dans une cohérence d'identité commune. Les essais et expériences menés dans ces écoles ne seront plus exclusivement pédagogiques mais psycho-pédagogiques. Or, nous savons que cette période de l'histoire de l'Institution s'appuie sur une certaine idée de "*l'enfant*", légitimatrice de conceptions nouvelles d'apprentissage et de discours pédagogiques sur la vie de la classe. (1)

Le champ des interventions professionnelles du maître d'application s'élargit; sans doute, devra-t-il faire preuve de nouvelles compétences professionnelles, puisqu'il est désormais appelé "*à diriger l'exécution d'exercices pratiques*". (2)

(1) BASTIEN G., L'étrange secret des méthodes de lecture, C.R.D.P., Lyon, 1987.

(2) Circulaire du 30 mars 1954

2. Deuxième étape: le rôle du maître-modèle différencié

La circulaire du 27 octobre 1960 sera à l'origine d'une double novation structurelle: la création de postes supplémentaires d'inspecteurs de l'enseignement primaire et la nomination de conseillers pédagogiques pour les instituteurs remplaçants. Ces deux objets constituent deux visées non dissociables.

Manifestement, des charges nouvelles pèsent sur les inspecteurs primaires. Le bulletin syndical des inspecteurs départementaux de l'enseignement primaire de janvier-mars 1958 faisait état d'un "*pullulement insensé des charges*" des inspecteurs.

Et de suggérer en guise de remédiation "*qu'un allègement est ici possible si l'I.D.E.P. dispose d'une équipe de collaborateurs et de moyens matériels indispensables*".

2.1 *Les conseillers pédagogiques itinérants*

Sans constituer nécessairement une réponse à cette suggestion, la circulaire d'octobre 1960 souligne en substance ceci:

> *"La loi du 31 décembre 1959 sur l'aide à l'enseignement privé aboutira...à accroître considérablement le travail des inspecteurs de l'enseignement primaire, déjà très lourd en raison notamment des efforts et du temps qu'ils doivent consacrer à l'initiation pédagogique de très nombreux maîtres débutants. Pour leur permettre de faire face aux charges nouvelles qui leur incombent tout en continuant d'assurer et, si possible, d'améliorer encore la formation professionnelle des instituteurs remplaçants, j'envisage, d'une part, d'augmenter sensiblement le nombre des circonscriptions d'inspection primaire...et, d'autre part, d'autoriser l'affectation à certaines d'entre elles d'un maître déchargé de classe qui exercera auprès des jeunes débutants les fonctions de conseiller pédagogique itinérant." (1)*

> *"Cet instituteur, adjoint à l'inspecteur de l'enseignement primaire, devra, en principe, remplir toutes les conditions exigées par les textes en vigueur pour les maîtres d'application permanents. Il aura la même qualification et il percevra le même traitement. Il importe essentiellement qu'il se soit déjà distingué par sa valeur professionnelle et son aptitude à guider les débutants."(2)*

Un terme nouveau, celui de conseiller pédagogique itinérant, fait son apparition dans le discours institutionnel.(Ext1)

Ce terme définit une fonction. Statutairement, le conseiller pédagogique est l'alter ego du maître d'application permanent qui, lui, ne disparaît pas pour autant.

(1) (2) B.O. N°31 du 10 Novembre 1960

Cependant, en dépit du fait que ces deux catégories d'instituteurs soient définies sur la base de valeurs professionnelles et techniques similaires, quelques ajouts discursifs laissent à penser que ces fonctions sont appelées à être différenciées au plan des représentations individuelles et collectives.

Le texte précise, par exemple, que le conseiller pédagogique sera *"instituteur adjoint à l'inspecteur de l'enseignement primaire... déchargé de classe..."*. (Ext 1 - p 27)

Le corps d'inspection, depuis sa création, s'est progressivement constitué autour de fonctions de pouvoir et d'autorité exercées dans la solitude.

Adjoindre, à ce fonctionnaire, un collaborateur issu du rang, élu sur la base de ses valeurs et compétences professionnelles, a pu générer, chez certains aspirants, un cortège de motivations faites d'une perspective de carrière teintée de prestige, d'une reconnaissance personnelle synonyme de juste récompense ou d'un espoir à la limite de l'inaccessible tant les postes étaient peu nombreux.

De surcroît, cette ambition, cette aspiration devaient nécessairement s'inscrire dans la durée puisque, a priori, les agents désignés auront *"déjà exercé la fonction de conseiller pédagogique"*, sous-entendu, en qualité de maître d'application permanent.

Il est intéressant de noter à quel point le législateur entend souligner que, de son point de vue, il ne devrait y avoir aucune différence professionnelle, encore moins de hiérarchisation, chez les fonctionnaires appelés à exercer *"auprès de jeunes débutants"*.

Et, pour marquer cette volonté, il désigne sciemment par la même appellation de "*conseiller pédagogique* " et les maîtres d'application permanents et les futurs conseillers pédagogiques de circonscription.

L'énoncé des tâches du conseiller pédagogique concourt à souligner cette volonté discursive d'homogénéisation de leurs fonctions respectives.

> *" ... Il établira, comme il est demandé aux maîtres d'application pour les élèves-maîtres, un rapport détaillé, accompagné de son appréciation, qu'il adressera à l'inspecteur primaire.*
> *Mais, il n'aura pas pouvoir de notation." (1)*

(1) ibid

Toutefois, certains signes de différenciation entre les conseillers pédagogiques et les maîtres d'application ne passent pas inaperçus.

Par exemple, "*une exception en faveur d'un très bon maître qui n'aurait pas encore assuré*" les fonctions de maître d'application peut être envisagée. (1) Ce qui, à terme, peut laisser à penser que le passage par l'école d'application, par la culture "*Ecole Normale*", ne soit pas nécessairement indispensable pour oeuvrer en qualité de conseiller pédagogique.

D'autre part, si les uns et les autres doivent exercer des tâches identiques consistant en une aide à apporter à un collègue débutant faite de "*leçons modèles, correction des devoirs, emploi du tableau noir, utilisation du matériel d'enseignement..., préparation des différents exercices*" (2), il n'en reste pas moins vrai que ni le public visé ni la tutelle concernée ne sont semblables.

D'un côté, il est question "*d'élèves-maîtres*", de stages et d'une structure plurielle de guidance et de dépendance, l'Ecole Normale. De l'autre, il s'agit d'instituteurs remplaçants (une cinquantaine environ par conseiller pédagogique) et de l'unique dépendance à un inspecteur primaire.

Les zones de dépendance, les zones d'influence, les territoires et le quotidien professionnel respectifs se disjoignent.

Ce qui fondamentalement a présidé à la création de postes de conseillers pédagogiques de circonscription, repose sur un constat d'alourdissement des tâches de l'inspecteur primaire de l'enseignement public. En effet, ce dernier aura désormais charge *"d'aide à l'enseignement privé" (3).* Or, la responsabilité de "*l'initiation pédagogique*" des nombreux remplaçants continue à lui incomber (4).

Nous avons tout lieu de penser, compte tenu des contraintes qualitatives et quantitatives qui pèsent sur les inspecteurs primaires que les marges de manoeuvre du conseiller pédagogique seront limitées tant son fonctionnement risque d'être directement commandé par le supérieur hiérarchique.

(1) (2) (3) (4) ibid

2.2 *Maîtres permanents et maîtres itinérants d'école annexe*

A en juger par la succession rapprochée des circulaires qui suivront, nous sommes tentés de constater quelques fébrilités manifestées par le législateur.

La même année, paraîtront deux circulaires: l'une le 8 janvier 1961, l'autre le 10 novembre.

La première rappelle la nécessaire procédure de consultation de la commission administrative paritaire départementale, laquelle proposera au conseil départemental de l'enseignement primaire les noms des enseignants pressentis aux fonctions de conseiller pédagogique.

La seconde modifie l'appellation de ces "*maîtres déchargés*" et préfère à "*conseillers pédagogiques*" la désignation de "*maîtres itinérants d'école annexe*" .

> *"Lorsque ce maître est de grande valeur par ses connaissances pédagogiques, par sa conscience professionnelle, par son affabilité, par le tact avec lequel il s'acquitte de sa tâche, il est indiscuté et son efficacité est certaine. Il n'est pas rare de voir des remplaçants, les plus travailleurs, demander au maître itinérant de revenir dans leur classe. Je ne saurais donc trop vous conseiller d'apporter à la désignation des maîtres itinérants tout le soin que requiert l'importance de la tâche qui leur est confiée." (1)*

Nous ne pouvons manquer de constater sinon une hésitation, du moins un retour à une labélisation chère au législateur, et, peut-être à la conscience collective professionnelle du moment: celle de "*maître d'école annexe*".

Les uns seront attachés à une classe: ce seront les "*permanents*". Les autres seront attachés à des classes: ce seront les "*itinérants*". La différenciation par la notion de conseil issue de la désignation de " *conseiller pédagogique*" disparaît.

Il est vrai que nous avions signalé plus haut l'apparition d'une ambiguïté discursive dans le texte officiel au moment de la création de postes de conseillers pédagogiques. (p27)

C'est apparemment donc moins de conseils que de pratiques professionnelles en classe dont tous les maîtres d'écoles annexes devront s'acquitter.

(1) Circulaire du 10 Novembre 1961 (B.O. N° 33 du 23 Novembre 1961)

Et, dans ce cadre, une visée d'efficacité devient plus mesurable par l'institution: le maître itinérant est avant tout, un enseignant du premier degré; il est *"indiscuté"*, reconnu tant dans sa fonction que dans sa désignation par les usagers et ne fait l'objet d'aucune ambiguïté statutaire.

Dans tous les cas, conscience professionnelle et connaissances pédagogiques légitiment la désignation d'un maître permanent ou itinérant d'école annexe.

Cependant, si les fonctions des uns et des autres semblent clairement définies aux yeux du législateur, le quotidien des rôles révèle des situations de pratiques professionnelles pour le moins peu comparables.

Le rapport d'un inspecteur départemental de l'Education Nationale (I.D.E.N.), paru dans le bulletin du Syndicat National des Inspecteurs Départementaux de l'Education Nationale (S.N.I.D.E.N.) au début de l'année 1962, fait état de pratiques professionnelles qui distinguent les maîtres permanents des maîtres itinérants, en ce que les missions des seconds procédent d'une "couverture" territoriale faite de "dépannages".

> " *L'essence de la fonction* (des maîtres itinérants), *ses caractères, ses aspects, son climat, son but... ne correspondent que très imparfaitement à la condition des maîtres d'école annexe ou des classes d'application. Ce ne peut être que par des considérations étrangères à leur esprit et à leur rôle qu'on a pu vouloir assimiler un personnel chargé, dans des classes bien déterminées et un peu artificielles, de la formation d'élèves de dix-huit ans, à un personnel qui va, sur place et jusque dans l'école à classe unique du hameau le plus reculé, résoudre des problèmes qui débordent largement le domaine de la pédagogie." (1)*

Sans chercher à modifier les différentes dénominations récemment énoncés (1960), le rapport de cet I.D.E.N. met cependant l'accent sur les cadres et conditions de fonctionnement des maîtres chargés de l'accompagnement des débutants.

> " *Les maîtres d'école annexe exercent leur talent dans un cadre professionnel étroit, sous la houlette d'un directeur.*
> *Les conseillers pédagogiques doivent connaître tous les problèmes pédagogiques en toutes les classes et les autres, administratifs, sociaux, humains.*
> *L'élève-maître en stage est un mineur débarrassé de tous soucis matériels.*
> *Le débutant, dans son poste, est aux prises avec les problèmes les plus irritants et les plus déprimants. On ne peut recourir, pour les uns comme pour les autres, à la même thérapeutique...". (2)*

(1) (2) Rapport de M. BALLOT, IDEN, in Guide du Conseiller pédagogique - Association Nationale des Conseillers pédagogiques, mars 1992, p 11

Ce rapport prend les allures d'un plaidoyer en faveur de la définition et de l'institution de collaborateurs adjoints aux inspecteurs.

Soulignant le fait que l'activité des maîtres itinérants ne saurait être réduite, selon lui, aux seules manifestations d'une technique professionnelle, il ajoute que "*l'étroite collaboration qui s'est instituée entre les débutants et eux doit avoir pour corollaire une collaboration aussi étroite à l'I.D.E.N..* ".(1)

Il rappelle que nombre de pays voisins de la France et de pays de récente administration colonialiste ont opté pour des "*inspecteurs adjoints* ".(2)

> " *Il faut choisir les maîtres itinérants parmi les meilleurs, non seulement au point de vue pédagogique, mais bien au-dessus, en considération de leur valeur intellectuelle, morale, sociale, humaine. Il faut aller les chercher partout où ils se trouvent... Il est indispensable et urgent que leur statut soit établi et qu'ils prennent la place acquise par leur valeur et leur oeuvre.*" (3)

"Oeuvre" et "thérapeutique", en situation authentique de pratique professionnelle, soulignent, si besoin en est, la compétence requise du visiteur à saisir, décrire puis analyser les composantes d'une situation professionnelle inscrite dans la complexité de la classe, de l'école et de son environnement.

Cette compétence permet au maître itinérant d'identifier une situation socio-professionnelle pour la traiter avec son jeune collègue afin que ce dernier, progressivement, s'approprie l'art du maître.

L'idée selon laquelle la formation passe par l'imitation du modèle est légitimatrice des rôles et fonctions attribués aux maîtres itinérants d'école annexe. Elle repose, par voie de conséquence, sur le fait que le bon professionnel est nécessairement le bon guide, le bon formateur.

Toutefois, la dimension "*terrain* ", la prise en compte des réalités locales, contextualisées, laissent présager le dépassement d'un strict rapport de modélisation et de reproduction de séquences pédagogiques entre le maître et le débutant.

(1) (2) (3) ibid p. 12

3. Troisième étape: un statut de formateur validé par un diplôme : approche chronologique

Le décret n° 62-791 du 10 juillet 1962 institue un certificat d'aptitude à l'enseignement dans les écoles annexes et les classes d'application (C.A.E.A.A.). *"Il sera exigé de tout candidat à la fonction de maître fixe ou itinérant d'école annexe ou de maître d'application."*

3.1 *Le C.A.E.A.A., premier diplôme qualifiant*

Dorénavant, le principe du choix sur une liste d'aptitude après une double inspection (celle du directeur de l'Ecole Normale et celle de l'inspecteur primaire de la circonscription du postulant) devient caduc.

L'instauration d'une épreuve validante, permet à tout candidat d'accéder à une reconnaissance institutionnelle de capacités spécifiques.

Cet examen, à nouveau amendé par un arrêté du 5 mai 1966, prévoit trois épreuves: une séquence de pratique professionnelle en classe conduite par le candidat et appréciée par un jury présidé par le directeur de l'Ecole Normale; un essai de critique pédagogique conduit par le candidat à partir d'une séance de classe menée par un débutant et apprécié par le même jury. Ces deux éléments, constituant la partie orale de l'épreuve, sont suivis d'un écrit. *"Il porte sur un sujet simple et suppose une connaissance concrète de la psychologie de l'enfant et des problèmes de pédagogie générale et pratique". (1)*

Il importe donc que le candidat soit en mesure de faire état d'un savoir à la fois théorique, pratique et procédural.

Ces capacités visées dépassent, a priori, le cadre de référence, en vigueur jusque là, qui consistait en une appréciation des valeurs professionnelles et techniques du postulant.

Ce changement des modalités de recrutement des maîtres fixes ou itinérants des écoles annexes vaut davantage,semble-t-il, pour une reconnaissance de la fonction que pour une modification fondamentale des attentes de l'institution relatives aux rôles du M.I.E.A.

(1) Arrêté du 5 mai 1966 - B.O. n° 22 du 2 juin 1966

En effet, à l'instar de ses aînés, le postulant doit être un bon praticien.

Cependant, la novation inscrite dans une procédure d'examen concerne deux aspects pratiques, voire éthiques.

Désormais, au cours de l'épreuve, le postulant devra être en mesure de faire état d'une capacité à l'énonciation de son savoir et de ses options pédagogiques et professionnelles.

D'autre part, la procédure de choix et de retenue d'une candidature d'un maître chevronné au poste de M.I.E.A. passera par certaines étapes, a priori, moins occultes.

Sans doute, comme par le passé, c'est le candidat qui fera la démarche de demande de poste et d'explicitation de ses intentions, et ce, en dépit du fait que les I.O. antérieurs laissaient à penser que c'était au directeur de l'Ecole Normale ou à l'inspecteur primaire d'aller chercher les bons praticiens.

L'existence d'un jury, composé du directeur de l'Ecole Normale, de l'inspecteur primaire de la circonscription du postulant, d'un directeur d'école annexe et d'un M.I.E.A., ouvre la voie à une certaine transparence de la procédure de certification. Cette épreuve reste cependant étroitement lié à la tutelle de l'Ecole Normale dans la mesure où son directeur demeure le président du jury.

Quant aux modalités de nomination, elles sont du ressort d'une commission paritaire départementale dont les principes de fonctionnement et de prise de décision ne sont pas évoqués.

Il faudra attendre la déclaration d'orientation sur la formation permanente des maîtres du premier degré du 21 mars 1972 et la circulaire n° 72-240 du 20 juin 1972 relative à la mise en oeuvre de la formation continue des instituteurs pour qu' *"une définition des fonctions des instituteurs participant à la formation des maîtres"* (1) soit énoncée.

> *" La formation initiale ou la formation continue, conduit à considérer dans des perspectives nouvelles les fonctions et la situation administrative des maîtres qui sont chargés de fonctions diverses dans cette formation. "* (2)

(1) (2) Circulaire n° 73-508 du 29 novembre1973 - B.O. n° 46 du 13 décembre1975

Trois principes institutionnels vont régir la formation continue des enseignants du premier degré.

> " *La formation des maîtres engage leur propre responsabilité; elle suppose l'intervention de leurs pairs; cette intervention se situe dans le domaine de la pratique du métier.* " *(1)*

Le discours reste très pragmatique. La formation continue doit demeurer une affaire interne à l'institution et consister en une gestion par des pairs d'une réflexion menée sur la base d'un savoir pratique. D'ailleurs, le législateur ne rappelle-t-il pas, quelques lignes plus loin, que, pour ce faire,

> " *Certains maîtres reçoivent compte tenu de leurs qualités personnelles, de leur expérience et de leurs compétences professionnelles, des fonctions particulières relevant d'une fonction générale: celle de "maître-formateur".* (2)

3.2 *Une fonction unique, celle de maître formateur*

Une nouvelle dénomination voit le jour: celle de "*maître-formateur* "(Ext2).

Une dimension nouvelle des tâches assignées au maître-formateur s'inscrit dans la conception même de la formation des maîtres, définie comme "*action collective*". *(3)*

D'où le souci du législateur d'inviter à *"harmoniser les conditions d'emploi et les fonctions de ces maîtres et favoriser des actions de tous les formateurs". (4)*

Le terme de *"fonctions"* est manifestement soit synonyme de*"missions"* (dans une écriture plurielle)soit synonyme d'une marque de désignation d'un emploi.

> " *Il est donc nécessaire de reconsidérer leur dénomination, leur rôle, leurs tâches et leur emploi (...) de tel sorte qu'ils correspondent mieux à leur véritable fonction de maîtres-formateurs.* " (5)

L'appellation "*maître-formateur* " serait devenue l'expression d'une désignation globale et fonctionnelle d'autant plus qu'une circulaire du 30 septembre 1969 (circulaire n°4686) institue des conseillers pédagogiques adjoints aux I.E.N. pour l'éducation physique et sportive mais dont les fonctions, il est vrai, ne seront définies qu'en 1975 (texte officiel du 6 février).

(1)-(2)-(3)-(4) (5) ibid

Leurs fonctions " *qu'ils exercent sous l'autorité de l'inspecteur d'académie sont définies par leur participation à la formation initiale et continue des maîtres, à l'animation et au développement, ainsi qu'au soutien pédagogique des instituteurs (...) ils interviennent en priorité au bénéfice des instituteurs débutants, qu'ils soient en période de formation initiale ou dans leurs premières années d'exercice.*" *(1)*

Revenons sur l'énoncé institutionnel visant à concevoir la formation comme une "*action collective*" (Ext 3 - p 35).Il est possible d'appréhender cette prescription du point de vue de la forme et du cadre à donner aux modalités de formation. Celle-ci sera conduite en direction d'un groupe de professionnels, par opposition au principe de visite du maître itinérant dans les classes, qui ne concernait qu'une personne.

Il n'est cependant pas exclu de considérer ce principe d' "*action collective*" comme une modalité de prise en charge d'une action de formation par plusieurs "*maîtres-formateurs*" ou par un groupe de formateurs, qu'ils soient ou non issus du rang. D'autant qu'à cette même époque, nous assistons à la création de catégories différentes de "*maîtres-formateurs*".

Ce qui reviendrait à dire qu'une nécessaire harmonisation des interventions de ces différents personnels est à envisager, ainsi d'ailleurs qu'une nécessaire réflexion collégiale de l'intérêt, du sens, de l'enjeu et des contenus de leurs ations de formation.

Le 13 décembre 1976, Les instituteurs maîtres permanents d'écoles annexes et d'écoles d'application seront désignés comme des maîtres formateurs, " *conseillers pédagogiques auprès des Ecoles Normales*".

Puis, le 14 décembre 1984, par une note de service (n° 84-483) sont mis en place des conseillers pédagogiques pour l'Education Musicale et des conseillers pédagogiques en Arts Plastiques dont la mission sera départementale. Ils seront placés soit sous l'autorité d'un I.D.E.N., soit sous la tutelle de l'Ecole Normale, soit rattachés à l'inspecteur d'académie.

(1) ibid

Nombreux sont donc les textes officiels qui régulièrement rappelleront les missions et fonctions de tous ces conseillers. Toutefois, aucun, paradoxalement, ne fera état ni d'une éventuelle formation, ni d'un niveau de formation exigible pouvant présider à la préparation professionnelle des maîtres-formateurs.

Faut-il comprendre que l'adjonction du terme de "*formateur*" à celui de "*maître*" n'a rien changé à la conception de l'institution du rôle de ces maîtres et qu'elle est restée, en dépit des pressions sociales d'exigence de formation continuée, très attachée au principe de modélisation professionnelle et de reproduction de gestes efficaces ? Est-il toujours sous-entendu que le bon professionnel sera bon formateur ?

Ces évocations historiques de la construction d'une professionnalité nous éclairent sur la manière selon laquelle, des maîtres formateurs choisissent de décliner leur identité professionnelle. Nous rappelions, au début de notre propos, une situation d'énonciation d'identités professionnelles autorisant les uns, lors d'un tour de table, à se déclarer I.M.F.A.I.E.N. (Instituteurs Maîtres Formateurs Adjoint à l'Inspecteur de l'Education Nationale), certains autres C.P.A.I.E.N. (Conseiller Pédagogique Adjoint à l'Inspecteur de l'Education Nationale), d'autres encore I.M.F (Instituteur Maître-Formateur), d'autres enfin C.P.C. (Conseiller Pédagogique de Circonscription).(p3)

Ces énonciations ont un fondement et l'histoire de la mise en place de la fonction est là pour en témoigner.

Quelles significations propres à chacun des énonciateurs président aux différents choix des déclinaisons identitaires précédemment citées ?

Ces désignations, lorqu'elles sont reprises par les acteurs, ne sont-elles pas précisément révélatrices de certaines conceptions professionnelles singulières et de quêtes de positionnement ?

3.3 *L'ambiguïté des place(s), fonctions et statut du maître formateur*

La question de la reconnaissance statutaire reste posée.

La lecture des textes officiels nous invite à prendre en compte quelques éléments de réponse.

Un poste de "*maître formateur*" ne peut être sollicité que si le postulant est en mesure de faire état d'un diplôme professionnel. En 1962, il s'agissait du C.A.E.A.A. Treize ans plus tard, il s'agira du Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur Maître-Formateur (C.A.F.I.M.F.) institué le 22 janvier 1985.

Si les labels ont changé, les données statutaires sont restées identiques: elles ont été définies en 1975 (B.O. n° 23 du 12.06.1975) essentiellement du point de vue des rémunérations puisqu'elles assimilaient tous les maîtres-formateurs à un indice de rémunération équivalent à celui des "*directeurs d'écoles annexes*" classés dans le deuxième groupe.

Ce principe est toujours d'actualité.

Les maîtres formateurs appartiennent au corps des enseignants du premier degré; ce sont des pairs désignés aux fonctions de formateur. Ils ne constituent, dans la hiérarchie des postes de l'enseignement élémentaire, aucun corps nouveau que ce soit entre le corps d'inspection et le corps des praticiens, que ce soit entre le corps des professeurs d'Ecole Normale et celui des enseignants d'écoles d'application.

Toutefois, la lecture de la construction institutionnelle de cette fonction témoigne d'une ambiguïté fonctionnelle.

Ces "*maîtres-formateurs*" sont d'abord des maîtres à quelque catégorie de maîtres formateurs qu'ils appartiennent.

Ils sont d'abord des praticiens. D'où, sans doute, l'insistance du législateur à évoquer le fait que les "*maîtres-formateurs*" sont invités à travailler avec leurs pairs sur des "*savoirs pratiques*". En effet, "*formateurs*", associé à "*maîtres*" traduit vraisemblablement une volonté institutionnelle de maintenir cet agent dans un cadre restreint d'actions professionnelles, limitées aux frontières du "*pratique*".

Pourtant, il semble bien que ce ne soit pas le cas, pas plus dans la réalité du travail du "*maître-formateur*" que dans les directives ministérielles relatives à la définition de ses fonctions.

N'y a-t-il pas ici matière à alimenter une ambiguïté voulue, un paradoxe de la position institutionnelle du maître-formateur conseiller pédagogique ?

Sa position semble davantage définie par des fonctions que par un positionnnement hiérarchique (en dépit d'une attribution indiciaire égale à celle des directeurs d'écoles annexes 2ème catégorie).

Manifestement, cette position légitimement instituée en 1962 par un diplôme, vaudrait davantage pour une reconnaissance professionnelle (potentielle), que pour une reconnaissance statutaire. D'ailleurs, le diplôme en question ne donne lieu à aucune formation spécifique: rien n'est prévu pour que le lauréat se prépare aux fonctions auxquelles ce diplôme lui permet de prétendre. De plus, l'obtention du diplôme n'est pas synonyme d'affectation.

Il est pourtant un principe, dans la fonction publique, et plus particulièrement à l'Education Nationale, qui veut que tout changement d'activités professionnelles, à l'intérieur du système soit l'objet d'un examen ou d'un concours, généralement suivi d'une formation spécifique. C'est le cas du passage d'instituteur à instituteur spécialisé chargé de l'adaptation et de l'intégration scolaire; c'est le cas des principaux de collège; c'est le cas des directeurs d'établissements spécialisés, ou encore des inspecteurs de l'Education Nationale...

Ce n'est pas le cas des formateurs de l'enseignement du premier degré. Il sera tout juste question, dans le décret du 22 janvier 1985 relatif à l'instauration du C.A.F.I.M.F., "*d'une aide et d'une information au candidat*".

4. Quatrième étape: du modélisateur unique aux formateurs multiples

A compter de cette étape et dans un souci de cohérence discursive, il nous a semblé préférable, méthodologiquement, d'abandonner un mode de lecture strictement chronologique des I.O., au profit d'un mode plus synthétique, tant les textes relatifs à l'instauration de *"fonctions particulières"* relevant d'une fonction générale de *"maître formateur"* sont nombreux. (1)

4.1 *Plusieurs catégories de conseillers pédagogiques*

Examinons l'objet de ces "*fonctions particulières*".

En novembre 1973, apparaissent les C.P.A.I.D.E.N., Conseillers Pédagogiques Adjoints aux Inspecteurs Départementaux de l'Education Nationale.

En février 1975, il s'agira des conseillers pédagogiques adjoints aux inspecteurs départementaux de l'Education Nationale pour l'Education Physique et Sportive (C.P.A.I.D.E.N.E.P.S).

En décembre 1976, seront nommés des instituteurs maîtres-formateurs, conseillers pédagogiques auprès des Ecoles Normales (C.P.E.N.).

Décembre 1984 verra la création de postes de conseillers pédagogiques pour l'Education Musicale (C.P.E.M.) et 1985 celle des conseillers pédagogiques pour les Arts Plastiques (C.P.A.P.).

Toutes ces fonctions relèvent d'une désignation générale, celle de "maître-formateur", et toutes sont exprimées à partir du label de "*conseiller pédagogique*".

Les années 1970-80 seront marquées du sceau de l'expansion. S'il est des fonctions qui se spécialisent, que ce soit en Education Physique, en Musique ou en Arts Plastiques, il convient néanmoins d'admettre que deux grandes catégories de maîtres formateurs conseillers pédagogiques se dessinent: des conseillers spécialisés et des conseillers généralistes.

Au nombre des généralistes, certains continueront à exercer sous l'autorité d'un inspecteur de circonscription, les C.P.A.I.D.E.N., d'autres sous l'autorité du directeur de l'Ecole Normale, les C.P.E.N.

(1) Circulaire ministérielle du 29 novembre 1973

A la suite d'une telle "*inflation*" en matière de diversification des fonctions, nous aurions pu nous attendre à la création de postes de conseillers pédagogiques en histoire, d'autres en mathématiques, en français, en éducation civique, etc...

Il n'en sera rien.

En 1985, le législateur précise que, parmi les options offertes au choix de tout candidat au C.A.F.I.M.F., figurent, outre l'éducation physique, l'éducation musicale et les arts plastiques, une option relative aux langues et cultures régionales et une option relative aux technologies et ressources éducatives.

Ces deux spécialités nouvelles ne sont pas devenues synonymes, localement, de créations de postes spécifiques. Elles deviendront l'objet d'une procédure de recrutement de conseillers pédagogiques généralistes.

Est-ce à dire qu'une volonté de freiner l'escalade de la diversification se soit manifestée ?

Est-ce à dire, qu'à l'opposé, le législateur ait considéré que certaines disciplines, dites plus techniques, l'aient invité à créer des postes de conseillers spécialisés ?

Mais alors, pourquoi l'éducation physique, les arts plastiques et la musique ?

Quel était le rapport entre ces trois domaines et les attentes sociales ? Le choix de ces trois disciplines relevait-il d'une stratégie institutionnelle ? Et de quelle nature ?

La notion d' "*éveil*" *(1)*, devenue activités scolaires d'éveil de l'enfant, n'a-t-elle pas été introduite comme une mesure spécifiquement compensatoire de pratiques pédagogiques jugées inadaptées ou insuffisantes dans les disciplines concernées ?

Reste que la palette des conseillers pédagogiques, opposée à l'état de polyvalence du maître dans sa classe pose question. L'institution accorde au praticien en exercice ou en formation des pairs-formateurs dont la spécialité (ou l'absence de spécialité) est en contradiction avec la hiérarchisation de ses attentes de pédagogue: en effet, en réponse à l'organisation et à la conduite de disciplines dites "*mineures*", le législateur offre des postes de conseillers spécialisés, tandis qu'il préfère maintenir des "*maîtres-formateurs*" polyvalents à la gestion des domaines disciplinaires dits *"majeurs"*.

(1) Instructions Officielles: programme pour l'école élémentaire, 1977

Quelles relations ces catégories de maîtres-formateurs conseillers pédagogiques entretiennent-elles ? Quel regard la lecture du discours institutionnel nous invite-t-elle à porter sur l'une ou l'autre de ces différentes fonctions ? Comment ces catégories sont-elles investies par les intéressés ?

4.2 *Justifications institutionnelles de formateurs multiples*

> " *L'expérience montre que les tâches effectivement réalisées par les maîtres débordent aujourd'hui celles qui leur avaient été tout d'abord assignées*" (1)

Force est de constater que dès 1973, à propos des C.P.A.I.D.E.N., le législateur officialise des pratiques et des actions professionnelles qu'il n'avait pas envisagées, ni vraiment définies. Il entérine un état de fait qu'il légitime au nom des orientations prises dans le cadre d'une politique nationale.

Deux principes président à ces orientations: une campagne dite de *"rénovation pédagogique* " définie en 1969, puis, en 1970, faisant appel à des tâches *"d'animation tant au niveau de la circonscription qu'au niveau du département*", et, en second point, les *"récentes dispositions concernant la formation continue des maîtres. " (2)*

Ces éléments institutionnels, structurels et pédagogiques qui justifient et légitiment les postes occupés par les maîtres-formateurs de circonscription, nous les retrouverons, trois ans plus tard, rédigés en direction des maîtres-formateurs auprès des Ecoles Normales.

L'annonce est sensiblement la même.

> " *L'expérience montre que les tâches effectivement assurées par ces maîtres débordent aujourd'hui celles qui étaient les leurs à l'origine": " des leçons modèles, des leçons d'essai et éventuellement (...) se livrer à des recherches pédagogiques.* " (3)

(1) (2) Circulaire n° 73-508 du 29 novembre 1973

(3) Circulaire n° 76-442 du 13 décembre 1976

Ainsi, les nécessaires rénovations de la formation initiale dans les Ecoles Normales et les dispositions prises à propos de la formation continue des maîtres doivent concerner les C.P.E.N.

Quant aux arguments justificatifs du recrutement des C.P.A.I.D.E.N.E.P.S. parus en 1975, donc de maîtres-formateurs spécialisés, ils seront de la même veine.

Ces maîtres-formateurs devront assurer, auprès des maîtres, la mise en application du *"tiers-temps pédagogique" (1)*, formule qui s'inscrivait alors dans une politique de rénovation structurelle visant à équilibrer les masses horaires attribuées respectivement par le législateur aux activités fondamentales et instrumentales, aux activités dites "*d'éveil*" et aux activités sportives et corporelles. Autrement dit, ces conseillers spécialisés n'échappent pas aux obligations de prise en charge de la formation continue de leurs pairs, d'autant que, pour ce faire, une harmonisation des *"tâches assignées aux conseillers pour l'éducation physique et sportive avec celle des autres formateurs" (2)* est vivement souhaitée.

Une analyse du contexte social de l'époque, du contexte économique, politique serait de nature à nous permettre d'appréhender le sens exprimé par l'Ecole d'un besoin de rénovation, de réorganisation et de renforcement des spécifications professionnelles des maîtres.

L'enjeu de la scolarité et le rôle du système scolaire prennent une place privilégiée dans le cadre d'une réflexion sur les fondements d'une société nouvelle, rénovée et innovante.

Mais tel n'est pas ici notre objet.

Manifestement, l'institution exprime et légitime ses besoins en formateurs par la mise en oeuvre d'une campagne de rénovation pédagogique et structurelle.

Cependant, la lecture de ces prescriptions officielles nous laisse à penser que le système a davantage besoin d'animateurs que de formateurs tant les termes d' "*animation*", d' "*application*", de "*diffusion*", de "*mise en oeuvre*" sont légion.

(1) Instructions Officielles: programme pour l'école élémentaire, 1977

(2) Circulaire N° 75-073 du 6 février 1975

Ce sont autant d'éléments qui pourraient nous inviter à questionner la notion de formation considérée du point de vue de l'institution.

Sur quoi porte-t-elle ? En vue de quoi ?

Demeure-t-elle de l'ordre de l'application, de l'accompagnement ou faut-il admettre que, progressivement, après 1972, les maîtres-formateurs seront invités et autorisés à oeuvrer d'une manière innovante ?

4.3 *Les fonctions des maîtres-formateurs*

Les instructions officielles de 1973, 1975 et 1976 entendent manifestement préciser les fonctions dévolues aux différentes catégories de maîtres-formateurs.

4.3.1 Le cas des conseillers pédagogiques généralistes de circonscription

Autant les textes antérieurs visaient à préciser le rapport du conseiller pédagogique au jeune instituteur débutant, soulignant à l'envi que cette relation d'aide et d'accompagnement professionnels suffisait à justifier la création de postes de conseillers, autant les textes qui nous occupent sont de nature à élargir le champ d'intervention des maîtres-formateurs.

Il est rappelé, certes, qu' *"ils interviennent en priorité au bénéfice des instituteurs débutants, qu'ils soient en période de formation initiale ou dans les premières années d'exercice"* *(1)*.

Cependant, la diversification de leurs rôles tient de deux composantes apparentes: d'une part, leur mise sous tutelle multiple qu'il convient de référer à un problème de statut et, d'autre part, des tâches de formation et d'animation qu'il convient de rapprocher de la question de leurs fonctions.

Sous l'autorité de l'inspecteur d'académie, ils devront répondre d'une "*participation à la formation initiale et continue des maîtres, à l'animation et au développement, ainsi qu'au soutien pédagogique des maîtres*" *(2)*.

(1) (2) Circulaire n° 73-508 du 29 novembre 1973

Toutefois la dépendance des conseillers pédagogiques à l'inspecteur départemental est explicite: *"les conseillers pédagogiques sont des instituteurs spécialement chargés d'intervenir sous la responsabilité des inspecteurs départementaux auxquels ils sont adjoints".Ils "l'assisteront en particulier... dans l'étude des motivations et des besoins des maîtres en ce qui concerne la formation continue" (1).*

De surcroît, le directeur de l'Ecole Normale, toujours présent, participe de la mise sous tutelle des conseillers pédagogiques dans la mesure où il peut les charger d'intervenir dans le dispositif de formation continue dont il est le responsable.

Manifestement, la subordination du conseiller pédagogique aux différents représentants de la structure hiérarchique institutionnelle est à considérer comme une volonté du législateur.

L'Education Nationale s'engageant, en 1972, sur la voie de la formation continue, doit faire appel aux conseillers pédagogiques de circonscription, tant la structure existante, c'est-à-dire l'Ecole Normale et sa cohorte de professeurs et de maîtres d'application, ne suffit à répondre aux attentes institutionnelles et aux besoins locaux. Les lettres de noblesse accordées aux conseillers pédagogiques adjoints aux inspecteurs seront assorties de tâches nouvelles et diversifiées. Toutes auront leur commanditaire respectif, à l'adresse de qui le formateur devra rendre compte.

Le maître d'oeuvre principal sera l'inspecteur d'académie, lequel présidera à la détermination des types d'actions départementales prioritaires devant concourir à l'animation, au développement et au soutien pédagogique des maîtres.

Par effet de démultiplication et d'application locale, ces priorités seront appréhendées, puis traitées, tant au niveau de chacune des circonscriptions qu'au niveau de l'Ecole Normale. Ce qui revient à dire qu'en matière de formation, le conseiller pédagogique sera également appelé à s'investir au niveau d'une circonscription, sur la base d'une traduction opérée par l'inspecteur de l'applicabilité locale des consignes départementales.

Le conseiller pédagogique s'inscrit, semble-t-il, dans un régime institutionnel de tutelle multiple

(1) ibid

En quels termes sa situation et ses fonctions sont-elles exprimées dans les I.O. ? A quelle typologie nous renvoient-elles ?

La présence de conseillers pédagogiques dans les différents dispositifs de formation évoqués nous invite à les assimiler à des formateurs.

Cependant, le texte précise bien: *"qu'ils peuvent être chargés d'interventions régulières ou occasionnelles dans le cadre des opérations de formation continue organisées par les directeurs d'Ecole Normale ou les inspecteurs départementaux"* *(1).*

L'emploi du verbe "*pouvoir*" souligne, à l'évidence, qu'il ne s'agit nullement de considérer cette charge comme systématique et encore moins comme exclusive.

D'ailleurs, les contacts privilégiés que le conseiller pédagogique peut entretenir avec les maîtres de la circonscription doivent d'abord renseigner l'inspecteur sur les besoins et motivations des enseignants en matière de formation continue (Ext 3 - p 43). Ils n'autorisent pas le conseiller à se considérer comme un membre responsable d'un quelconque dispositif de formation. C'est l'I.D.E.N., en association avec le directeur de l'Ecole Normale, qui gère la formation continue. Il n'est accordé au conseiller que d'assister "*en praticien*" l'inspecteur départemental à une analyse des besoins en formation de la circonscription.

La position de formateur du conseiller pédagogique est, sans doute, à considérer sous l'angle de la mise en oeuvre d'actions de formation, d'animations de stages ou de journées, lesquelles sont antérieurement définies, ciblées et organisées par l'inspecteur départemental.

Les Instructions Officielles définissent-elles plutôt les conseillers comme des animateurs ? (Ext 2- p 42)

Sans doute, mais encore une fois, en qualité d'assistants de l'I.D.E.N., car, sous son autorité, *"ils participent de façon active et responsable..., à l'organisation de la concertation pédagogique, l'élaboration de documents..., le suivi et le contrôle des expériences"*. *(2)*

S'agit-il plutôt d'assimiler la fonction à un rôle d'assitant ? (Ext 1 - p 45)

(1) (2) ibid

Vraisemblablement. Il incombe aux conseillers, non seulement d'assister l'inspecteur, auquel ils sont adjoints, mais également les maîtres, dans une perspective de soutien pédagogique envisagée *"au niveau de la pratique professionnelle".*

4.3.2 Le cas des conseillers pédagogiques auprès des Ecoles Normales

Il convient de noter (de rappeler) que les conseillers pédagogiques auprès des Ecoles Normales, héritiers directs des maîtres permanents des écoles d'application, sont désormais comme leurs collègues C.P.A.I.D.E.N., des agents de la formation initiale et continue des maîtres.

Leurs fonctions sont, elles aussi, progressivement diversifiées et ce, sur la base d'une mise sous *"tutelle multiple".*

Il leur est demandé d'oeuvrer efficacement au sein d'un réseau de maîtres-formateurs (et de professeurs d'Ecole Normale), sous la responsabilité du directeur de l'Ecole Normale qui n'est autre que leur inspecteur direct. Ils "*doivent être pleinement intégrés dans l'équipe pédagogique de l'Ecole Normale constituée autour du directeur*" *(1).*

Quant à leurs fonctions, elles visent tant des activités de formation, d'animation, de recherche que de concertation avec l'ensemble des personnels dépendant de l'Ecole Normale.

La "*rénovation et la recherche pédagogiques*" ne sont pas étrangères aux consignes professionnelles édictées à l'intention des C.P.E.N.

Cependant, à l'instar des C.P.A.I.D.E.N., la réflexion, l'énoncé des priorités, la conception de la formation, et surtout de la formation initiale leur échappe. Ils sont des agents dont l'action "*s'inscrit dans le projet pédagogique élaboré par l'équipe des formateurs*" de l'Ecole Normale (2) constitutée, compte tenu des positions statutaires respectives, des professeurs de l'Ecole et de son directeur.

Les Instructions Officielles font-elles des C.P.E.N. des animateurs ?

(1) (2) Circulaire N° 76-442 du 13 Décembre1976

Telles devraient être leurs fonctions surtout dans le cadre de la formation continue: *"en tant qu'animateurs, ils participent à l'élaboration comme à l'étude critique des expériences ou essais pédagogiques entrepris par chacun des groupes en formation" (1).*

Sont-ils plutôt appréhendés comme des expérimentateurs ?

C'est également ce qui leur est assigné, y compris en formation continue puisqu' "*en tant que praticiens, ils peuvent avoir à conduire, dans leur classe, des activités qui alimentent la réflexion de ces groupes*" (2) de maîtres en stage.

N'ont-ils pas également à devoir faire preuve de compétences de formateurs d'adultes ?

C'est une composante de leurs missions, surtout auprès des normaliens, puisqu'il leur incombe d'être une aide à la construction de la "*personnalité d'éducateur*" de ces jeunes maîtres (3).

4.3.3 Le cas des conseillers pédagogiques spécialisés

Enfin, dernier cas, à quelles fonctions les Instructions Officielles destinent-elles le maître-formateur spécialisé, en l'occurence le conseiller pédagogique adjoint à l'inspecteur départemental pour l'éducation physique et sportive (C.P.A.I.D.E.N.E.P.S.) ?

A l'instar du C.P.A.I.D.E.N. "*généraliste*", il lui faudra envisager ses fonctions à partir d'une autorité de tutelle tricéphale, l'inspecteur d'académie, l'inspecteur départemental, et le directeur de l'Ecole Normale. Dans ce contexte, l'activité des C.P.A.I.D.E.N.E.P.S. *"se définit par leur participation à la formation des maîtres et à l'animation, notamment à l'animation des activités périscolaires, ainsi qu'au soutien pédagogique des instituteurs" (4).* Autrement dit, l'activité du C.P.A.I.D.E.N.E.P.S. s'exerce essentiellement sous, et à partir de l'autorité de l'inspecteur départemental auquel il est adjoint.

En quoi le législateur entend-il faire des C.P.A.I.D.E.N.E.P.S. des conseillers pédagogiques intervenants ?

L'Institution attend d'eux, qu'en matière de formation continue, ils *"interviennent dans deux types d'actions coordonnées au plan départemental: les unes de caractère pluridisciplinaire, les autres de nature plus spécifique" (5).*

(1) (2) (3) Circulaire N° 76-442 du 13 décembre 1976

(4) (5) Circulaire N° 75-073 du 6 Février 1975

L'accent est mis ici sur une visée d'action professionnelle exprimée dans une perspective de non cantonnement du "*spécialiste*" dans sa spécialité. D'autre part, l'espace départemental auquel il est fait mention, peut concerner, soit des actions de formation prévues à l'initiative de l'Education Nationale, soit organisées à l'initiative des directions départementales de la jeunesse et des sports dont dépendent les conseillers pédagogiques départementaux en éducation physique.

Le second domaine d'intervention du C.P.A.I.D.E.N.E.P.S. relève du soutien pédagogique à apporter aux maîtres dans leur classe en vue d'une organisation des activités relevant de la discipline.

Sont-ils définis comme des animateurs ?

La conception du terme "*d'animation*" est à appréhender sous l'angle de la rénovation pédagogique dont la diffusion doit être envisagée à l'échelon d'une commune, d'une circonscription, voire du département sous la forme d'une contribution au développement des activités périscolaires et de la mise en relation des écoles avec le sport civil. (Ext 4 p. 48)

4.4 *Rôles, tâches et cadres d'action des maîtres-formateurs*

Il nous a paru utile de tenter de prélever dans les Instructions Officielles des informations relatives à une identification des tâches et des rôles des différents maîtres-formateurs.

4.4.1 La priorité aux tâches pédagogiques

Nous avons été sensible, tout d'abord, aux précisions que le législateur a jugé bon de communiquer à propos de la dimension formatrice du maître-formateur.

Les C.P.A.I.D.E.N. *"interviennent au niveau de la pratique professionnelle des maîtres" (1)* et ce, essentiellement à l'occasion de visites.

Deux aspects de ce rôle sont envisagés, soit sous la forme d'une aide *"souple et ajustée à la demande... des maîtres expérimentés" (2)*, soit sous la forme *"d'une intervention dans la pratique des maîtres débutants" (3).*

(1) (2) (3) Circulaire n° 73-508 du 29 novembre 1973

La rhétorique en laquelle ces tâches sont évoquées, souligne une ambiguïté que le positionnement du législateur en matière de conception de la relation formatrice du conseiller pédagogique au maître débutant, semble renforcer.

Cette ambiguïté repose sur le rapport entre le principe d'une visite conseil et celui d'une pratique interventionniste. Il apparaît, en effet, que le formateur puisse être appelé à se subsituer au maître débutant en situation de pratique professionnelle. Faut-il admettre,dès lors, que l'idée de formation selon les textes officiels, relève d'une démonstration, voire de l'application d'une leçon modèle ?

Pour ce qui concerne le maître-formateur spécialisé, en l'occurrence le C.P.A.I.D.E.N.E.P.S., les consignes sont sensiblement les mêmes: *"Une priorité absolue doit être accordée aux tâches pédagogiques" (1).* Ils *"interviennent au niveau de la pratique professionnelle des maîtres" (2)*. Toutefois, cette intervention doit être effectuée au moyen du conseil, car il leur est recommandé de s'interdire de *"se substituer aux maîtres" (3).*

Nous noterons, à nouveau, en dépit de cette dernière précision, que les termes *"d'intervention"* et de *"non substitution"* référés au contexte de la classe ne permettent pas d'écarter toute equivoque sur le comportement du maître-fomateur.

Quant aux C.P.E.N., *"ils guident les futurs instituteurs dans l'apprentissage de la pratique pédagogique et de l'indispensable auto-analyse qui doit la précéder et lui succéder, tout en aidant à la construction de leur personnalité d'éducateur". (4)*

Le cadre privilégié du travail du C.P.E.N. est celui de la classe. Il lui est demandé d'appréhender l'élève-maître dans un rapport de maître à apprenant, voire à apprenti. Pratique professionnelle et *"construction de la personnalité"* du futur éducateur sont intimement liées, et, peut-être, dans l'esprit du législateur, encore non dissociables.

Les textes précisent, en matière de bilan, que ces diverses recommandations impliquent, pour les C.P.A.I.D.E.N., *"des tâches d'organisation, de conduite de réunion, de productions pédagogiques, de diagnostics" (5),* des tâches qui valent également pour le C.P.A.I.D.E.N.E.P.S., auxquelles, cependant, il est convenu d'ajouter une compétence en matière de conduite de stage.

(1) (2) (3) Circulaire n° 75-073 du 6 février 1975

(4) Circulaire n° 76-442 du 13 décembre 1976

(5) Circulaire n° 75-073 du 6 février 1975

En revanche, le C.P.E.N. doit participer à des tâches d' *"animation et de recherche pédagogique tout en assurant une tâche d'enseignement dans les classes d'application" (1).* De telles tâches exigent que ces conseillers auprès des Ecoles Normales *"mettent constamment à jour leurs connaissances, leur pratique pédagogique, leurs techniques de formation" (2).*

4.4.2 Une différenciation de rôles selon les types et espaces de formation

Tous les maîtres-formateurs sont, a priori, concernés par la formation initiale et continue des maîtres, mais certains, les C.P.E.N., héritiers directs des maîtres permanents des écoles d'application, continuent à rester responsables d'une classe. Or, cet aspect fondamental de leurs fonctions a été à l'origine d'une différenciation fonctionnelle et statutaire de leurs tâches.

En effet, ce sont les seuls qui aient été l'objet d'une annexe, rédigée par le législateur faisant état de services attendus.

Ils ne seront présents dans leur classe que 18 heures par semaine et non 27. *"Trois heures seront consacrées à leur documentation et à leur information personnelles sur les problèmes de formation des maîtres" (3).*

Les 6 heures restantes, ils les consacreront

- soit à l'élaboration de documents pédagogiques;
- soit à des visites d'élèves-maîtres dans des classes autres que celles des écoles annexes;
- soit à des activités de co-intervention dans des stages de formation initiale ou de formation continue;
- soit enfin, à l'élaboration de projets pédagogiques en équipes de formateurs (inspecteurs-professeurs, professeurs, maîtres-formateurs), placées sous un double couvert: celui du directeur de l'école d'application dans laquelle exerce le C.P.E.N. et celui du directeur de l'Ecole Normale.

(1 (2) (3) Circulaire n° 76-442 du 13 décembre 1976

Si tous les maîtres-formateurs sont concernés d'une manière identique par la formation, qu'elle soit initiale ou continue, si certains disposent d'un temps institutionnel destiné à concevoir, préparer et assurer cette formation, si tous les conseillers sont invités à s'investir dans des productions pédagogiques, tous, d'après les textes officiels ne sont pas chargés exactement des mêmes tâches: certains, les C.P.A.I.D.E.N., ont des tâches d'organisation et de conduite de réunion que les C.P.E.N. ne semblent pas devoir assumer. Nous noterons cependant que seuls ces derniers sont invités à mettre à jour leurs connaissances et leurs techniques de formation.

De telles disparités nous invitent à nous interroger sur le sens institutionnel attribué par le législateur à la notion de formation. Qui, des représentants des deux grandes catégories de formateurs, prévaut sur l'autre dans le jeu de la formation des maîtres ?

N'y aurait-il pas une forme de maintien d'une primauté de la formation initiale sur la formation continue ?

Mais alors, comment expliquer le fait que le discours officiel invite à appréhender désormais la formation initiale et continue dans un rapport de cohérence procédurale ?

Ne serions-nous pas précisément confrontés à un souci de pérennisation d'une pratique applicationniste et de modélisatrice ?

4.4.3 Le C.A.F.I.M.F., un référent de compétences et de rôles professionnels

Le certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur (ou de professeur des écoles) maître-formateur (C.A.F.I.M.F.) est exigé *"des candidats aux fonctions comportant des activités d'animation, de recherche et de formation dans le cadre de la formation initiale et continue des instituteurs (ou de professeurs des écoles)" (1).*

Le principe d'un diplôme, donc d'une épreuve, reste acquis. Tout instituteur titulaire, justifiant d'au moins cinq années de services effectifs d'enseignement, peut être candidat. Comme pour le C.A.E.A.A., l'obtention du diplôme n'est pas synonyme d'attribution d'un poste de maître-formateur. D'ailleurs, le législateur ne dit rien des procédures officielles ou officieuses de nomination.

D'autre part, la désignation d' *"instituteur maître-formateur"*, elle aussi, est maintenue. L'instauration d'un grade nouveau dans le corps des enseignants du premier degré, celui de professeur des écoles, ne modifiera en rien ni la fonction ni le statut des maîtres-formateurs (2).

Il est néanmoins intéressant de noter l'ordre selon lequel le discours officiel mentionne les rôles attendus et attribués aux maîtres-formateurs: ils sont déclinés en termes d'activités d'animation, de recherche et de formation (Ext 1).

Faut-il en déduire que les activités d'animation auxquelles se destinera tout conseiller nommé priment sur des actions de formation, qu'elles soient initiales ou continues ?

Faut-il comprendre que les activités de formation soient d'abord faites d'animation et accessoirement de recherche ?

Faut-il plus simplement admettre que la formation initiale et continue se réduise pour le maître-formateur à un panel d'activités observables limitées à la durée de l'action de formation ?

(1) Décret n° 85-88 du 22 janvier 1985

(2) Décret n° 91-38 du 14 janvier 1991

En 1985, huit catégories différenciées de maîtres-formateurs sont désormais répertoriées.

Certains labels disparaissent: concernant le C.P.E.N., il n'apparaît plus qu'en qualité d'I.M.F. Notons que la création des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres, en octobre 1990, ne modifiera pas ce mode de désignation. L'I.M.F., ex C.P.E.N., sera placé sous un double régime fonctionnel de tutelle, celui de l'inspecteur d'académie et celui d'un I.E.N de circonscription. En effet, la disparition des Ecoles Normales s'accompagnera de la levée de la tutelle exclusive qu'elles exerçaient sur les I.M.F. ex C.P.E.N.

> *"En tant que formateurs, ces instituteurs doivent être pleinement intégrés dans les équipes des I.U.F.M...*
> *En tant qu'instituteurs, ils relèvent statutairement de l'autorité des seuls inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'Education, et des inspecteurs de l'Education Nationale des circonscriptions concernées. Je demande aux inspecteurs d'académie et aux chefs de projet des I.U.F.M. de se rapprocher afin d'organiser l'apport des professionnels confirmés que sont les instituteurs maîtres-formateurs aux formations que vont mettre en place les I.U.F.M." (1).*

Ainsi, tous les maîtres-formateurs relèvent de l'autorité d'un inspecteur local, y compris les maîtres d'école d'application. Seul un spécialiste peut, a priori, se prévaloir d'une dimension départementale: il s'agit de l' "*I.M.F. conseiller pédagogique départemental pour l'éducation physique et sportive*". C'est d'ailleurs le seul à conserver le label de conseiller pédagogique.

Dès lors, la désignation de tous les maîtres-formateurs sera désormais déclinée à partir de deux formulations statutaires, celle *"d'institueur maître-formateur"* ou celle de *"professeur des écoles maître-formateur"*. De plus, leur rapport à l'inspecteur de l'Education Nationale n'est plus souligné par un principe d'adjonction ("*adjoint*") mais par un principe de voisinage qui désigne à la fois un lieu d'activité et un espace de dépendance: "*auprès de*".

Le C.P.A.I.D.E.N. que nous connaissions jusqu'alors en qualité de conseiller généraliste adjoint à l'inspecteur, devient I.M.F. auprès de l'inspecteur de l'Education Nationale chargé de la circonscription d'enseignement primaire.

(1) Note de service n° 90-245 du 29 août 1990

Les conseillers spécialisés sont désignés selon la même formulation à laquelle s'ajoute leur spécificité: le C.P.A.I.D.E.N.E.P.S. devient I.M.F. auprès de l'inspecteur de l'Education Nationale chargé de la circonscription d'enseignement primaire pour l'éducation physique et sportive.

Les spécialités antérieures sont maintenues: l'éducation physique, l'éducation musicale, les arts plastiques, les langues et cultures régionales, les technologies et ressources éducatives.

Quant aux épreuves, elles sont décrites comme devant permettre de révéler à la fois un niveau de capacités générales et professionnelles et une image de l'expérience professionnelle du candidat.

L'admissibilité consiste, comme pour le C.A.E.A.A., en une épreuve pratique suivie d'un entretien. Le candidat accueille un jury dans sa classe et procède à une séquence d'enseignement face à ses élèves. Il lui incombe alors de faire état de ses *"capacités à justifier ses choix pédagogiques, à définir ses objectifs, les mettre en oeuvre, à en évaluer les effets... à montrer l'étendue de ses connaissances professionnelles, culturelles et sociales"* *(1)*.

Ces indications portent essentiellement sur la dimension professionnelle du candidat, plus précisément, sur son professionnalisme enseignant.

Reste cependant, qu'il convient a priori, au cours de l'épreuve, de ne pas rester trop près de l'acte d'enseignement. Devoir être en mesure de faire état de connaissances tant culturelles que sociales laisse à penser que l'évaluation du jury portera sur une actualisation de l'action enseignante du candidat.

Dès lors, comment appréhender le sens qu'entend donner le législateur à *"l'étendue des connaissances... sociales"* du candidat autrement que par sa capacité à s'inscrire dans un réseau collégial et/ou partenarial ?

L'Ecole, invitée à innover, ne saurait, aux dires du législateur, rester en marge d'actions partenariales qu'elles soient technologiques, culturelles ou plus globalement *"sociales"*.

(1) Arrêté du 22 janvier 1985

Elle devrait, pour ce faire, témoigner de sa capacité à prendre en compte les caractéristiques "sociales", socio-culturelles et socio-économiques de la population scolaire qui localement la compose afin d'ajuster au mieux son action éducative.

Il semble bien, cependant, que la mesure des connaissances du candidat ne relève pas seulement de données relatives à une structure souhaitée du système scolaire. La notion d'"*étendue des connaisances*" associée d'un point de vue discursif à"*objectifs*" et à "*évaluer*" témoigne d'attentes institutionnelles relatives à un degré de maîtrise professionnelle et à un degré d'expertise pédagogique du candidat aux fonctions d'I.M.F..

L'épreuve d'admission comportera un mémoire, qui, pour être recevable, devra faire largement appel à l'expérience professionnelle du candidat et à sa capacité de réflexion, devenant en cela *"un élément essentiel d'auto-formation" (1).* Il sera soumis à la lecture du même jury, composé désormais d'un inspecteur de l'Education Nationale (de la circonscription dans laquelle exerce le candidat ou, à défaut, d'une autre circonscription), de deux I.M.F., dont un ayant la responsabilité d'une classe et de deux formateurs de l'I.U.F.M. proposés par le directeur de cet établissement.

La seconde partie de l'épreuve d'admission consistera soit en une critique de leçon d'un instituteur stagiaire, soit en l'animation d'une discussion pédagogique organisée au sein d'un groupe d'enseignants. Cette épreuve n'ayant d'autre objectif que le repérage, chez le candidat, d'une *"aptitude à établir une relation éducative avec des adultes" (2).*

La lecture de ce texte officiel nous laisse sur une double interrogation:

- Nous renseigne-t-il sur un profil attendu de maître-formateur ou nous éclaire-t-il davantage sur l'état de professionnalité des enseignants du premier degré ?
- "L'auto-formation" invoquée, dispense-t-elle l'institution de toute formalisation de formation ?

Aucun dispositif spécifique institutionnel de formation ne sera prévu pour assurer au candidat une préparation aux épreuves du C.A.F.I.M.F.

(1) (2) ibid

Le texte officiel se contente d'évoquer la possibilité d'une "*information*" et d'une "*aide aux candidats*" destinées à porter à leur connaissance le détail des modalités de l'examen et du *"niveau de compétences requis pour exercer efficacement la fonction de maître-formateur" (1).*

Toutefois, le législateur, encourage *"toutes initiatives susceptibles d'améliorer les conditions de recrutement des maîtres-formateurs" (2).*

Ce souci l'autorise à proposer quelques suggestions mais rien d'institutionnellement obligatoire. Chaque inspecteur d'académie pourra prévoir qu'un stage d'information aux fonctions de maître-formateur soit organisé dans le cadre du plan départemental de formation continue. Il pourra également envisager que des facilités soient accordées aux candidats pour observer des classes ou que des formateurs leur viennent en aide à propos de leur mémoire professionnel. Cependant, aucune précision relative à l'identité des formateurs appelés à suivre ou à encadrer les candidats au C.A.F.I.M.F. n'apparaissent.

Est-ce à dire que le détail des fonctions des maîtres-formateurs que nous avons pu découvrir à la lecture des textes officiels soit suffisant pour définir et identifier leurs tâches professionnelles et leurs limites, leurs zones d'activités et leurs rôles ?

N'y aurait-il pas entre les épreuves du C.A.F.I.M.F. et une procédure d'évaluation d'un "*bon maître*" un rapport de congruence ?

L'épreuve d'admissibilité, consistant en une séquence de classe, demeure le premier barrage, d'autant qu'il est affecté d'une note éliminatoire. Une évaluation chiffrée par le jury inférieure à 15/20 ne permet pas au candidat de se présenter aux autres épreuves. Or, il s'agit bien là d'une épreuve destinée à mesurer un niveau de pratique professionnelle.

(1) (2) ibid

Si nous complétons cette observation par le fait que le mémoire, seconde des trois épreuves du C.A.F.I.M.F., doit révéler une capacité individuelle à l'auto-formation sur la base d'une expérience professionnelle propre à l'auteur, nous avons le sentiment alors que, non seulement la pratique prime sur tout autre objet de réflexion, mais que, de surcroît, elle a été modifiée, améliorée, réfléchie à partir d'un investissement strictement individuel et personnel.

Quelle est alors, dans ce contexte, la place accordée aux capacités potentielles ou effectives du candidat à s'inscrire dans la formation des maîtres ?

Quel peut bien être l'intérêt d'un stage de préparation au C.A.F.I.M.F. dans ces conditions ?

II - IDENTIFICATION D'UNE FONCTION D'HÉRITAGE ET DE SES PARADOXES

Les textes officiels, qui ont présidé à l'installation, puis, progressivement, à la définition des fonctions des I.M.F. présentent une double caractéristique: d'un point de vue quantitatif, point n'est besoin de préciser leur abondance, et plus particulièrement entre 1960 et 1976. Quant à leur contenu, il est le reflet de tâtonnements, de recherches et de mises au point, dont la succession révèle certaines ambiguïtés.

Nous pourrions, pour illustrer notre propos, rappeler les changements d'appellation des maîtres-formateurs ou encore nombre de chevauchements au niveau de la définition de leurs missions. A telle enseigne qu'il paraît difficile de distinguer le C.P.E.N. du C.P.A.I.E.N., tant ils sont, et l'un et l'autre, appelés à devoir intervenir aussi bien en formation initiale qu'en formation continue des maîtres.

Mais l'insistance du législateur à réitérer l'attention qu'il porte globalement à la formation, surtout depuis 1972, et aux agents appelés à assumer cette responsabilité, témoigne d'une intention de valorisation globale de la fonction. Pourtant, à missions identiques, statuts différents et, seul le C.P.E.N. en a été bénéficiaire.

D'une manière générale, l'objectif de ces publications officielles consiste en un rappel d'une catégorisation de fonctions et de tâches que l'I.M.F. devra s'engager à assumer, plutôt qu'en une identification de principes d'action devant présider à ses missions.

Nous évoquions notre sentiment d'une certaine valorisation de la fonction d'I.M.F.

Nombre de détails l'attestent: dès 1973, ses responsabilités dans la formation des maîtres s'élargissent à des fonctions de conseil, d'animation et de recherche. De surcroît, c'est l'époque d'une appellation unique, conseiller pédagogique auprès de l'E.N. ou conseiller pédagogique adjoint à l'I.E.N.

Mais, curieusement, seul l'un d'entre eux, le C.P.E.N. est chargé de prendre en compte la "*formation de la personnalité d'éducateur*" du futur enseignant (Ext 4 - p 50).

Il en est de même, du terme de "*formation*" utilisé régulièrement par le législateur. Associé à "*initiale*" ou à "*continue*", il semble qu'il désigne plutôt des lieux d'activité plutôt que des types d'actions. Il apparaît que la "*formation initiale*" concerne surtout la zone d'influence de l'Ecole Normale et, de fait, soit dévolue au C.P.E.N.

Que dire alors du C.P.A.I.E.N., en visite auprès d'un jeune enseignant sans formation et à qui l'institution a confié la responsabilité d'une classe ? Il ne peut pourtant pas s'agir de formation "*continue*".

Ajoutons que, d'un point de vue sémantique, le mot "*formation*", qu'il soit pris isolément ou associé à "*initiale*" ou "*continue*", n'est jamais défini, ni dans son acception, ni dans les modalités d'action qu'il est censé générer.

Autrement dit, l'abondance et les ambiguïtés discursives des textes officiels sont justifiées par une approche plus descriptive voire prescriptive des fonctions des I.M.F. que par une intention délimitative des attributs des uns et des autres.

En effet, autant le lecteur est invité à savoir "*ce qu'il faudrait faire*", voire "*ce qui se fait déjà*", autant il lui faudra imaginer le "*comment le faire*".

N'est-ce pas là une caractéristique des instructions officielles de l'Education Nationale ?

Cette centration sur l'effectuation ne peut que compléter nos remarques et observations précédentes.

Traditionnellement, et ce, au moins jusqu'en 1960, le maître d'école annexe d'application est recruté sur "*sa valeur technique, professionnelle et morale*" (Ext 2 - p 27).

Ce critère de recrutement traduit une conception de l'apprentissage de type reproductif: faire en reproduisant après avoir observé puis imité.

Cette conception vaut tant pour le maître ou l'élève-maître face à ses élèves, que pour le maître d'application face à l'élève-maître. Or l'épreuve du C.A.E.A.A. (1962) introduisait une interrogation sur les options pédagogiques et connaissances en psychologie du candidat aux fonctions d'I.M.F. et, de fait, semblait exprimer une conception de l'apprentissage centrée sur l'apprenant et ses modes d'apprentissage. Force est de constater dans l'énoncé des fonctions de l'I.M.F. rédigées à cette époque, que rien ne semblait valider le sens de cette conception novatrice.

Nous pourrions en dire tout autant du C.A.F.I.M.F.. Depuis son instauration en1985, l'I.M.F. ne saurait rien ignorer ni du partenariat éducatif constitué par l'Ecole et son environnement, ni du diagnostic présidant à toute action éducative, ni de son évolution, ni de l'apprenant, ni de la recherche, qu'il s'agisse de l'utilisation de ses résultats ou de travaux conduits par l'I.M.F. lui même. Manifestement invité à concevoir tout apprentissage selon une centration sur l'éduquant, il n'en reste pas moins vrai qu'en dépit de ce référentiel de compétences de formateur, l'I.M.F. demeure avant tout un modèle de praticien recruté principalement sur *"sa valeur technique professionnelle et morale."*

La question du "*comment* " reste posée.

"*Comment* " devra-t-il oeuvrer pour rendre observables toutes ces compétences ?

"Comment" sera-t-il préparé, formé, pour assumer ce que nous serions tentés d'appeler une inflation de rôles et de fonctions ?

"*Comment* " l'I.M.F. dont les textes nous disent que "*son intervention doit se situer dans le domaine de la pratique* " peut-il parallèlement "*concourir à la formation de la personnalité des débutants, au développement de leurs capacités d'auto-évaluation* " tout en inscrivant son action dans un projet pédagogique en collaboration avec une équipe pluridisciplinaire de formateurs ?

En effet, ces textes n'évoquent-ils pas régulièrement le rapport de congruence que l'Ecole devrait entretenir avec l'évolution globale de la société ?

Toutefois, au-delà de ces évocations réitérées, les questions des rôles, fonctions et missions des enseignants, et des formateurs, laissent le lecteur perplexe.

Si l'I.M.F. est un formateur, que vise-t-il ?

Comment s'inscrit-il dans la formation ?

Quelles sont ses marges d'action ?

Quels maîtres peut-il ou doit-il "*fabriquer*", et, comment, au service de qui, de quoi, se déclare-t-il ?

Quelles sont ses priorités en matière de formation et comment s'y prend-il ?

Ces diverses questions sont bien constitutives d'une problématique du paradoxe identitaire et professionnel de l'I.M.F..

L'investigation des I.O. nous a permis de mettre en évidence l'existence d'un corps d'I.M.F. scindé en deux catégories: les héritiers directs des maîtres d'application, instituteurs maîtres-formateurs auprès des Ecoles Normales d'une part, et la lignée, plus récente, des instituteurs maîtres-formateurs auprès des inspecteurs de l'Education Nationale d'autre part.

C'est désormais à cette seconde branche que nous nous intéresserons.

Nous pourrions justifier ce choix en invoquant notre propre appartenance à ce corps de formateurs. En fait, au delà de notre appartenance, de nos implications et investissements professionnels et personnels, nous sommes bien davantage en quête d'une identification des compétences socio-professionnelles attribuées à ces agents, acquises par eux (officiellement ou non) ou encore reconstruites par chacun d'entre eux dans le contexte de leur quotidien.

Aussi ferons-nous appel à différents observateurs critiques dont les points de vue sur l'institution du premier degré sont susceptibles d'éclairer la place attribuée aux I.M.F.A.I.E.N. et le contenu de leurs tâches professionnelles.

1. L'I.M.F.A.I.E.N. et une idéologie de l'école primaire

L'institution reconnaît à l'I.M.F.A.I.E.N. une utilité; une utilité de conseil, d'aide et d'accompagnement des maîtres débutants et une présence utile dans la structure scolaire du premier degré dans la mesure où ses compétences doivent l'encourager à tenir un rôle de médiateur entre un public de maîtres chevronnés et un savoir professionnel actualisé.

Mais, en dépit des rôles qu'il tient face à ses ex-pairs, et dont, a priori, on peut penser qu'ils sont à la hauteur des attentes des uns ou des autres, en dépit des fonctions de formateur que l'institution lui attribue, le législateur ne manque pas de rappeler qu'il est, tout au moins statutairement, si ce n'est dans les faits, d'abord un instituteur.

1.1 *I.M.F, un label porteur de sens*

Raymond BOURDONCLE (1) nous invite à procéder à une analyse institutionnelle et idéologique des trois termes qui composent la désignation officielle de ces agents: Instituteur Maître-Formateur.

Ce qui semble prévaloir pour l'institution et qui devrait prévaloir pour l'agent lui-même, c'est son appartenance au corps des instituteurs "*éducateurs du peuple*" (2).

Le premier de ces trois termes lui confère une identité d'appartenance institutionnelle, une identité socio-professionnelle qui situe et détermine le champ de ses compétences premières: elles sont d'abord professionnelles et en l'occurrence, pratiques.

Le "*Maître*" désigne à la fois le porteur de valeurs, de manières d'être et de faire, le missionnaire. A ce titre, il serait l'incarnation de qualités morales et de valeurs au nombre desquelles s'imposent la loyauté et la réserve.

(1) BOURDONCLE Raymond, Recherche et Formation n° 8, octobre 1990 , "De l'instituteur à l'expert. Les I.U.F.M. et l'Evolution des institutions de formation", p.57 à 72

(2) ibid p.. 58

Plus qu'un instituteur, chargé d'une fonction instituée, il se doit d'agir comme instituant garant de la pérennité d'un système, puisqu'il est le maître "*dont on accepte l'autorité parce qu'il possède un charisme, un rayonnement exemplaire*" *(1).*

Il est enfin "*Formateur*"; la place qu'occupe ce terme renvoie davantage au registre des fonctions qui lui sont conférées qu'à celui d'une véritable reconnaissance identitaire dans la mesure où elle est l'expression de tâches à assumer.

Toutefois, ces quelques remarques préliminaires ne valent, selon R. BOURDONCLE, qu'à partir d'une analyse de l'itinéraire et du cadre de formation initiale de l'I.M.F. lui-même.

Nous avons relevé à plusieurs reprises que, contrairement à son collègue I.M.F.E.N., l'I.M.F.A.I.E.N., dans l'exercice de ses fonctions, s'éloigne de la tutelle de l'Ecole Normale.

Les élèves-maîtres ne constituent plus son public de prédilection. Mais s'il est vrai, et les textes officiels en témoignent, qu'il est d'une part déchargé de la responsabilité de la conduite d'une classe et qu'il a surtout à exercer, soit auprès de maîtres débutants, soit auprès de maîtres chevronnés, sa dépendance à l'inspecteur de circonscription ressemble étrangement à la tutelle exercée par le directeur de l'Ecole Normale sur les I.M.F.E.N.

Si, de surcroît, l'I.M.F.A.I.E.N. lui-même est "*passé par l'Ecole Normale*", il est le produit et, dès lors, l'agent transmetteur, d'une "*socialisation professionnelle*" qui présente toutes les caractéristiques d'une "*éducation charismatique*"*(2)* toute entière inscrite dans un processus de consolidation de l'idée républicaine

Cette appréciation du régime de préparation professionnelle des normaliens, élèves-maîtres des Ecoles Normales départementales, n'est pas sans conséquences dans notre approche de l'analyse du paradoxe identitaire de l'I.M.F.A.I.E.N.

> " *Pour devenir, au nom de l'Etat, les éducateurs du peuple, les élèves-maîtres devaient avoir eux-mêmes acquis les qualités souhaitables et même s'y montrer exemplaires*" *(3)*.

(1) ibid p. 63
(2) ibid p. 62
(3) ibid p. 61

Tout concourait alors à favoriser, tant par l'organisation interne de l'Ecole Normale, que par les enseignements prodigués, la construction d'une identité d'appartenance de l'élève-maître à un corps social constitué selon un processus d'identification aux modèles offerts par les professeurs et surtout par le directeur de l'Ecole.

> " *En effet, les interactions, avec leurs ressorts affectifs (sympathie, attachement, identification) et leurs modalités particulières (camaraderie avec les autres élèves-maîtres, tutorat avec les maîtres d'application, relation pédagogique avec les professeurs et quasi-direction de conscience avec le directeur) sont, avec la règle et la clôture, parmi les moyens de socialisation professionnelle les plus efficaces.*" *(1)*

> " *Le fait de situer l'autorité du formateur dans sa capacité à incarner les qualités d'ordre moral que l'on veut transmettre au futur maître, plutôt que dans ses qualifications formelles (diplômes) ou sa position hiérarchique, voilà un des traits qui distingue une formation de type charismatique.*" *(2)*

De fait, les Ecoles Normales ont non seulement contribué à modeler l'identité professionnelle du maître, puis celle du maître-formateur, mais également à modéliser, en le singularisant, un corps professionnel, et ce, en lui conférant des marques d'identification et de reconnaissance sociales.

Les travaux de Claude DUBAR relatifs aux processus de construction d'une identité professionnelle selon une dynamique de socialisation nous invitent à nous interroger sur le rapport qui se dessine entre une formation modélisante de type charismatique et un principe de subordination des I.M.F.A.I.E.N.

Il définit cette construction essentiellement comme le produit de transactions inter et intra individuelles multiples: des transactions objectives qui résultent de compromis "intérieurs" entre identité héritée et identité visée et des transactions subjectives qui résultent de négociations "extérieures" entre identité attribuée par autrui et identité incorporée par soi.*(3).*

(1) (2) BOURDONCLE Raymond, Recherche et formation n° 8, Octobre 1990, De l'instituteur à l'expert. Les i.U.F.M. et l'évolution des institutions de formation, p 62

(3) DUBAR Claude, La Socialisation, Construction des Identités sociales et professionnelles, Paris, A. COLIN, 1991.

Il fait écho à G.H. MEAD qui situe les tentatives d'objectivations identitaires des personnes *"sur la base de relations sociales selon des transactions vécues avec les autres individus dans un environnement organisé" (1).* L'identité professionnelle deviendrait donc *"le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structural, des divers processus de socialisation qui, conjointement construisent les individus et définissent les institutions" (2).*

Cette conception de la construction de la personne enseignante rapprochée du contexte de la formation initiale en Ecole Normale corrobore le paradigme de socialisation professionnelle perçue essentiellement comme une *"adhésion individuelle à la rhétorique et aux normes collectives" (3)* sur la base d'une communication minimale d'informations pratiques.

L'on peut alors comprendre pourquoi l'I.M.F.A.I.E.N., sorti du rang des instituteurs praticiens, soit appelé, comme ses ex-pairs, à travailler avec dévouement dans un régime de tutelle et de commande de l'I.E.N. de circonscription.

1.2 *L'I.M.F.A.I.E.N., un produit du premier degré*

Les normes collectives auxquelles, de fait, l'I.M.F.A.I.E.N. adhère, sont le propre d'une catégorie socio-professionnelle qui continue à privilégier le principe du volontariat et du don de soi aux idéaux scolaires.

Le paradoxe de l'efficacité de l'I.M.F.A.I.E.N. considéré comme agent de transformations professionnelles des maîtres, dans un contexte d'interventions effectuées, soit à l'issue d'une commande de l'I.E.N. obligeant l'I.M.F. à se rendre auprès de tel maître, soit à l'issue d'un appel d'un maître, ce paradoxe est alors levé, puisque, volontariat, investissement personnel et autodidaxie figurent parmi les principes fondateurs de l'activité des enseignants du premier degré.

L'analyse de Lise DEMAILLY des modèles de formation *"formels"* des enseignants nous permet de donner un sens non seulement au régime de tutelle et de dépendance des maîtres et des formateurs aux supérieurs hiérarchiques, mais également aux rapports établis et entretenus entre les enseignants, agents du système scolaire, et le savoir.

(1) MEAD G.H., On Social Psychology, CHICAGO, University Press, 1965, p. 244

(2) DUBAR Claude, La Socialisation, Construction des Identités sociales et professionnelles, Paris, A. COLIN, 1991, p. 113.

(3) BOURDONCLE Raymond, Revue Française de Pédagogie n° 94, janvier 1991, La professionnalisation des enseignants:analyses sociologiques anglaises et américaines, p. 76

Ce qu'elle désigne par formation, ce sont *"les modes de socialisation comportant une fonction consciente de transmission de savoirs et de savoir-faire" (1).*

Elle constate que l'enseignement, tout comme la formation de ses agents, repose sur une organisation extérieure à tous, y compris à ses représentants hiérarchiques, organisation qui est l'émanation d'un pouvoir légitime.

Maîtres, élèves, familles, maîtres-formateurs, maîtres en formation, corps d'inspection sont de fait en interaction, dans un rapport institutionnel non négociable. Dans ce contexte, les formateurs ne peuvent être personnellement responsables des positions développées, car cette *"forme scolaire"* de la formation repose sur un principe d'assujetissement des acteurs.

Attendre alors *" de la formation continue une solution de tous les problèmes scolaires, c'est oublier la part de responsabilité des pouvoirs publics dont dépendent, par exemple, la redéfinition des tâches des enseignants, le statut de la formation et des formateurs, la répartition des ressources". (2)*

Au nombre des responsabilités structurelles des *"pouvoirs publics"* que Danielle ZAY a pu identifier figure celle de la mise à distance de l'instituteur par rapport au savoir et à la connaissance. Son approche historique de la formation des maîtres l'a conduite à un constat de limitation institutionnelle de l'enseignant du premier degré à des tâches de transmission d'un savoir restreint.

L'enseignant du premier degré, en effet, a été régulièrement l'objet d'une formation limitée à un savoir primaire. Et de rappeler que, jusqu'à une époque relativement récente, sa formation professionnelle consistait essentiellement en *"ce qui peut être assimilable pour les futurs maîtres et utile pour eux" (3)*. Le *"primaire"* a été longtemps cantonné dans un savoir dont l'enjeu consistait en un ralliement à la culture dominante à laquelle il finissait par être soumis.

Le jeu du pouvoir politique a fonctionné sur un paradoxe subtil, car officiellement d'abord puis officieusement ensuite, l'accès à toute culture dominante, donc à sa réelle maîtrise lui a été interdit.

(1) DEMAILLY Lise, Recherche et Formation n° 10, octobre 1991, Modèles de Formation Continue des Enseignants et rapport aux savoirs professionnels p. 25

(2) DUCROS Pierre, Education permanente n° 96, décembre 1988, La Formation Continue des enseignants, Quelques orientations stratégiques pour la formation des enseignants p.46.

(3) ZAY Danielle, La formation des instituteurs, Editions Universitaires, 1988, p.. 92

" Qu'il reste à sa place est indispensable, à la fois pour qu'il remplisse son rôle et qu'il ne conteste pas la légitimité de ceux qui assoient leur pouvoir sur la prétention à détenir un savoir supérieur". (1)

L'I.M.F.A.I.E.N., ex-enseignant praticien, confronté au cours de sa formation initiale à un mode "*d'éducation charismatique*", puis limité à un savoir restreint, n'a d'autre alternative que de reproduire, dans le cadre de ses activités professionnelles, un "*modèle scolaire*".

Il est soumis, plus encore que ses collègues du second degré, enseignants ou formateurs, à un discours de décideurs institutionnels dont la réitération de comportements attendus masque un objectif de maintien des agents en position d'exécutants.

Quel terme générique permet alors de désigner les activités de ces agents d'exécution ?

Quelles positions, quels rôles les I.M.F. sont-ils en mesure de jouer en matière de *"socialisation professionnelle"* des enseignants débutants compte tenu des traditions historico-idéologiques qui pèsent sur le premier degré ?

Raymond BOURDONCLE écarte, à propos d'enseignants, la notion de "*métier*" car une formation ne se limite pas seulement à un "*simple apprentissage imitatif*" *(2)*. A l'instar de Michel HUBERMANN (3), il préfère leur reconnaître une identité de "*semi-professionnels*" plutôt que de "*professionnels*", car, ce qui caractérise le professionnel consiste, selon lui, en quatre points:

" Une base approfondie de connaissances générales et systématiques, un souci prioritaire de l'intérêt général avant son propre intérêt, une grande maîtrise de son comportement, grâce à un code d'éthique assimilé durant la socialisation professionnelle et contrôlé par des associations volontaires tenues par la profession elle-même, des honoraires qui constituent la rétribution d'un service rendu et non la manifestation pécuniaire." (4)

R. BOURDONCLE est amené à observer que la formation des enseignants n'accorde encore qu'un statut mineur aux connaissances scientifiques sur lesquelles elle devrait s'appuyer et que l'autonomie d'exercice des maîtres est, de fait, limitée par les contrôles qu'effectue le corps hiérarchique d'inspection.

(1) ZAY Danielle, La formation des instituteurs, Editions Universitaires, 1988, p.. 98

(2) BOURDONCLE Raymond, Revue française de pédogogie N° 94, janv 91, La professionnalisation des enseignants, p. 78

(4) ibid p.. 78

(3) HUBERMANN Michel, Revue française de pédagogie n° 75, avril 1986, Un nouveau modèle pour le développement professionnel des enseignants, p. 5-15

Mais, ce qui est surtout de nature à éloigner les enseignants d'une appartenance à une "*profession*" qui, au travers de la définition donnée ici, présente bon nombre des caractéristiques d'une "*profession libérale*", "*c'est le faible statut de la clientèle la plus directe, les élèves, et souvent, son faible intérêt pour le service rendu... , la nature salariée et, qui plus est, très faiblement rémunérée de l'activité; enfin le nombre important des membres de la profession*" *(1)*.

Le paradigme "*service savoir*" pourrait constituer un principe explicatif du maintien des enseignants du premier degré dans une dépendance aux supérieurs hierarchiques immédiats dès lors que le contrôle effectué par le corps d'inspection concerne aussi bien la gestion administrative des écoles et des personnels de la circonscription, l'évaluation de l'efficacité pédagogique des maîtres que la nature et le niveau de leurs compétences professionnelles visées lors de leur formation initiale et continue.

Précisément, ce qui semble différencier les instituteurs des professeurs du second degré, c'est tant leur savoir que leur capacité à le cotoyer. Or, ce voisinage s'opérait traditionnellement en milieu universitaire.

Une forme de concurrence historique s'est instaurée, remarque Claude DUBAR, entre "*les vrais professionnels*", ceux qui sont passés par la grande porte donnant accès à l'université et les "*faux professionnels*", ceux qui n'ont pu franchir que la porte d'une formation professionnelle pratique.

Une telle distinction "*permet de légitimer le pouvoir interne à la profession par des cursus et diplômes d'élites, réservés à des catégories spécifiques chargées du maintien de l'ordre symbolique*" *(2)*.

Cette différenciation, cette spécificité, ce pouvoir en relation symbolique avec un savoir auréolé de noblesse ont été entretenus dans les rapports entre les élèves-maîtres et leurs professeurs, puis, dans le conditionnement des relations des maîtres avec leurs inspecteurs.

(1) BOURDONCLE Raymond, Revue française de pédogogie N° 94, janv 91, La professionnalisation des enseignants, p.82

(2) DUBAR Claude, La socialisation, construction des identités professionnelles, A. COLIN, Paris, 1991.

Crainte, respect et déférence constituaient la règle.

Si les Ecoles Normales, du fait de leur marginalisation par rapport aux Universités, du fait des missions qui étaient les leurs ont surtout organisé une formation plus pratique, plus fonctionnelle que théorique, les I.E.N., à qui étaient dévolus la formation continue des maîtres ont, du fait de leur statut et de leur position hiérarchique, entretenu le processus de différenciation.

D'ailleurs, la forme première donnée à cette formation continue a été définie par l'arrêté du 5 juin 1880 enjoignant les inspecteurs à tenir des "*conférences pédagogiques*". En l'occurrence, le conférencier était le supérieur hiérarchique évaluateur. Quant au terme de "*pédagogique*", il était sans ambiguïté: l'objet du regroupement de maîtres consistait en un discours sur la "chose" scolaire et primaire, destiné à entretenir un "*apprendre à apprendre*".

L'instituteur, maintenu éloigné d'un savoir que seule l'Université pouvait dispenser, avait alors logiquement droit à un savoir "*pédagogique*" auquel l'institution finissait par donner un statut inférieur de compensation.

Quel est, fondamentalement, dans ce contexte, le rapport de l'I.M.F.A.I.E.N. au savoir, son rapport au savoir former des enseignants ou des adultes, dès lors qu'il est un produit du premier degré appelé à demeurer au sein du premier degré ?

2. L'I.M.F.A.I.E.N. et une conception de la formation des maîtres

Incontestablement, l'I.M.F.A.I.E.N., compte tenu de son itinéraire de formation professionnelle, compte tenu de son appartenance au corps des enseignants du premier degré, compte tenu de l'histoire du corps, est le produit d'une école imprégnée du dogme ferriste qui l'a nourri de principes idéologiques "*civiques*", collectifs et égalitaires (1).

2.1 *D'une tradition "civique" à une conception "domestique"*

Notre lecture des instructions officielles des années 1970 montre que l'I.M.F.A.I.E.N. est invité à devenir l'instigateur de pratiques de classe davantage centrées sur l'apprenant; autrement dit, l'I.M.FA.I.E.N sera confronté à une rupture par rapport à un modèle d'enseignement et de formation dont il est lui-même un produit. Dès lors, il lui faudra opter pour un nouveau modèle de formation supposant une approche formatrice et réactualisée de ses ex-pairs. C'est à J.L. DEROUET que nous devons l'analyse historique et idéologique de ce paradoxe.

L'Ecole a longtemps fonctionné sur un modèle qu'il a appelé "*civique*", préférant enseigner le sens de l'intérêt général, le sens du mérite sorti de tout régime d'influences locales et l'obéissance à une règle identitaire collective.

Cette préférence d'exterritorialité de l'enseignement et du corps de ses agents en regard des pressions locales, relevait tant d'un souci d'exterritorialité des enseignants par rapport à l'Eglise , d'une volonté d'émancipation et de positionnement social de l'instituteur que d'une conception de l'apprentissage.

Ce processus a eu pour effet, non seulement de garantir une certaine indépendance d'exercice des fonctions d'instituteur mais également la naissance puis le renforcement d'une culture de corps.

(1) DEROUET Jean Luc, Education Permanente n° 96, décembre 1988, La formation continue des enseignants, La profession enseignante comme montage composite, p. 61-71

L'Ecole s'inscrivait en rupture sociale, toute entière dévouée aux principes de 1789 de libération et d'émancipation de l'Homme.

Cependant, ce courant de pensée, soucieux de permettre à tous de devenir libres des contraintes de naissance et de richesse par l'institution d'une démocratisation méritocratique (examens nationaux) devait, en toute logique d'indépendance, asseoir sa diffusion sur un savoir en rupture avec le quotidien.

Le savoir enseigné, désingularisé, déconnecté des individus, de leurs origines sociales, de leur milieu, occultait les inégalités d'origine mais ne permettait pas vraiment aux bénéficiaires de les dépasser. Ainsi que l'attestent les recherches en sociologie de l'Education des années 60/70, l'Ecole, malgré elle et au nom de principes libératoires, s'installait dans la reproduction.

Force est de remarquer, à partir des travaux de J. L. DEROUET, que c'est précisément au cours des années 70 que l'Ecole a progressivement opté pour un modèle familial et un modèle "*domestique*" de gestion de la classe (1).

Les attentes socio-économiques de l'époque n'étaient pas étrangères à ces modifications.

Les termes de motivations, d'intérêts des élèves et de difficultés scolaires apparaissent alors comme les principes fondateurs des préoccupations professionnelles de l'enseignant.

Désormais, il est plus juste, pour le maître, de se préoccuper du bien-vivre de ses élèves en classe et d'une connaissance très personnelle de chacun d'entre eux, que d'une gestion collective et globale de son public.

C'est en retrouvant à l'école les questions qu'il se pose au quotidien, c'est en lui offrant la possibilité de les approfondir, que l'élève découvrira le goût du travail scolaire et le sens de tout apprentissage.

Cette approche socio-historique de l'Ecole, loin de nous éloigner de nos préoccupations, s'inscrit au contraire dans une double perspective, celle du thème identitaire des enseignants, et celle d'une conception de l'art pédagogique.

(1) ibid

Pressé ou séduit par une conception "*domestique*" de la fonction, l'enseignant est appelé à légitimer son identité professionnelle sur la base de compétences à établir dans sa classe, des relations affectives, conditions jugées nécessaires à toute situation d'enseignement, et, au plan de son savoir, sur la base de connaissances plus larges qu'appronfondies.

Or, l'esprit de la tradition *"civique"* de l'Ecole continue d'être présent à la conscience de ses agents.

L'I.M.F. sera appelé à devoir dépasser le conflit de tendances légitimatrices dans le passage du modèle *"civique"* au modèle *"domestique"* pour être en mesure de proposer, quelles que soient ses sensibilités personnelles, un modèle de pédagogie démocratisante auquel il n'a pas été préparé.

La notion de "*pédagogie*" en arrive même à être associée aux thèmes de l'éducation domestique tant elle légitime une quête de relations tutorales affectives en milieu scolaire et une prise en compte de savoir-être préférées à la mesure de performances individuelles.

Danielle ZAY constatait que la "*pédagogie*" n'avait bénéficié que d'un statut de substitution au savoir de l'enseignant. J.L DEROUET partage cette idée en ajoutant que, de son point de vue, la pédagogie a été utilisée par certains professionnels de l'enfance (psychologues scolaires, médecins scolaires, éducateurs...) non pour conférer une identité enseigante aux membres du premier degré, mais pour dénier une réelle compétence enseignante aux maîtres (1).

De fait, la situation paradoxale du maître-formateur en devient plus qu'inconfortable: il lui incombe désormais, d'être le porte-parole de la"pédagogie" dont il est dit par ailleurs, qu'elle n'est que la marque du savoir restreint de l'enseignant.

Il lui incombe, semble-t-il, d'adopter une double posture de justification: encourager la réconciliation du corps enseignant avec la pédagogie pour témoigner à l'extérieur de la pertinence de celle-ci et sauver une identité de corps en remobilisant ses ex-pairs autour d'un objet dont le corps s'est toujours réclamé, mais qui semble être devenu un instrument de déstabilisation.

(1) ibid

Cette situation n'est pas sans susciter d'autres considérations que nous pourrions tout aussi bien rapprocher de la place tant paradoxale qu'intermédiaire qu'occupe l'I.M.F.A.I.E.N.

2.2 *L'I.M.F.A.I.E.N. et les pressions technicistes*

S'il lui faut adopter une posture de justification, et, à travers ses contacts et ses actes professionnels, inviter les maîtres à l'imiter, c'est sans doute que, d'un point de vue identitaire, l'I.M.F.A.I.E.N. se situe à la croisée de deux lignes de tension: un existant qui ne demande qu'à durer, fait de traditions artisanales, et une aspiration qui ne demande qu'à s'imposer, faite de modernités technicistes au nombre desquelles nous pourrions citer quelques préoccupations de l'époque: la pédagogie par objectifs, l'avénement des mathématiques modernes et la pédagogie de l'éveil.

Il appartient à une catégorie socio-professionnelle qui s'est longtemps reconnue dans un discours charismatique, qui, loin d'exclure le don, en a souvent fait l'apologie. De surcroît, il n'a été ni préparé ni formé à l'exercice de ses tâches nouvelles (1).

C'est pourquoi, il n'est pas incongru de penser que l'I.M.F.A.I.E.N. puisse estimer que les compétences nécessaires à l'exercice de la fonction de formateur s'acquièrent dans l'accumulation d'expériences. Plus souvent le formateur néophyte affrontera des occasions de formation, plus souvent il affrontera des stagiaires et, parmi eux, des enseignants chevronnés, meilleur formateur il deviendra. En effet, les *"valeurs professionnelles"* qui fondaient le *"bon maître"* reposaient sur des compétences pratiques et des techniques professionnelles observables. L'exemplarité, la réitération, la modélisation étaient à la fois constitutives de ses compétences et d'une certaine conception de l'apprentissage et de la formation.

Il devient alors facile d'admettre, dans ces conditions, qu'une formation spécifique à l'exercice des fonctions d'I.M.F.A.I.E.N., ne se soit guère imposée puisqu'il suffisait de transposer les savoir-faire de base: ce qui valait pour des enfants devait valoir pour des adultes.

De fait, l'I.M.F.A.I.E.N. est appelé à devoir s'incrire dans une *"tradition artisanale"*

(1) cf page 57

Notre approche historique de la mise en place des I.M.F.A.I.E.N. corrobore cette hypothèse.

La tradition préside à un ordre des choses: la primauté est accordée à la *"valeur personnelle"* et à la *"valeur professionnelle"*.

Elles permettent d'identifier le bon praticien; par rapprochements, il est aisé de repérer un formateur potentiel puisqu'il est admis qu'une compétence à la formation d'adultes est inhérente à la compétence professionnelle d'enseignant.

Cependant, la profession enseignante n'est pas isolée du cadre global de la société dans laquelle elle s'inscrit (1)

> *" Des différentes sphères en contact avec la sphère éducative, proviennent des contraintes, des influences, des pressions, agissant de manière convergente pour introduire des innovations, modifier des attitudes, des pratiques, des modes de pensée et de gestion, faire bouger l'organisation du système, proposer d'autres modèles, voire introduire de nouvelles valeurs" (2).*

Au nombre de ces sphères susceptibles d'influencer la sphère éducative, J.P. OBIN propose d'investir des secteurs aussi divers que l'économie, la politique, le social et ses dominantes idéologiques, le technique et ses effets en matière de sociologie du travail. Le domaine des sciences économiques figure certainement parmi ceux qui ont engendré le plus de ruptures avec la tradition de la profession enseignante, de ses finalités et de ses conceptions en matière de formation.

C'est précisément ce qu' Edgar Morin désigne sous le vocable de*"modernité"*. (3) Sa vision de la "modernité" passe par des changements dont la pénétration dans une société s'effectue moins par la mise en place de structures résolument nouvelles, que par l'utilisation et la transformation de structures anciennes. cette analyse privilégie l'influence de déterminants internes liés à l'histoire d'une organisation ou d'une institution. En écho à cette vision du changement, Renand Sainsaulieu fait appel à une logique externe déterminée par les évolutions globales d'une société dont la régulation serait cependant assurée par l'influence stabilisatrice des identités professionnelles des acteurs. (4)

(1) (2) OBIN Jean-Pierre, Recherche et Formation n° 10, octobre 1991, Tendances nouvelles de la formation des enseignants, identités et changements dans la profession et la formation des enseignants, p. 13

(3) MORIN Edgar in OBIN Jean - Pierre, ibid, p. 20

(4) SAINSAULIEU Renaud in OBIN Jean - pierre, ibid p. 20

Les "*crises*" économiques successives enregistrées à partir des années 1970 ont été à l'origine de l'introduction, à l'Education Nationale, de notions nouvelles telles que celles de Gestion et d'Evaluation.

La première a provoqué une redéfinition des normes de travail du praticien: il s'agit désormais moins de transmettre ou d'exécuter que de faire preuve d'autonomie dans le choix de ses méthodes, de concevoir l'apprentissage à partir d'objectifs et de s'astreindre à une obligation de résultats.

Quant à la seconde, elle vaut tant pour le maître dans sa pratique quotidienne que pour les corps d'inspection chargés de remplacer le contrôle des normes et l'inspection de la conformité des procédures, par l'évaluation des effets d'une pratique autonome, certes, mais assujettie à efficience, efficacité et productivité.

Les années 1980 - 1985, d'un point de vue politique, ont été marquées par un affaiblissement du centralisme jacobin, et, par conséquent, par un recul de la tradition ferriste à l'école primaire.

Ces modifications, et nous y faisions déjà allusion plus haut, ont provoqué un élargissement de l'espace d'action de l'enseignant: les normes centralisatrices les plus contraignantes, qu'il s'agisse de méthodes ou de démarches pédagogiques, ont fait place à un discours officiel visant à encourager les initiatives individuelles ou collectives des maîtres, prises en toute responsabilité.

Simultanément, la composition du "*paysage*" sociologique de l'école élémentaire évolue. La population des élèves se diversifie tant en termes de niveaux et de possibilités, qu'en termes d'ethnies. Mais, cette diversification est instable et mérite d'être mise en perspective avec un ensemble de paramètres socio-économiques locaux. Quant à la population des enseignants, elle s'homogénéise: le premier degré est marqué par un courant de "*déprolétarisation*" du niveau de recrutement des maîtres et par une "*féminisation*" accentuée.

> " *Des savoirs nouveaux sur l'enseignement se construisent tandis que, parallèlement, des connaissances en didactique se développent*" *(1).*

Ces savoirs nouveaux, fruit de la recherche, invitent régulièrement le législateur, au nom d'une mise en synergie de l'Ecole avec la société, à procéder à l'introduction dans les programmes officiels de notions et de contenus d'enseignement qui, par leur empilement, interpellent régulièrement le formateur et la formation.

(1) ibid p. 15

Dans sa forme, la logique techniciste de nécessaire introduction de la modernité à l'Ecole est imparable: elle invite les formateurs à considérer les technologies nouvelles comme des objets de formation relevant de compétences liées à la gestion des apprentissages.

Sur la base des travaux d'Elton MAYO, J.P. OBIN nous invite à nous interroger sur les influences que les concepteurs de l'organisation du travail ont pu exercer sur "*la sphère éducative*". Et de remarquer que les démarches de projet, par objectifs interposés, ne sont guère éloignées des "*démarches de qualité*". Ou encore qu'une invitation à une réflexion professionnelle en groupe autonome peut rejoindre une conception de l'amélioration de la "*productivité*" par un ré-examen de la situation des personnels au travail.

D'un point de vue idéologique enfin, l'influence de courants sociologiques d'inspiration culturaliste s'affaiblit. Une fois encore, les années 1970 marquent le passage d'une réflexion sociologique d'agents à une sociologie d'acteurs.

A la résignation et à la révolte des maîtres à être perçus comme des agents reproducteurs d'une division sociale sous l'effet de courants socio-culturels dominants, va, peu à peu, succéder une exigence de démocratie faisant appel à la capacité des enseignants à expliquer, justifier et communiquer leurs points de vue et leurs actes professionnels.

Les phénomènes internes à l'Ecole ne sont qu'en partie déterminés par des interactions socio-culturelles avec l'extérieur. En accordant aux enseignants du premier degré une marge d'autonomie dans l'exercice de leurs tâches professionnelles, l'espoir de transformations et d'innovations conduites par les *"acteurs"* eux-mêmes aura des chances d'être fondé.

De ce fait, l'I.M.F.A.I.E.N. est tiraillé entre une tradition ferriste et une actualité des attentes sociales d'usagers, entre des savoirs stabilisés et des savoirs à réinterroger, entre des compétences reconnues et des compétences à acquérir et à imposer, entre une tradition d'appartenance et un appel à la modernité.

Edgard MORIN, pour illustrer cette situation, n'hésite pas à user de la métaphore du "*vin nouveau*":

> *" La "modernité" coule d'un environnement dont la modernisation est déjà profondément engagée, "les outres anciennes" étant constituées par les structures sociales, culturelles, économiques et politiques d'une société habituée à l'autarcie et portée à la permanence" (1).*

(1) MORIN Edgar in OBIN Jean-Pierre, ibid p. 8

2.3 *De l'artisanat à la modernité*

La position de l'I.M.F.A.I.E.N., son rôle, son identité, qu'elle soit d'attribution ou d'aspiration, méritent donc d'être abordés du double point de vue , du "*vin nouveau* " et des "*outres anciennes*" , autrement dit, du point de vue des pressions et des visées innovantes en provenance d'un environnement en interaction avec la sphère éducative et du point de vue des éléments stables d'identités professionnelles forgées au cours de l'histoire.

Rappelons, pour mémoire, quelques uns des aspects, des "*outres anciennes*" qui ont contribué à la construction d'une identité professionnelle spécifique aux enseignants du premier degré: transmettre les règles et les normes idéologiques et pédagogiques édictées par les Ecoles Normales , témoigner d'une participation à la construction de la pérennité de la République et promouvoir les valeurs de progrès et de bien-être social qui la fondent.

Mais, nombre de facteurs ont progressivement affaibli ces missions civiques; le "*vin nouveau* " a suscité une décentralisation du collectif et de son cortège de valeurs républicaines, vers l'individuel, l'enfant et l'éveil. Le courant *"moderne"* est caracréristique d'un démantellement des valeurs originelles qui légitimaient l'Ecole, d'un renforcement de l'individualisation dans la relation éducative, d'une culture d'évaluation de toutes les composantes tant humaines qu'organisationnelles du système scolaire et d'une confusion entre la dynamique idéologique de la raison et du progrés qui fondait l'Ecole et le jeu formel du changement.

Le passage d'une situation d'agent à une position d'acteur, au sein d'une même organisation, est révélateur de la précarité des alliances et d'un renforcement de l'expression d'une forme de stabilité des identités professionnelles (1). Si ce constat concerne, de fait, tant les enseignants du premier degré que les I.M.F.A.I.E.N., reste qu'il revient *"aux formateurs de cerner dans chacune des identités professionnelles les structures culturelles qui seront les vecteurs sur lesquels appuyer leur action (trans)formatrice et pourront ainsi favoriser l'évolution de la profession"* (2).

(1) SAINSAULIEU Renaud, in OBIN Jean-Pierre, ibid

(2) OBIN Jean-Pierre, ibid p. 12

Incontestablement, l'I.M.F.A.I.E.N. évolue dans un espace, au carrefour de tensions multiples.

Il lui incombe de demeurer attentif aux demandes des maîtres sans pour autant manquer, ni de loyauté à l'égard de l'institution, ni d'attention aux injonctions de l'I.E.N. auprès de qui il est nommé.

Les textes institutionnels prescrivent à l'I.M.F.A.I.E.N., dans une perspective de transformation des gestes professionnels des maîtres, une participation active à la mise en oeuvre d'innovations pédagogiques. Force est de remarquer que, paradoxalement, ses interventions dans le domaine de la formation accompagnée des maîtres sur leurs lieux d'exercice sont soumises au principe du volontariat des personnes concernées.

Cet aspect de la conception de la formation des maîtres limite l'action de l'I.M.F.A.I.E.N.

Si l'on ajoute à cette précision le constat de Danielle ZAY, selon lequel les hiérarchies intermédiaires que constituent les corps d'inspection du premier degré témoignent globalement de résistances au changement de pratiques et de conceptions enseignantes, on ne fait qu'ajouter à l'inconfort professionnel du maître-formateur (1).

Lise DEMAILLY, dans son analyse des modèles de formation qui président à la formation continue des maîtres, illustre l'ambiguïté qui nous préoccupe.

Elle qualifie cette formation de "*scolaire*" à partir de quelques caractéristiques: ainsi, les enseignants et les formateurs ne sauraient être considérés comme personnelllement responsables du programme qu'ils enseignent ou des positions qu'ils développent. Toute la légitimité de leurs investissements professionnels repose sur des programmes et des politiques éducatives édictés par des instances desquelles ils sont exclus. La pédagogie de l'éveil, ou plus récemment la Nouvelle Politique pour l'Ecole et la mise en place des cycles à l'école élémentaire constituent une illustration de l'assujetissement de l'Ecole à des directives nouvelles dont la mise en oeuvre est assurée par le pouvoir national et local, par l'organisation de stages auxquels les maîtres finissent par s'inscrire ou par des *"conférences pédagogiques de circonscription"* auxquelles les maîtres ne peuvent se soustraire.

(1) ZAY Danielle, Education Permanente n° 96, décembre 1988, La formation continue des enseignants, La formation continue des instituteurs français, p. 131-139

Toutefois, d'un point de vue professionnel, la forme donnée à ces actions relève plus d'une obligation de moyens que d'une obligation de résultats.

> *" Les uns pensent le volontariat comme condition a priori d'un processus de formation d'adultes, les autres la légitimité et l'utilité d'un savoir comme suffisante à fonder celle d'une formation" (1).*

Entre volontariat (des maîtres) et obligation à la formation (imposée par l'I.E.N.), entre pratiques innovantes (visées par les I.O.) et limitation de l'innovation (contrôlée par les I.E.N.), l'I.M.F.A.I.E.N., à la croisée de telles contraintes factuelles n'a d'autres choix que d'être, en matière de formation, l'agent transmetteur sur qui reposent les transactions nécessaires à la pérennité de l'organisation d'une formation continue.

Dans un contexte semblable, quel statut accorde-t-on aux attentes des maîtres, à leurs paroles et aux comportements qu'ils manifestent lors de sessions de formation-information ?

Michel HUBERMANN a pu observer, en la matière, quelques constantes typiques.

Les enseignants ont tendance à utiliser des informations ou des conseils ayant une rentabilité immédiate sur la base d'un apport instrumental. Il observe que ces apports, jugés utilisables, sont en général fournis directement ou indirectement par des membres identifiés ayant un rapport de congruence avec l'enseignement du premier degré plutôt que par des chercheurs, même reconnus. Quant à ces apports, ils ne sont adoptés par les maîtres qu'à deux conditions: qu'ils soient transformables en cours d'utilisation et qu'ils continuent à être l'objet d'une médiatisation par des personnes disponibles à leurs appels. (2) Et F. TOCHON d'ajouter, à propos des enseignants novices et des enseignants experts que *"la capacité d'enseigner est une connaissance en situation"* (3).

Incontestablement, ces observations nous renvoient à l'état de professionnalité des maîtres. Le principe de modélisation, sous-entendu par la médiatisation d'un tuteur, reste prégnant.

(1) DEMAILLY Lise, Recherche et Formation, n° 10, octobre 1991, Modèles de formation continue de enseignants et rapport aux savoirs professionnels, p. 29

(2) HUBERMANN Michel, Revue Française de Pédagogie, n° 75, avril-mai-juin 1986, Un nouveau modèle pour le développement professionnel des enseignants, p. 5-15

(3) TOCHON François, Recherche et Formation n° 5, mai 1989, Les professions de l'éducation: reflexion des experts, p 26

L'histoire personnelle de l'enseignant, comme son itinéraire d'accession à la fonction, toute entière inscrite dans une structure scolaire qu'il n'a pas quittée, nous invite à nous interroger, à l'instar de René LA BORDERIE, sur le passage de l'état d'élève à l'état de maître.

De fait, l'enseignant est parvenu à ce qu'il est, à la suite d'opérations sélectives successives et validantes en vigueur dans notre système scolaire.

L'enseignant exerce, selon lui, sans doute à son corps défendant, un "*métier de trieur*" (1) dont la compétence professionnelle *"se fonde sur la systématisation des écarts... D'ailleurs, les enseignants eux-mêmes sont répartis, classés, triés... Leur compétence est donc fondée sur cet écart qui les distingue des autres et qui est précisément à l'image de l'écart toujours maintenu... Tout cela légitime une organisation où l'écart est la marque de la distinction et qui se distingue elle-même en produisant des écarts"* (2) p 85.

LA BORDERIE établit de surcroît un rapport étroit entre les pratiques enseignantes dont il constate qu'elles reposent encore sur le principe de transmission des connaissances et la formation des maîtres. La formation au "*métier*" est révélatrice de deux paradoxes:

-tout d'abord, en tenant un discours sur l'éducation, le formateur vise un objectif de formation globale de la personne alors qu'il s'appuie sur une fragmentation concurrentielle de savoirs communiqués;

-ensuite, en tenant un discours sur les pratiques professionnelles de l'enseignant, le formateur insiste volontiers sur le fait que le métier soit avant tout un métier de "*communication*"; toutefois la nature et les contenus de formation de ce formateur laissent à imaginer les limites du dit formateur en matière de connaissance des principes et des techniques de communication.

(1) (2) LA BORDERIE René, Education Permanente, n° 96, décembre 1988, La Formation continue des enseignants, métier de prof', métier d'élève, p. 85

3. L'I.M.F.A.I.E.N.: des fonctions en devenir, des rôles à définir.

Sur la base de nos diverses investigations, notre intention vise à mettre à l'épreuve de l'analyse et de l'explicitation, quelques uns des paradoxes qui apparaissent dans l'énoncé des tâches professionnelles de l'I.M.F.A.I.E.N. relevé dans les Instructions Officielles.

Nous avons été sensible à nombre de précisions, d'injonctions, d'orientations qui, en cascade, illustrent et renforcent l'ambiguïté du positionnement de l'I.M.F.A.I.E.N. formateur non formé.

Formateur, l'I.M.F.A.I.E.N. est appelé à prendre une part active à la préparation des plans départementaux de formation des maîtres et à la conception de dispositifs de formation alors que son statut l'exclut de toute mesure des effets de cette mise en oeuvre.

Invité à s'intéresser à la recherche, il n'en est pas moins maintenu à un régime de polyvalence disciplinaire.

Soumis à une obligation d'innovation pédagogique, désigné comme agent médiateur de la transformation novatrice des gestes professionnels des maîtres, il ne doit pas manquer à ses devoirs d'exécutant.

Encouragé à participer à des travaux de recherche expérimentale, il dispose d'un savoir professionnel limité, tant du fait de sa propre formation que du fait de ses supérieurs hiérarchiques immédiats, à des techniques d'apprentissages "*artisanales*" qui ne peuvent entretenir avec la "*modernité*" que des rapports de modération.

Contenu à la promotion et à la diffusion d'informations professionnelles pratiques, aisément utilisables, il est, néanmoins, invité à considérer ce contact avec ses ex-pairs dans une logique de formation d'adultes.

Enfin, en écho à ce point, l'I.M.F.A.I.E.N. chargé d'impulser en formation continue un développement professionnel et personnel des maîtres, est cependant reconnu comme le produit d'un développement professionnel assuré sur la base d'une auto-formation essentiellement expérientielle.

L'I.M.F.A.I.E.N., comme le maître, est d'abord un enseignant transmetteur. Et, à ce titre, il semble qu'il enseigne plutôt qu'il ne forme.

Pourtant, sa mise sous tutelle hiérarchique immédiate, explicative, pour partie, de quelques uns de ces paradoxes, n'en demeure pas moins, elle aussi, source de curiosité puisque, de fait, elle constitue une dépendance sans laquelle il n'y aurait pas circulation de l'information.

Ces constats des actions professionnelles de l'I.M.F.A.I.E.N. ne seraient-ils pas, à la fois, causes et conséquences d'une appréciation épistémologique de la notion de formation dans l'enseignement du premier degré, précisément caractéristique d'une confusion entre acte d'enseignement et acte de formation ?

3.1 *L'I.M.F.A.I.E.N., un formateur ou un enseignant ?*

Agnès BRAUN rappelle cet état de fait et le justifie à partir d'une analyse historico-institutionnelle du principe de formation

Les notions d'enseignement et de formation, en tant que composantes du processus éducatif, ont connu, jusqu'en 1972, des itinéraires d'acception soit séparés soit confondus.

S'agissant du domaine social, Agnès BRAUN relève que l'enseignement était le lieu de l'école ou du lycée, la formation celui de la préparation professionnelle.

S'agissant du domaine de l'Instruction Publique, puis de l'Education Nationale, les Ecoles Normales étaient chargées de prodiguer un enseignement légitimé par une formation professionnelle des élèves-maîtres.

> *" L'enseignement ne connaît que des enseignants...*
> *Le statut de formateur n'existe pas dans la fonction publique." (1)*

Agnès BRAUN considère que la formation est un processus qui s'intéresse et se fonde sur les motivations des personnes tandis que l'enseignement ne vise que l'appropriation de savoirs.

(1) BRAUN Agnès, Education Permanente N°96, décembre 1988, La formation continue des enseignants: enseigner et former: deux composantes du processus éducatif, p 125

Autrement dit, aussi longtemps que l'enseignement n'envisagera pas de mettre l'accent sur l'inter-relation enseignant - enseigné, sur l'aide à l'élaboration de systèmes de réponses appropriées aux demandes des personnes présentes, sur le travail sur soi, sur l'implication et sur l'investissement, l'enseignement continuera d'ignorer toute pratique de formation.

Or, l'I.M.F.A.I.E.N. s'inscrit dans une sphère institutionnelle héritière de pratiques d'enseignement et de pratiques de formation confondues. De plus, les rouages administratifs et hiérarchiques ajoutent à l'ambiguïté de son rôle de formateur dès lors que les concepteurs et organisateurs des programmes de formation continue des maîtres, par conseil de formation interposé, sont les inspecteurs départementaux. L'I.M.F.A.I.E.N., en qualité de formateur, est assimilé , par le système éducatif local, à un instrument de formation, écarté du pouvoir de traduction ou d'organisation de celle-ci et maintenu dans un régime contrôlé de connaissance des principes qui régissent la mise en oeuvre d'une formation professionnelle et continue d'adultes.

Pourtant les usagers actuels de l'école comme ses agents identifient-ils toujours le milieu scolaire exclusivement à un lieu de transmission du savoir ?

Force est de constater que l'I.M.F.A.I.E.N. est assimilé par les responsables institutionnels à un artisan de la transmission d'une réponse adaptée à une attente immédiate des maîtres et dont le contenu est autorisé par l'I.E.N. tuteur. Son savoir, pas plus que celui qu'il transmet, n'est ni spécifiquement professionnel, ni vraiment théorique, ni exclusivement pratique, ni strictement procédural. Il est adapté aux circonstances, aux pressions locales et aux discours généraux dominants.

N'y aurait-il pas nécessité à s'interroger sur l'organisation d'une formation à destination des I.M.F.A.I.E.N. légitimée par un référentiel de compétences professionnelles de formateur du premier degré, sur une tentative d'identification de la professionnalité enseignante et sur une réflexion modulable d'une politique globale de la formation initiale et continue des maîtres ?

Or, les trois textes officiels sur lesquels nous nous sommes appuyés, ceux de 1973, ceux de 1975 et ceux de 1976, s'achèvent tous sur une formule identique consistant à ménager aux différents conseillers *"des possibilités de formation continue au moins égales à celles qui sont ou seront offertes aux instituteurs"*.

> *" Toute réflexion sur la formation des personnels appelés à former les enseignants, au début de leur carrière ou au cours de celle-ci, implique une conception de la formation des enseignants... Les personnels qui forment les enseignants doivent contribuer tant à la formation académique qu'à la formation méthologique et personnelle des enseignants... Il n'est aucun mode de recrutement qui puisse légitimement dispenser un formateur ou un inspecteur de cette formation préalable ou continue qui est un droit autant qu'un devoir." (1) p 121*

3.2 L'I.M.F.A.I.E.N.: une question de positionnement professionnel

Que dire de la participation de L'I.M.F.A.I.E.N. à la conduite d'actions collectives ?

Ce rappel est manifestement en inadéquation avec un passé de praticien astreint à une pratique professionnelle très solitaire. De plus, on peut penser que la latitude d'action de L'I.M.F.A.I.E.N. soit limitée à l'espace de l'I.E.N.. Comment l'I.M.F.A.I.E.N. peut-il concevoir son positionnement dès lors qu'il se sent simultanément sollicité par des conduites d'actions collectives, des travaux en réseau de formateurs et une politique de circonscription définie par l'inspecteur ?

Enfin, que penser d'une invitation à des actions collectives entre maîtres-formateurs lorsque le système institutionnel ou le corps d'inspection les inscrit dans des champs professionnels étiquetés sur la base de spécialités disciplinaires (musique, arts plastiques, éducation physique et sportive,...) ?

La lecture des travaux de Danielle ZAY (2) montre bien que la collaboration entre catégories de formateurs ne peut échapper à des problèmes de territoire et de pouvoir, lesquels sont fréquemment superposés.

(1) Commission André DE PERETTI, La Documentation Française, 1982, La formation des personnels de l'Education Nationale p. 121

(2) ZAY Danielle, La Formation des Instituteurs, Editions Universitaires, Paris, 1988, 235 p

L'une des explications est à mettre au compte des conceptions et des perceptions différentes de la notion de formation selon le corps d'appartenance des formateurs qu'ils soient professeurs d'E.N. ou maîtres-formateurs.

L'I.M.F.A.I.E.N., essentiellement concerné par la formation continue, est contraint de respecter les espaces d'exercice professionnel qui lui sont assignés.

Ses rapports avec l'Ecole Normale sont soumis au fait que, si elle accepte de mettre à disposition de la formation continue des locaux et quelques formateurs, essentiellement des professeurs, elle ne manque pas de lui rappeler que cette contribution émane de son bon vouloir, tant l'Ecole Normale a d'abord mission de formation initiale.

D'autre part, ces mêmes professeurs "*enseignent en formation initiale*", et, de fait, préfèrent maintenir des rapports de collaboration avec les I.M.F.E.N., dans le voisinage immédiat de l'Ecole Normale plutôt qu'avec des I.M.F.A.I.E.N. et des I.E.N. en circonscription.

L'histoire de la formation continue, et nous l'avons déjà souligné, a laissé s'installer l'idée selon laquelle cette charge de formation devait incomber à l'I.E.N., donc à une circonscription.

Initialement, inspections, visites et conférences pédagogiques étaient assimilées à contacts professionnels continus entre l'évaluateur et le praticien.

De là sont nés, remarque Danielle ZAY, de nombreux modèles locaux, parfois même concurrents entre eux, qui renforcent, si besoin en était, la difficulté, pour la formation continue, de sortir d'un discours exagérément simplificateur (le discours lui-même étant déjà une stratégie de prise de pouvoir).

> " *Notre pays souffre d'un retard, non pas vraisemblablement dans l'investissement matériel, qui supporte la comparaison avec les autres pays industrialisés, mais dans l'investissement dit immatériel ou intellectuel.*" *(1)*

Dès 1984, Danielle ZAY avait tenté de catégoriser, après enquête, les attentes des maîtres en matière de formation continue (2). Elles consistent en énoncés qui reposent sur:

- le travail en équipe,
- l'ouverture de l'école,
- l'alternance pratique - réflexion,

(1) LAGAGNE R., Rapport du Conseil Economique et Social, La France souffre d'un retard dans l'investissement intellectuel plus que matériel, Le Monde, 23 juin 1987

(2) ZAY Danielle, La formation continue des maîtres, Séminaire de Metz, 27, 28 et 29 février 1984, ronéoté, INRP, D.P.4

- l'analyse des actes professionnels des stagiaires,
- une intervention de l'institution centrée sur des objectifs de formation énoncés,
- un enrichissement culturel de la personne assuré hors des lieux de formation institutionnelle habituels.

" *Du côté des formateurs (professeurs d'Ecole Normale, universitaires, C.P.E.N., C.P.A.I.E.N., voire I.E.N.), on ne nie pas la nécessité de l'écoute du terrain, du rapprochement avec la réalité scolaire, avec les demandes immédiates des instituteurs. Mais, la formation devrait être conçue d'abord comme un parcours mêlant nécessairement réflexivité, remise en cause de pratiques et découvertes de contenus de savoir: quel savoir peut-on donner en un temps court de stage ?... La formation est alors définie comme un véritable parcours où le formateur est un facilitateur autant qu'un dispensateur d'informations, de savoirs et d'expériences rapportées.*" *(1)*

Ce discours vise à dépasser les oppositions d'influence et de territorialité des personnels appelés à intervenir en formation continue des maîtres. Il vise également à considérer les procédés d'intervention des formateurs sur la base d'intentions communes et cohérentes strictement légitimées par des principes énoncés de formation.

" *L'observation de la pratique de nombreux maîtres ou équipes pédagogiques, la réflexion et la recherche ont ouvert des horizons nouveaux. La loi d'orientation sur l'éducation du 10 Juillet 1989 prend en compte ces éléments.*" *(2)*

(1) ZAY Danielle, La Formation des Instituteurs, Paris, Editions Universitaires, 1988, p. 173

(2) JOSPIN Lionel, Les cycles à l'école primaire, Paris, Hachette, CNDP, D.E., 1991, p. 4

4. L'I.M.F.A.I.E.N: une professionnalité réinterrogée

4.1. *Mise en oeuvre d'un processus de professionnalisation*

La Loi d'Orientation sur l'Education est l'illustration d'une volonté politique de rupture avec les modèles qui jusqu'ici avaient présidé aux orientations de l'Ecole. En termes de finalités, le législateur engage le système éducatif et ses acteurs sur le chemin de la réussite scolaire des ayants droit. En termes de moyens, elle propose dans le cadre de "la Nouvelle Politique pour l'Ecole" une organisation du parcours scolaire élémentaire de l'élève en trois cycles, une révision du statut de l'enseignant du premier degré et la création d'I.U.F.M., Instituts Universitaires de Formation des Maîtres qui se substituent aux Ecoles Normales.

L'I.M.F.A.I.E.N., du fait de son appartenance au corps des instituteurs, du fait de sa fonction de formateur, ne saurait demeurer hors de ces modifications factuelles.

A la désignation séculaire "*d'instituteur*", on va désormais préférer celle de *"professeur d'école"*. Tous les enseignants, de la maternelle à l'université, deviendront progressivement des professeurs. Cette modification n'est pas étrangère à une volonté de professionnalisation du métier.

" Or, la professionnalisation du métier d'enseignant est l'un des aspects essentiel du modèle professionnel et l'une des finalités majeures des réformes qu'il inspire." (1)

Ce terme de professionnalisation a été utilisé dans le rapport du recteur Daniel BANCEL, déposé le 10 octobre 1989 à l'intention de Mr JOSPIN, ministre de l'Education Nationale.

Ce document, intitulé *"Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres"* ne constitue pas, en soi, un texte de loi. Il ne s'agit ni d'une circulaire, ni d'un arrêté, ni d'un décret; et, pourtant, il a présidé à l'instauration des I.U.F.M. et demeure un texte de référence à la conception et à la mise en oeuvre de la formation initiale et continue des Professeurs d'Ecole.

(1) BOURDONCLE, Raymond, Recherche et formation N° 8, Octobre 1990, De l'instituteur à l'expert, p 67

"L'objectif d'une véritable formation doit être de faire acquérir aux futurs enseignants un solide savoir universitaire au contact des lieux où s'élabore ce savoir et des compétences correspondant véritablement aux activités concrètes qu'ils devront assumer dans les divers établissements où ils seront affectés". (1)

Incontestablement, nous assistons à une évolution fondamentale de la profession. Les modifications statutaires dont bénéficieront les enseignants du premier degré passent nécessairement par un ré-examen des modes de recrutement et de formation qui les concernent. C'est à l'I.U.F.M. que seront formés tous les enseignants du primaire et du secondaire; à corps unique, lieu de formation commun.

Raymond BOURDONCLE assimile ces modifications à la mise en oeuvre d'un "*principe de rationalisation*" visant au dépassement des modèles de formation des enseignants qui, jusqu'ici, ont prévalu.

Si le modèle "*charismatique*" a servi essentiellement l'éducation pratique et professionnelle, elle a eu pour effet de maintenir le couple maître-apprenti et d'entretenir un courant de revendications corporatistes chez les enseignants du premier degré.

Le modèle de l'homme cultivé a longtemps favorisé la reconnaissance sociale et, de fait, a prévalu à la formation des enseignants du second degré et, surtout du supérieur.

Entre ces deux pôles, le modèle méritocratique a permis d'assurer à quiconque, une expertise et un pouvoir, légitimés et certifiés sur la base d'examens.

"

Va-t-on ou non voir en France l'évolution vers plus de rationalité que WEBER pronostiquait... à travers le passage d'une éducation "charismatique", essentiellement morale et affective et d'une éducation "d'homme cultivé", visant à l'adhésion à une culture élitaire, à une éducation "professionnelle" et utilitaire, visant à une liaison rationnelle des fins et des moyens grâce à une utilisation efficace des savoirs scientifiques disponibles ?" (2)

Le rapport BANCEL propose des éléments de réponse à cette interrogation. L'exigence de savoirs universitaires validés par une licence constituera la première étape d'un continuum de formation élargie.

(1) BANCEL Daniel, Rapport à Lionel JOSPIN, Octobre 1989, Créer une dynamique de la formation des Maîtres, p. 4

(2) BOURDONCLE, Raymond, Recherche et Formation n° 8, Octobre 1990, De l'instituteur à l'expert, p 58

Les I.U.F.M. auront ensuite à devoir assurer à leurs étudiants futurs enseignants, l'acquisition de compétences professionnelles centrées sur la gestion de situations d'apprentissage. Trois domaines de connaissances serviront de supports à cet objectif:

"les connaissances relatives aux identités disciplinaires..., les connaissances relatives à la gestion des apprentissages..., les connaissances relatives au système éducatif." *(1).* Désormais, tous les enseignants, de la maternelle au lycée, subiront cette formation initiale dont la forme, les contenus et les orientations *"délimitent les contours d'une professionnalité globale" (2)*

Aux modèles traditionnels d'éducation et de formation succède un "*modèle professionnel* " qui, de fait, s'oppose au modèle de l'homme cultivé ayant préféré jusqu'ici, à l'enseignement d'un savoir professionnel, un approfondissement disciplinaire.

> " *Aidée par l'évolution de l'enseignement secondaire qui n'a plus les mêmes fonctions distinctives et ségrégatives, la rationalisation conquérante nous fait passer de deux modes de socialisation basés sur la morale ou sur des préférences sociales et culturelles à un mode basé sur la raison technique et utilitaire et sur la science." (3)*

DEROUET considère que nous assistons à l'avènement d'un modèle techniciste, rationaliste et professionnel. Selon lui, l'Ecole est en train de s'inscrire dans "*une logique industrielle*" qui verra les établissements gérés à la manière des entreprises par des enseignants experts en techniques pédagogiques et professionnelles.

Il constate , en effet, que les enseignants, eux-mêmes, ne sont pas étrangers à une revendication du principe de professionnalisation et de la notion de professionnalité.

L'une des procédures susceptible d'éloigner les enseignants des pressions sociales et locales dont ils sont l'objet, consiste en une mise à distance des profanes par la démonstration d'une spécificité professionnelle enseignante validée par un processus de professionnalisation reconnu.

> " *D'un point de vue dynamique, on peut dire que l'enseignement est un métier en voie de professionnalisation, un métier qui passe de l'application stricte de méthodologies, voire de la mise en oeuvre de recettes et de trucs, à la construction de demandes didactiques orientées globalement par les objectifs du cycle d'étude, adaptées à la diversité des élèves, à leur niveau, aux conditions morales du travail, au mode de collaboration possible avec les parents, à la nature de l'équipe pédagogique et de la division du travail entre les enseignants." (4)*

(1) BANCEL Daniel, Rapport à Lionel JOSPIN, Octobre 1989, Créer une dynamique de la formation des Maîtres, p. 4

(2) ibid

(3) BOURDONCLE, Raymond, Recherche et Formation n° 8, Octobre 1990, De l'instituteur à l'expert, p 69

(4) PERRENOUD Philippe, Revue des Sciences de l'Education (Montréal), Vol 18 n°3 , 1993, Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier, p. 60

4.2. Le devenir de l'I.M.F.A.I.E.N. et un ré-examen de la F.C.

" *L'acquisition de compétences professionnelles par les futurs enseignants ne peut s'effectuer que de façon progressive. C'est pourquoi la sensibilisation des étudiants, la professionnalisation des stagiaires et la formation continue des jeunes enseignants devront être conçues comme un tout cohérent.* " *(1)*

" *Les interventions des enseignants-chercheurs universitaires, des formateurs et des praticiens des classes pré-élémentaires, élémentaires et secondaires devront être étroitement liées.* " *(2)*

La formation continue va devoir s'inscrire dans un continuum de construction de la professionnalité de l'enseignant fondé sur une articulation des étapes de formation qui émanent du dispositif global (pré-professionnalisation à l'université, professionnalisation à l'I.U.F.M., accompagnement en circonscription) et sur une complémentarité des différents intervenants formateurs.

Les passages du rapport BANCEL relatifs à la formation continue des maîtres sont l'expression de cette volonté de cohérence.

" *La formation continue lui* (l'enseignant) *permet de développer sa capacité à construire son savoir académique par la recherche et l'auto-formation ainsi que l'aptitude à élaborer une progression scientifique en vue d'une cohérence verticale de la formation des élèves.* " *(3)*

" *Une pratique de la formation continue lui est nécessaire pour approfondir les problèmes posés en formation initiale, en particulier, l'ancrage de son action pédagogique dans l'environnement géographique, social et culturel, l'organisation de l'aide méthodologique au travail personnel des élèves, la gestion de l'hétérogénéité d'une classe et l'organisation d'une pédagogie différenciée, l'innovation dans ses pratiques en fonction des résultats de la recherche et de l'expérimentation menées dans le domaine de la pédagogie.* " *(4)*

" *La formation continue lui permet d'approfondir ses connaissances dans les domaines suivants: la vie de la communauté éducative, la mise en place de contrats de formation, l'élaboration d'un plan de formation d'adultes comportant des démarches individualisées, l'insertion de la formation dans le tissu économique, social et culturel de la région avec l'aide de ses partenaires extérieurs à l'établissement et l'identification par l'enseignant de ses propres besoins pour lui permettre d'élaborer un projet personnel de formation.* " *(5)*

" *C'est par ce travail constant d'analyse des besoins qu'il éprouve dans l'exercice de son métier que l'enseignant pourra construire progressivement son projet personnel de formation.* " *(6)*

(1) BANCEL Daniel, Rapport à Lionel JOSPIN, Octobre 1989, Créer une dynamique de la formation des Maîtres, p. 14

(2) ibid p. 13

(3) ibid p. 9

(4) ibid p.1

(5) (6) ibid p.. 12

Ces propositions de recomposition de la formation et plus particulièrement de la formation continue, adressées manifestement aux responsables des I.U.F.M., ont trouvé un écho dans les travaux de Lise DEMAILLY (2).

Selon elle, la rénovation du système éducatif repose sur la transformation des compétences professionnelles de ses agents. Pour y parvenir, la formation doit se préoccuper de travailler tant sur les représentations des enseignants des savoirs professionnels essentiels à l'exercice du métier que sur les facteurs générateurs de modifications de pratiques individuelles et groupales.

Concernant le premier point, ses observations rejoignent celles de Raymond BOURDONCLE. A quelque conception du métier que se réfère l'enseignant, qu'elle soit de type intellectualiste, militante ou même fonctionnariste, un travail sur ses représentations de ses propres savoirs professionnels pourrait constituer un enjeu collectif de reconstruction identitaire fondé sur une volonté d'analyse rationnelle mais critique des pratiques pédagogiques existantes ou envisageables. Et, pour ce faire, il serait souhaitable que le formateur s'attache à susciter chez l'enseignant, le développement de pouvoirs d'expert par un travail visant à l'appropriation de compétences en matière de travail en équipe, en matière de productivité individuelle et collective évaluables, faisant de lui un "*professionnel*" de l'apprentissage.

Concernant le second point, les raisons qui font que les personnes changent et que les groupes modifient leurs pratiques, s'inscrivent, pour les stagiaires, dans une modification du rapport à la formation. Il conviendrait de réunir les conditions permettant au formé d'expliciter ses désarrois, son inquiétude du changement, ses positions face aux discours institutionnels prescriptifs afin de modifier son penchant à la "*consommation*".

En effet, le rapport BANCEL préconise d'éviter le jeu de l'addition de savoirs à appliquer, d'éviter de réduire les objectifs de formation à des prestations relevant du face à face solitaire avec la classe, de permettre "*l'invention*" de savoirs professionnels, de décider de leurs usages, d'organiser des réseaux d'information, d'aide mutuelle et"*d'inter-reconnaissance*", afin de favoriser, en formation continue, l'idée de construction d'un *"projet personnel de formation"*.

(1) BANCEL Daniel, Rapport à Lionel JOSPIN, Octobre 1989, Créer une dynamique de la formation des Maîtres, p. 12

(2) DEMAILLY Lise, Recherche et Formation n°10, Octobre 1991, Modèles de formation continue des enseignants et rapport aux savoirs professionnels, p 23-35

Les instructions officielles les plus récentes en matière de formation continue se font l'écho de ces considérations.

> " *La formation continue est une formation d'adultes qui implique un contrat entre formateurs et formés.* "
> Il convient de l'appréhender "*comme une formation permanente incluant une formation initiale et des opérations de formation continuée... qui la relie... aux besoins qui naissent de la nécessité d'adapter la pratique professionnelle des maîtres aux transformations du système éducatif.* " *(1)*

Il est intéressant de relever, ici, l'identité de discours avec le rapport BANCEL dans la recherche d'un continuum de la formation des maîtres et dans un souci d'adaptation des enseignants et de leurs pratiques aux évolutions du système. Mais, ce qui est plus significatif encore, c'est qu'il s'agit du rappel d'une proposition énoncée le 21 Mars 1972 dans la déclaration d'orientation sur la formation des maîtres du premier degré. N'y a-t-il pas, ici, matière à s'interroger sur le sens à donner à semblable rappel de la part du législateur ?

> La formation continue doit permettre" *la ré-actualisation et l'extension permanentes des connaissances et des savoir-faire des maîtres... ainsi que leur approfondissement en fonction des priorités retenues pour la politique éducative... elle doit constituer une aide afin de surmonter les difficultés qu'aurait pu révéler la pratique du métier...* (elle est) *un outil privilégié pour faciliter et développer le travail en équipe: elle est le vecteur de diffusion des situations, des expérimentations et des résultats des recherches.* " *(2)*

Mais, autant le rapport de Daniel BANCEL, compte tenu du contexte de commande dans lequel il a été rédigé, se préoccupait de la personne à former selon un itinéraire spécifique à construire, autant les instructions officielles se préoccupent du dispositif de formation, de sa rentabilité et de son efficacité. La formation continue "*doit encore marquer des progrès en tenant compte de la nouvelle politique pour l'école primaire.* " *(3)*

Il est stipulé que *"les réseaux de formateurs formuleront des propositions de stages en fonction des priorités arrêtées et des besoins constatés.* " *(4)*

Cependant, la latitude de propositions d'actions de formations accordée aux formateurs est limitée.

(1) (2) (3) (4) B.O. N°32 du 19 septembre 1991

Les priorités arrêtées sont édictées par le pouvoir national (le ministère de l'Education Nationale) et concernent la maîtrise de la langue dans tous ses aspects, l'initiation aux langues vivantes et aux disciplines technologiques, les zones d'éducation prioritaire, la mise en place des cycles pluri-annuels et des projets d'école, ainsi que l'opération d'évaluation nationale des élèves de CE2 et de 6ème.

Quant aux besoins, ils sont essentiellement repérés et définis par le pouvoir local (les I.E.N.): *"Les inspecteurs de l'Education Nationale... ont également un rôle essentiel à jouer dans cette analyse des besoins et cette appréciation de la demande." (1)*

De plus, ces besoins doivent nécessairement répondre à quatre types d'actions: des actions d'adaptation à l'emploi destinées aux instituteurs débutants, des actions d'adaptation à des fonctions nouvelles destinées notamment aux directeurs d'école, des actions répondant aux demandes formulées par les équipes pédagogiques en liaison avec les projets d'école et des actions s'adressant à des équipes d'école au complet répondant, pour une part, à des demandes individuelles. Force est de constater que les orientations des actions de formation continue édictées par les Instructions Officielles fondent, limitent et encadrent tant les activités de l'I.M.F.A.I.E.N., les prescriptions de l'I.E.N. local que les demandes des ayants droit.

Reste que la centration du discours du législateur sur l'efficacité du dispositif plutôt que sur la formation de la personne enseignante, est accentuée par un rappel insistant adressé aux autorités locales de nécessaire évaluation des effets de la formation.

A n'en point douter, il s'agit d'une centration qui concerne tous les personnels assujettis à ces textes quels que soient leurs champs d'action.

> " *Les démarches d'évaluation de l'efficacité des formations doivent être présentes dès la conception des actions de formation... Pour mieux approcher celle-ci* (l'évaluation) *les recteurs et les inspecteurs d'académie s'efforceront, avec l'aide des corps d'inspection de... mettre en place, pour chaque action de formation, une évaluation en termes d'efficacité sur le terrain... quelques mois au plus tôt, après la fin d'un stage...* (sur la base) *d'indicateurs d'efficacité relatifs à la pratique des maîtres et, si possible, aux savoirs et aux savoir-faire des élèves,* (sachant qu'il convient d') *améliorer la réussite des élèves à l'école et dans la suite de leur scolarité." (2)*

(1) (2) B.O. N°32 du 19 Septembre 1991

Dès lors, quelle place, quelles fonctions, quels rôles sont-ils accordés et reconnus à l'I.M.F.A.I.E.N. ?
Quelles recommandations lui sont-elles adressées ?

" *Je demande aux inspecteurs d'académie... et aux chefs de projet des I.U.F.M. de se rapprocher afin d'organiser l'apport des professionnels confirmés que sont les instituteurs maîtres-formateurs aux formations que vont mettre en place les I.U.F.M.* " *(1)*

" *Cette articulation forte entre la théorie et la pratique doit s'appuyer sur des relations étroites et une réflexion commune des personnels de l'I.U.F.M. et des formateurs du terrain (instituteurs maîtres-formateurs, conseillers pédagogiques, ...) qui accueillent les stagiaires. Chaque I.U.F.M. doit donc définir des temps et des modalités de travail effectué en commun entre les diverses catégories, en concertation avec les autorités académiques, les corps d'inspection compétents et les chefs d'établissements.* " *(2)*

" *Je crois nécessaire, en même temps, que les actions de formation continue soient l'occasion de faire intervenir, auprès des enseignants des écoles, d'autres institutions et d'autres formateurs, qu'ils fassent partie de l'Education Nationale ou non.* " *(3)*

S'il est rappelé que l'I.M.F.A.I.E.N. ne saurait se prévaloir d'un monopole quelconque en matière de formation continue, il n'en est pas moins cité. Cependant, il semble que le couple I.U.F.M. - I.M.F.I.U.F.M. ait remplacé le couple E.N. - I.M.F.E.N. et que, de fait, cette ère de modifications structurelles et factuelles de la formation n'ait guère bouleversé les référents sur lesquels le dispositif de la formation se fondait.

L'I.U.F.M., semble-t-il, est d'abord et avant tout, le lieu de la formation initiale. L'instauration de cet institut ne pouvait se faire sans une réflexion sur la conversion, la cooptation ou la nomination de personnels issus des ex-Ecoles Normales.

Et l'on comprend bien, qu'à l'heure actuelle, parler de formation des maîtres revient à évoquer le fonctionnement, les visées et les enjeux de la formation initiale plutôt que de la formation continue.

Or, à l'instar du rapport BANCEL, les récentes instructions officielles relatives à la formation continue font état d'une conception de la formation "*incluant une formation initiale et des opérations de formation continuée.* ", assimilant ce principe à une dynamique de "*formation permanente* ".

(1) (3) B.O. N°34 du 20 Septembre 1990
(2) B.O. N°27 du 11 Juillet 1991

4. Récapitulation: d'un objet de recherche à la méthodologie appliquée à cet objet

Nous avons cheminé, jusqu'ici, de lectures des instructions officielles en éclairages épistémologiques de ces mêmes textes afin d'appréhender les étapes qui ont marqué la genèse puis la construction (la maturation) d'un corps d'agents de l'Education Nationale, celui des instituteurs maîtres-formateurs auprès des inspecteurs de l'Education Nationale. Nous avons pu, ainsi, mettre à jour nombre de définitions, de fonctions, de directives, de données statutaires et de composantes qui, à bien des égards, témoignent des aspects ambigus voire paradoxaux des tâches professionnelles de l'I.M.F.A.I.E.N.

L'approche des recherches et analyses critiques menées sur la base de champs théoriques divers, tant sociologiques, psycho-sociologiques qu'éthnologiques, nous a permis de cerner le sens des mécanismes et des logiques auxquels il est possible de référer la fonction d'I.M.F. Celle-ci s'inscrit dans un processus socio-historique. Et, de fait, il semble que sa dimension actuelle, dans ses aspects ambigus et paradoxaux, soit le fruit d'une composition historique, lente et irrégulière, dont les fondements concernent tant les principes idéologiques qui ont traversé et inspiré l'Ecole que les conceptions de l'enseignement ou de la formation des maîtres qui ont présidé aux modalités successives de leur préparation professionnelle.

L'Ecole a suivi, dans ses aspects structurels, organisationnels, dans son langage, voire dans son inscription dans le tissu socio-économique et socio-culturel local, certaines des composantes de l'évolution de la société. Mais, au delà des domaines cités, la question du changement de l'Ecole reste posée.

En effet, si la problématique des paradoxes qui émanent de l'examen des positions, rôles, fonctions et statut des I.M.F.A.I.E.N., est éclairée, justifiée par les travaux et recherches auxquels nous nous sommes référés, elle ne permet pas, pour autant, de rendre compte de l'identité professionnelle des I.M.F.A.I.E.N. actuels.

Il apparaît cependant acquis que cette problématique trouve ses fondements dans une dynamique d'héritage institutionnel.

Notre questionnement porte désormais, sur le sens institutionnel qu'il est possible d'attribuer au fait que l'I.M.F.A.I.E.N. soit un formateur d'enseignants du premier degré, porteur de composantes identitaires paradoxales.

Pour mémoire, rappelons que les composantes de la définition professionnelle de l'I.M.F.A.I.E.N. le situent entre un instituteur praticien et un professionnel de la formation, entre un praticien d'un enseignement destiné à des adultes et un formateur d'adultes, entre un agent chargé de la formation professionnelle initiale et un agent chargé de la formation continue.

Rappelons ensuite que, du fait de la confrontation de son identité aux modifications structurelles qui bousculent l'Ecole, sa professionnalité est mise à l'épreuve d'un développement professionnel fondé sur la mise en oeuvre de connaissances et de capacités individuelles et collectives.

Nous avons été amené à identifier le profil personnel de l'I.M.F.A.I.E.N. à partir de caractéristiques pour le moins dissociées: il apparaît, en effet, en qualité d'agent chargé de faire acquérir certains savoirs chez ses ex- pairs et simultanément chargé de préserver chez ces mêmes ex-pairs le maintien de savoir-faire stabilisés. Ni exclusivement formateur, ni spécifiquement modélisateur, il lui faudra se situer entre ces deux extrêmes afin d'inciter les maîtres à l'innovation pédagogique tout en se montrant garant du respect d'une tradition professionnelle. De plus, il lui est demandé, à titre personnel, de s'inscrire dans une dialectique faite d' obligations d'engagements professionnels et d'absence de prise sur leurs enjeux politico-éducatifs sous-jacents.

Sur un plan corporatiste, le mouvement de professionnalisation des I.M.F.A.I.E.N. engendre chez eux, la mise en oeuvre de stratégies professionnelles et la formulation de normes de validation de leurs engagements. De fait, l'I.M.F.A.I.E.N. est tantôt appelé à oeuvrer parmi les concepteurs et décideurs institutionnels locaux, tantôt appelé à agir en qualité d'exécutant. Il est donc amené à devoir soit piloter des actions professionnelles novatrices soit à observer leur appropriation par les maîtres. D'une manière plus générale, l'I.M.F.A.I.E.N. oscille entre des actions de formation de type initial et des actions de formation à caractère continu, entre l'univers du discours théorique et celui de sa mise en pratique.

A titre personnel enfin, il semble que l'I.M.F.A.I.E.N. soit tiraillé entre des formes d'investissements identifiables et une implication globale plus diffuse.

Nous ferons référence, pour illustrer le couple investissemen / implication considéré dans un cadre institutionnel, aux travaux de Nicole VERSINI-LANKESTER.

> " *Le mensonge que nous avons découvert, enfants, nous le retrouvons dans la falsification des institutions. Elles cachent ce qui les fonde mais offrent leur spectacle (ainsi l'école, créée pour supprimer le désordre social, nous donne à voir l'idéologie de l'égalité par l'instruction et le mythe de la mobilité sociale.)... le jeu institutionnel est de répondre au spectacle par du spectacle, donner le spectacle de l'implication, du désir non de sa réalité... L'investissement, c'est entrer dans le jeu de l'institution, donc partir d'une analyse du réel, lui donner le spectacle qu'elle attend en échange de quoi nous recevrons ce que nous en attendons...* " *(1)*

Autrement dit, notre préoccupation s'inscrit dans une observation de type psycho-social du positionnement de la personne confrontées à ses actions professionnelles; elle relève également d'une approche de type éthnologique dès lors que se pose le problème de la participation de l'I.M.F.A.I.E.N. au jeu dialectique de la mise en tension d'un institué avec un instituant.

De l'implication à son explicitation, soit encore "*d'une certaine énergie pulsionnelle investie sur un ou plusieurs objets*"*(2)* à la capacité de l'acteur concerné à conscientiser son action, naissent plusieurs logiques de type productiviste. Son action, et donc son engagement professionnel, sont vécus comme une nécessité existentielle. L'essentiel réside dans la production dont les effets sont repérables au niveau des maîtres dans leur classe: c'est le cas du formateur dont on dit "*qu'il est près du terrain* ", près des maîtres, voire près de leurs élèves.

Ou bien il est aspiré par une logique de type éducatif (3). Il est alors porté sur l'acquisition de connaissances et cette préoccupation le concerne tout autant qu'elle doit concerner les maîtres: c'est le cas du formateur transmetteur d'informations essentiellement didactiques.

Ou bien il est préoccupé par une logique réalisatrice (4). Il se positionne en formateur facilitateur de communications privilégiant le maintien des maîtres dans un réseau d'échanges et d'informations mutuelles nourris de leurs propres expérimentations

(1) VERSINI-LANKESTER Nicole, Revue POUR n°88, 1982, Analyse de l'implication dans les pratiques sociales, Implication et investissement, le jeu de l'être et de l'avoir, p-62

(2) AUBRUN Simone, Revue POUR n°88, 1982, Analyse de l'implication dans les pratiques sociales, Deux-trois choses à dire, p 31

(3) (4) DAHAN Gérard - LOUBAT René, Revue Pour n°88, 1982, Analyse de l'implication dans les pratiques sociales, l'implication comme problématisation de l'Institution, p 38-42

Ou bien sa logique est de type familial voire domestique (1) et, dans ce cas, il perçoit le travail des maîtres sur le modèle d'une famille à l'ouvrage pour qui il serait la référence centrale et indispensable.

Ou bien, enfin, il adopte une logique de type formatif (2) et, dans ce cas, il affectionne plus particulièrement de sensibiliser les enseignants aux aspects méthodologiques, transversaux et symboliques de leurs tâches. C'est le cas du formateur d'adultes.

De cette palette, dont nous conviendrons qu'elle est quelque peu schématique, il ressort que l'I.M.F.A.I.E.N. semble disposer d'un espace intéressant de choix et d'interprétations des rôles que l'institution lui assigne.

Comment circule-t-il au sein de cette institution entre les injonctions officielles, les commandes d'une tutelle immédiate et les demandes des maîtres ?

Entre institué et instituant, n'est-il pas de ces agents par qui une lecture significative de l'institution est rendue possible ?

> *" La négociation entre l'institué et l'instituant s'inscrit dans l'espace disponible et ses usages, en permettant une lecture au premier et au second degré de l'institution. L'institué imprime ses circuits, ses programmes, ses séparations, ses prescriptions de rôles et ses définitions de situations; l'instituant les réinterprète sans cesse en une nouvelle sémantique." (3)*

Seule la rencontre des agents concernés nous permettra de sonder cette nouvelle "*sémantique* ". Nous envisageons de procéder à cette rencontre, fort de quelques hypothèses nées de nos précédentes investigations.

Notre premier énoncé visait à appréhender la place occupée par l'I.M.F.A.I.E.N. dans un contexte institutionnel de modification de la professionnalité des maîtres. Nous nous donnions comme objectif de parvenir à caractériser son identité professionnelle au travers des postures professionnelles qu'il adopte et des positions que ses supérieurs ou les maîtres usagers lui imposent. Cette intention demeure nourrie cependant, de quelques éléments nouveaux.

(1) (2) DAHAN Gérard - LOUBAT René, Revue Pour n°88, 1982, Analyse de l'implication dans les pratiques sociales, l'implication comme problématisation de l'Institution, p 38-42

(3) ibid p. 39

Il nous apparaît désormais, et ceci constitue l'une de nos hypothèses, qu'il se situe comme un "*professionnel médian*" dans le champ de la formation des maîtres et principalement dans celui de la formation continue, un "*intermédiaire*" héritier de l'histoire d'une fonction qui, par souci de positionnement professionnel et hiérarchique, par souci de confort intellectuel, recompose, dans son intérêt les demandes "*du terrain*" et dès lors, s'inscrit tantôt en "intermédiaire", tantôt en "intermittent".

Nous postulons que cette recomposition donne lieu à des formes d'investissement et d'implication professionnels mesurés qui éclairent le fait que l'I.M.F.A.I.E.N. conseiller pédagogique soit l'objet d'un conflit de rôles générateur d'un conflit identitaire. Nous chercherons, pour ce faire, à identifier les composantes de son identité professionnelle et à différencier ce qui relève de son investissement, de ce qui semble relever de son implication.

Au delà du jeu des nuances sémantiques qui rapprochent ou différencient la signification de l'implication à partir d'un environnement syntagmatique (être impliqué - s'impliquer), Jacques ARDOINO préfère s'en tenir à une appréciation simplificatrice:

l'implication peut être assimilée à une façon d'être dont l'opacité à la conscience est plus subie que choisie, tandis que l'investissement relèverait d'un acte volontaire, conscient, plus proche de l'engagement (1). Il est rejoint en cela, par Nicole VERSINI-LANKESTER:

> "*L'implication est un réseau extrêmement complexe de l'imaginaire au réel Aussi, ne choisit-on pas d'être impliqué, sinon au niveau inconscient, ni de s'impliquer.*"*(2)*

Cependant, Jacques ARDOINO et Nicole VERSINI-LANKESTER n'appréhendent pas d'une manière identique le rapport que l'implication serait à même d'entretenir avec une éventuelle aide à la production de connaissances.

(1) ARDOINO Jacques, Revue Pour N°88, 1982, Analyse de l'implication dans les pratiques sociales, Polysémie de l'implication

(2) VERSINI-LANKESTER Nicole, Revue Pour N° 88, 1982, Analyse de l'implication dans les pratiques sociales, Implication et investissement, le jeu de l'être et de l'avoir, p. 61

ARDOINO soutient que le rapport est positif et porteur. Nicole VERSINI-LANKESTER observe que:

> *" l'implication, c'est aussi le désir de notre savoir. Cette connaissance nous reviendra dans l'analyse, mais il existera toujours une séparation entre ce réel répétitif et notre imaginaire toujours prêt à y croire. Dans notre monde d'institutions, l'implication devient donc si douloureuse que nous nous en défendons par une attitude plus adaptée à lui: l'investissement." (1)*

Si nous n'avions retenu que les seules modalités d'implication de l'I.M.F.A.I.E.N. dans le contexte de ses activités professionnelles, nous aurions, de fait, été contraint de valoriser une approche psychanalytique des données recueillies. Cependant, notre objet s'inscrit dans un environnement institutionnel au sein duquel les acteurs s'adonnent à un jeu de recomposition identitaire et professionnelle sur la base d'attentes sociales multiples.

Voilà pourquoi , tout en accordant une place à l'opacité du non-conscient, nous avons souhaité privilégier une approche qui tienne compte du réfléchi, du calculé et du stratégique.

Nous pourrions ajouter en matière d'hypothèse complémentaire qu'il nous semble que ce processus s'effectue sous le regard d'une hiérarchie institutionnelle plus préoccupée de stabilité que de "*changements* ".

Canalisatrice, régulatrice, cette hiérarchie s'ingénierait à prôner des formes superficielles de changements de l'Ecole pour que, précisément, rien ne change radicalement; la stabilisation du terrain lui garantissant la pérénnité et la légitimité de l'exercice d'une tutelle.

Dès lors, la recomposition identitaire et professionnelle à laquelle s'adonne a priori l'I.M.F.A.I.E.N. prendrait les allures d'une transaction fondée sur des intérêts personnels et une tolérance implicite de l'institution.

(1) VERSINI-LANKESTER Nicole, Revue Pour N° 88, 1982, Analyse de l'implication dans les pratiques sociales, Implication et investissement, le jeu de l'être et de l'avoir, p. 62

Examinons quelques uns des aspects et des fondements de nos options méthodologiques appliquées à notre objet de recherche

Nous avons choisi d'aller à la rencontre des personnes concernées et de leurs partenaires professionnels et institutionnels directs, en faisant appel à la technique d'entretiens semi-directifs.

Nous avons fait précéder la conduite des 15 premiers entretiens de trois entretiens préliminaires qui ont concerné respectivement un inspecteur de l'Education Nationale, un instituteur et un conseiller pédagogique maître formateur exerçant tous dans le même département. Les thèmes de l'identification des tâches, fonctions et utilité du conseiller ont présidé à la conduite de ces entretiens ouverts qui n'ont donné lieu, pour l'intervieweur, qu' à des prises de notes.

L'analyse des données recueillies, confrontée à notre questionnement né de la lecture des instructions officielles nous a permis d'élaborer une trame d'entretien à partir de quatre grands axes d'investigation. Ils concernent:

- L'identification de l'espace et de la nature des activités professionnelles du conseiller pédagogique et, par voie de conséquence, des divers rapports d'altérité que ces activités supposent;
- L'identification de son utilité institutionnelle et profesionnelle, de ses compétences et qualités, de ses réussites et insuccès;
- L'évocation des modalités de nomination des intéressés et de leurs légitimités;
- L'évocation de la perénnisation de la fonction dans le contexte de modification de la professionnalité des enseignants.

Ces quatre axes font appel aux thèmes génériques des places, rôles et fonctions des conseillers pédagogiques, autrement dit, à la notion de socialisation professionnelle. Ils supposent que soient sollicités et pris en compte aussi bien des énonciations de représentations de l'existant que des formulations d'attentes, de besoins ou de souhaits.

Compte tenu de notre propre investissement dans la fonction, compte tenu de notre propre expérience en matière d'enquête en sciences humaines, nous avons préféré privilégier une approche qualitative de notre objet, à partir d'un travail "clinique" que J. MAISONNEUVE définit comme une "*étude fondée sur l'observation indirecte... par le recours ... à des démarches interrogatives.*". *(1)*

De notre première tentative d'enquête et d'analyse (D.E.A.), nous avons surtout retenu qu'à propos de l'inscription sociale et temporelle d'une personne et ou d'un professionnel, tout n'est pas aussi conscientisable que le sens commun veut bien l'admettre.

De surcroît, une approche strictement quantitative présente, a priori, le défaut de neutraliser toute possibilité d'analyse psycho-socio-historique des phénomènes.

En souhaitant articuler déontologie et épistémologie, nous nous sommes autorisés à un travail frontal en situation. Nous avons marqué notre préférence pour une analyse psycho-sociologique des données recueillies en jouant sur le conscient des représentations d'engagement et l'opacité des allusions à coloration implicative afin de cerner une idée de l'identité professionnelle mise en perspective avec une identité de la personne.

Les entretiens, nous les avons menés directement, autrement dit sans sous-traitance ni délégation.

Sur les 14 circonscriptions du premier degré que compte le département, nous avons fait le choix d'interviewer initialement cinq inspecteurs, cinq conseillers pédagogiques et cinq enseignants exerçant respectivement, à une exception près, dans des circonscriptions différentes.

Quelques précautions objectives ont présidé à nos choix.

En ce qui concerne les inspecteurs, nous avons eu le souci de tenir compte de paramètres tels que leur rapport avec la formation initiale (feu l'Ecole Normale), la nature de leur circonscription (rurale ou urbaine) et leur parcours professionnel antérieur.

(1) MAISONNEUVE Jean, La psychologie sociale, P.U.F., Que sais-je, Paris, 1993, p 20

Deux d'entre eux ont été professeur à l'Ecole Normale et exercent aujourd'hui essentiellement en zone rurale (inspecteurs I.2 et I.3) (1). Une troisième, ancienne intitutrice puis conseillère pédagogique, est responsable d'une circonscription urbaine (I.4). Un quatrième a été directeur de l'Ecole Normale de Nancy (I.1). Le dernier, a été successivement professeur en Lycée, I.E.N., puis directeur d'une Ecole Normale avant d'être aujourd'hui, inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'Education (I.5).

En ce qui concerne les instituteurs, nous avons voulu respecter la composition nationale du corps des enseignants du premier degré. Nous avons donc été amenés à rencontrer quatre femmes pour un homme.

Parmi ces cinq enseignants, trois ont reçu une formation initiale à l'Ecole Normale (enseignants E.2-E.4-E.5); au nombre des non anciens normaliens (E.1-E.3), une enseignante est aujourd'hui responsable de la prise en charge d'enfants en difficultés scolaires (classe d'adaptation) (E.3).

Nous ajouterons que nous avons pris soin de rencontrer deux enseignantes de classe maternelle dont une était chargée de direction d'école (E.4) tandis que l'autre enseignait pour la première année (E.2). Enfin, dernière précaution, seuls deux enseignants exerçaient dans la circonscription d'un des I.E.N. interviewés (E.3-E.4); aucun de ces enseignants ne se connaissait.

Quant à leur ancienneté de service respective, à l'exception de la jeune enseignante nouvellement nommée, elle oscillait entre 10 et 20 ans.

Les données objectives qui ont présidé au choix des conseillers pédagogiques sont quelque peu différentes.

Nous avons préféré tenir compte tant de la connaissance que nous en avions que du niveau de relation professionnelle que nous entretenions avec eux, cherchant à éviter toute rencontre d'un collègue avec lequel nous aurions eu des contacts professionnels ou amicalistes trop rapprochés.

Corpus des entretiens en annexes: C.p. 4 à 31 ; I.. p. 55 à 76; E. p..77 à 102.

D'autre part, nous avons pris en considération leur ancienneté dans la fonction et leur passage ou non par l'Ecole Normale.

Ainsi nous avons pu interviewer, compte tenu de toutes ces contraintes:

- deux conseillers pédagogiques en poste depuis plus de dix ans, tous deux investis par ailleurs dans des milieux associatifs divers (C.3-C.5); l'un des deux n'ayant pas vécu de formation initiale professionnelle à l'Ecole Normale (C.3);
- deux autres conseillers, plus jeunes, en poste depuis moins de cinq ans; tous deux anciens normaliens (Nancy), ex-maîtres d'application et également concernés par un parcours universitaire en Sciences de l'Education (C.4-C.1);
- enfin, une conseillère pédagogique en poste depuis six ans, ancienne directrice d'école, non ancienne normalienne et dont la carrière arrive à son terme (C.2).

Telles ont été les caractéristiques de nos choix.

Il convient de préciser que personne ne s'est refusé à notre appel.

Quant à la mise en scène, elle a toujours été précédée d'un appel téléphonique donnant lieu systématiquement à une annonce de l'objet de notre demande, de sa destination, des procédures d'entretien et d'exploitation des données susceptibles d'être recueillies.

Les régles d'anonymat des enregistrements transcrits, de non diffusion des entretiens dans le domaine public, de compilation thématique des données selon un principe d'analyse croisée intra et inter-corps étaient annoncées.

Tous les enregistrements ont été effectués sur les lieux de travail des intéressés à l'exception de deux d'entre eux qui eurent lieu à domicile (deux instituteurs E.1 et E.3). Leur durée oscillait entre 15 et 20 minutes.

Les mêmes thèmes ont été proposés à tous nos interlocuteurs. (1)

Quant à la succession des questions posées, elle était loin d'exclure toute forme de redondance thématique: elle devait au contraire favoriser le repérage de variations discursives nées de l'influence exercée par des champs de représentations différents.

(1) Voir guide d'entretien en annexes p. 3

Incontestablement, notre appartenance au corps des conseillers pédagogiques du premier degré et notre connaissance de ses pratiques langagières, culturelles explicites et implicites a favorisé le déroulement des entretiens avec les différents intéressés. Régulièrement les deux premières questions donnaient le ton de l'échange et généraient un temps de recherche des marques respectives de chacun, un temps d'installation dans l'objet de l'entretien et un temps d'accommodation à la nature des attentes de l'intervieweur.

Mais tout aussi régulièrement, nous avions le sentiment que la connivence qui s'installait aidait à une forme de disponibilité des interviewés leur permettant de synthétiser leurs réponses, voire de les croiser avec des énoncés antérieurs au point de leur permettre de donner du sens à l'entretien et à ce qu'il leur apportait.

Il est en effet à se demander si, somme toute, cette connivence inter-personnelle, culturelle, notionnelle ne permettait pas curieusement aux personnes interviewées, de se constituer un savoir auquel sans doute elles n'avaient pas vraiment pensé.

En revanche, nos rencontres avec des membres du corps d'inspection donnaient lieu à une situation quelque peu différente. Globalement, et à l'exception de deux d'entre eux (I.1-I.3), les relations quoique courtoises, ne manquaient pas de souligner les positions hiérarchiques des personnes en présence et conféraient au discours une tonalité institutionnelle.

Quant au nombre des entretiens conduits, il appelle quelques précisions à caractères épistémologiques.

A l'instar de G. MICHELAT, *"nous partons de l'hypothèse que chaque individu est porteur de la culture et des sous- cultures auxquelles il appartient et qu'il en est représentatif... nous entendons ici par culture, l'ensemble des représentations, des valorisations effectives, des habitudes, des règles sociales, des codes symboliques."* *(1)* Notre option méthodologique se caractérise donc par une quête du particulier, du singulier, à laquelle pourraient s'opposer, il est vrai, des arguments relatifs aux dangers de la généralisation.

(1) MICHELAT Guy, Revue Française de Sociologie, XVI, 1975, Sur l'utilisation de l'entretien non-directif en sociologie p 232

" Dans une enquête qualitative, seul un petit nombre de personnes sont interrogées. Elles sont choisies en fonction de critères qui n'ont rien de probabilistes..."(1)

Dès lors, c'est à la faveur d'une posture éthnographique portant à la fois sur le repérage d'un itinéraire et les marques d'une installation existentielle et territoriale, que nous envisageons d'identifier l'espace de positionnement du conseiller pédagogique.

Le contexte actuel de transition institutionnelle marquée par le passage des Ecoles Normales aux I.U.F.M. représente,en outre, une opportunité d'investigations et d'interrogations sur la position et, par voie d'extension, sur le positionnement des agents concernés par la formation des maîtres dans la mesure où il est fait de repères socio-professionnels quelque peu bousculés.

Notre recours à la psychologie sociale que d'aucuns appréhendent comme une "*anthropologie de la culture moderne*" (2) s'est nourri de certains des apports de l'un de ses courants, l'éthnométhodologie et de quelques uns de ses principes fondateurs dont les notions "*d'expérience pratique de l'acteur*" *(3)* ou d'interaction entre les acteurs, explicatives d'un processus de socialisation.

" Si une représentation sociale est une "préparation à l'action", elle ne l'est pas seulement dans la mesure où elle guide le comportement , mais surtout dans la mesure où elle remodèle et reconstitue les éléments de l'environnement où le comportement doit avoir lieu. Elle parvient à donner un sens à un comportement , à l'intégrer dans un réseau de relations où il est lié à son objet (...)" (4)

L'éthnométhodologie préfère substituer au principe de *"constance de l'objet"*, que nombre de sociologues utilisent comme un postulat, celui de "*processus* ". *(5)*

Toutefois, et pour rester dans le champ, même ouvert de la psychologie sociale, ces processus concernent des facteurs structuro-fonctionnels et des facteurs d'ordre normatif et axiologique constitutifs des relations interpersonnelles.

(1) MICHELAT Guy, Revue Française de Sociologie, XVI, 1975, Sur l'utilisation de l'entretien non-directif en sociologie p 236

(2) MOSCOVICI Serge in JODELET Denise, Les représentations sociales, Des représentations collectives aux représentations sociales, éléments pour une histoire, Paris, P.U.F., 1990, p 83

(3) COULON Alain, L'éthnométhodologie, Paris, P.U.F., Que sais-je, 1989, p 26

(4) MOSCOVICI Serge in JODELET Denise, Les représentions sociales, Paris, P.U.F., 1990, p 242

(5) COULON Alain, L'éthnométhodologie, Paris, P.U.F., Que sais-je, 1989, p 28

C'est le lieu de "*la mise en scène de la vie quotidienne*" soit encore celui "*des conduites et sentiments admissibles au cours des relations.* " *(1)*

Nous nous sommes donc fixé pour objectif d'identifier le sens des dynamiques intra et inter-individuelles au travers des représentations des uns et des autres de pratiques instituantes circonscrites à notre objet.

Pour ce faire, nous avons eu recours à une confrontation systématique de l'analyse thématique réalisée dans chaque catégorie socio-professionnelle représentée ici par les inspecteurs de l'Education Nationale, les instituteurs et les conseillers pédagogiques. Nous avons opté pour des procédures plus proches d'un repérage thématique qualitatif que d'un travail d'analyse quantitative strictement et exclusivement linguistique; elles font référence aux travaux de Ghiglione (2) mais s'inspirent également de conceptions propres à la psychologie sociale en ce qu'elles considèrent l'interviewé comme légitime producteur de sens en regard des phénomènes sociaux dont il est témoin et/ou acteur.

En nous limitant à l'enregistrement et à l'analyse de représentations, nous écartons certains des principes méthodologiques afférents soit à la psychosociologie considérée comme interventionniste (3), soit à l'éthnométhodologie dont l'une des visées consiste à repérer les procédures d'ajustements des acteurs à leur discours ou à leurs représentations. L'approche du *"bricolage permanent"* (4) suppose une observation des acteurs sur le terrain de leurs activités; il s'agit là d'une démarche que nous n'avons pas souhaité envisager afin précisément de ne pas nous limiter à un recueil de données qui n'aurait concerné que les seuls conseillers pédagogiques. Nous avons préféré travailler à partir de discours émanant de sphères socio-professionnelles interdépendantes estimant que ce choix laissait augurer un recueil plus large de données dont l'intérêt relevait d'une catégorisation thématique plus diversifiée. L'analyse des discours enregistrés pouvant laisser place, au besoin, à ce qu'ils recèlent de négativité estimant que ce qui est dit n'est pas tout et qu'il est parfois des procédures langagières éminemment porteuses de sens.

Les données ainsi recueillies ont été ensuite réorganisées par thèmes corrélativement à chaque groupe socio-professionnel rencontré.

(1) MAISONNEUVE Jean, La psychologie sociale, P.U.F., Que sais-je, Paris, 1993, p 60

(2) GHIGLIONE Rodolphe, Manuel d'analyse de contenu, Paris, A. Colin, Collection U, 1980.

(3) DUBOST Jean, L'intervention psychosociologique, P.U.F., Paris, 1987,.

(4) COULON Alain, L'éthnométhodologie, Paris, P.U.F., Que sais-je, 1989, p 28

Autrement dit, chacune des étapes d'organisation des données aura été marquée par le souci de procéder à une analyse thématique permettant *"de rendre compte, de l'importance que revêtent dans le discours des individus, un certain nombre de représentations liées à un problème." (1)*

Quelques précisions relatives à la lecture des entretiens s'imposent.

Chaque extrait est identifié à partir d'une lettre correspondant à un groupe d'appartenance, ***I.*** pour les inspecteurs, ***E.*** pour les enseignants et ***C.*** pour les conseillers pédagogiques; quant au chiffre qui accompagne cette lettre, il permet de rapporter l'extrait cité à un interlocuteur précis. De plus, la numérotation de chaque extrait correspond à son ordre d'apparition dans l'entretien avec la personne concernée (2).

Dans un souci de cohérence méthodologique, nous avons fait suivre la série des quinze premiers entretiens semi-directifs de quatre entretiens d'I.M.F.A.I.E.N., exclusivement, dont la conduite et l'analyse, différées dans le temps, visaient à constituer un corpus de divergences ou de convergences significatives en regard des données thématiques extraites de l'analyse des premiers entretiens.

En l'occurrence, notre objectif était le suivant: soumettre nos premières analyses thématiques à une confrontation de données supplémentaires dans une perspective d'élucidation d'un phénomène socio-professionnel limité à une politique départementale actuelle.

Loin de prétendre à une quête de normalité, nous entendions plutôt chercher à identifier certaines caractéristiques qui distinguent ou rassemblent des personnes soumises aux mêmes cadres d'activité.

Il s'agissait, somme toute, de chercher à révéler, au sens photographique du terme, l'image d'un instituant socio-professionnel local à la faveur d'un travail "monographique"(3), expression que nous empruntons à Jean MAISONNEUVE pour illustrer *"une démarche qualitative de type socio-clinique "(4),* mais dont nous savons qu'elle ne saurait prétendre à la dimension de l'exhaustivité qui précisèment caractérise les recherches de ce type.

(1) GHIGLIONE Rodolphe, Manuel d'analyse de contenu, Paris, A. Colin, Collection U, 1980, p 77

(2) Le corpus des entretiens figure en Annexes.

(3) (4) MAISONNEUVE Jean, La psychologie sociale, P.U.F., Que sais-je, Paris, 1993, p 19

" Chaque individu n'est pas défini par une différence avec ce qui se passe normalement, au sens valorisé du terme, non plus que par un écart à une norme déterminée par sa fréquence mais représente plutôt des formes particulières de systèmes généraux ou partiels correspondants à des groupes ou sous-groupes." (1)

Autrement dit, notre seconde option méthodologique n'a d'autres prétentions que de s'inscrire en complémentarité à la première dans une perspective de validation des éléments d'analyse déjà énoncés.

Nous avons pensé que la conduite puis l'analyse de 4 nouveaux entretiens de conseillers pédagogiques (exerçant sur le département de Meurthe et Moselle) menées postérieurement à l'analyse thématique inter-entretiens initiales, pouvaient être de nature à compléter notre travail.

Si en effet, l'analyse thématique opérée sur les 15 premiers entretiens relevait d'une procédure inter-entretiens, l'analyse thématique des 4 nouveaux méritait d'être menée selon un principe intra-entretiens.

Nous postulons que ce choix différencié de procédure devait enrichir, affiner nos premiers résultats dès lors que des logiques argumentatives et énonciatrices étaient susceptibles d'ajouter à la singularité des premières analyses.

Le même guide d'entretien a servi à la conduite de ces entretiens au nom d'un principe de fidélité aux cadres d'analyse thématique des discours antérieurement enregistrés.

L'usage de l'entretien semi-directif est intéressant dès lors qu'il permet d'adopter une posture éthnologique sans pour autant demeurer dépendant d'une préoccupation strictement éthnologique.

L'éthnologue cherche à considérer le membre d'une communauté avec lequel il s'entretient, comme un informateur objectif de ce qu'il sait des aspects culturels de son groupe.

En revanche, l'entretien semi-directif entend pouvoir sonder ce que l'interviewé pense ou ressent du thème proposé en tant qu'individu.

(1) MICHELAT Guy, Revue Française de Sociologie, XVI, 1975, Sur l'utilisation de l'entretien non-directif en sociologie p 235

Si un membre est considéré comme représentatif de sa culture, il l'est à travers sa singularité considérée comme révélatrice... les particularités, les anecdotes propres à chaque individu (son vécu, ses appartenances) peuvent être décomposées en un certain nombre de variables dont on pourrait dire qu'elles constituent l'équivalent d'une case d'un plan expérimental où chaque individu représenterait une réplication de l'expérience." (1)

Nous nous sommes donc attachés à procéder à une approche thématique des "*représentations sociales*" dont Denise JODELET nous dit qu'elles sont " *une forme de connaissance socialement élaborée et partagée ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social (...) Eléments informatifs, cognitifs, idéologiques, normatifs (...) croyances, valeurs, attitudes, opinions, images, etc ... Mais, ces éléments sont toujours organisés sous l'espèce d'un savoir disant quelque chose sur l'état de la réalité." (2)*

Quant à la troisième option, pour associée qu'elle soit à une perspective de validation des données recueillies à l'issue d' analyses thématiques inter puis intra-entretiens, elle diffère des deux précédentes, tant du point de vue de son support que du point de vue de sa dimension.

Nous avons, en effet, voulu élargir l'espace du recueil des données, en procédant à l'analyse de réponses écrites à un questionnaire adressé aux conseillers pédagogiques généralistes des 4 départements qui composent l'académie de Nancy-Metz (3). Les questions que nous avons voulues essentiellement ouvertes et circonscrites aux thèmes principaux relevés au moment de l'analyse des différents entretiens antérieurs, étaient peu nombreuses.

(1) MICHELAT Guy, Revue Française de Sociologie, XVI, 1975, Sur l'utilisation de l'entretien non-directif en sociologie p 234

(2) JODELET Denise, Les représentations sociales, P.U.F., Paris, 1990, p 36

(3) Questionnaire en Annexes p.. 103-104

DEUXIEME PARTIE

De l'institué à l'instituant

analyse thématique inter-entretiens
d'activités professionnelles identifiées

I- REPRESENTATIONS D'UNE DEFINITION GLOBALE DE LA FONCTION DE CONSEILLER PEDAGOGIQUE.

En introduction de notre recherche, nous faisions mention de la diversité des appellations et autres sigles utilisés aujourd'hui par les instituteurs maîtres-formateurs pour décliner leur identité professionnelle lors de réunions de travail. Chacun de comprendre que l'I.M.F.A.I.E.N. de Longwy II exerçait les mêmes fonctions que le C.P.A.I.E.N. de Metz I.

Pourtant, tous les interlocuteurs qui ont accepté de se soumettre à nos entretiens, qu'il s'agisse d'inspecteurs de l'Education Nationale, qu'il s'agisse d'enseignants du premier degré, qu'il s'agisse d'instituteurs maîtres-formateurs, faisaient spontanément usage de la même appellation, celle de *"conseiller pédagogique"*.

Sans doute est-il commode de céder à la facilité de l'emploi d'une expression plus communément admise. Force est de constater cependant, le poids de la survivance d'une expression renvoyant aux origines de la fonction.

Quel est le sens de cette survivance et en quoi s'oppose-t-elle ou complète-t-elle les différentes appellations utilisées par les tenants du titre en réunions de pairs ?

Ne s'agit-il pas de stratégies discursives intentionnelles de positionnement et de quêtes de compositions identitaires ?

C'est précisément ce qui constituera l'objet de notre préoccupation tout au long de cette recherche. Toutefois, cette première étape de restitution de nos investigations et analyses vise à brosser à grands traits, à partir d'extraits des quinze premiers entretiens réalisés, le tableau des représentations globales que se font les membres des trois corps socio-professionnels pressentis, de la fonction de conseiller pédagogique.

1. Les origines de la fonction.

La question des origines de la fonction de conseiller pédagogique suscitera chez nos interlocuteurs, une réponse spontanée quasi unanime: " *C'est une fonction héritière de celle d'instituteur.* "

Cette unanimité est d'autant plus intéressante à souligner qu'elle constituera l'un des rares points de notre enquête à propos desquels les réponses auront été si convergentes.

Manifestement, le pôle de préoccupations de tous ces professionnels de l'enseignement demeure celui de la pratique de la classe. Il justifie une réponse de corps. Mais certains compléments de réponse, certains commentaires méritent qu'on s'y attarde quelque peu.

Ext 1 - I 1

" *historiquement la fonction s'explique à partir des E.N. de la première génération du XIX où l'on mettait autour de l'un des inspecteurs du département chargé de la formation des maîtres deux ou trois maîtres adjoints / donc la structure de formation initiale ancienne est celle des circonscriptions aujourd'hui / c'est ça l'héritage / c'est la formation par les pairs.* "

Ext 2 - I 1

" *par le passage au Maître Itinérant d'Ecole Annexe la connexion a transposé chez l'I.D.E.N. pour la formation continue le dispositif initial de formation initiale / après les bons maîtres on a mis des profs des inspecteurs profs / donc on a construit un établissement type second degré / ça reste des pairs sous contrôle institutionnel / ce vieux schéma primitif de la formation initiale les I.E.N. en ont hérité pratiquement tel quel*"

La logique d'héritage évoquée ici par un inspecteur (Ext 2 - I 1 - L 4,5) est une logique de formation fondée sur le principe du compagnonnage et de l'accompagnement.

Ce représentant du corps des inspecteurs (Ext 2 - I 1) nous renvoie à la tradition des Ecoles Normales et, au demeurant, à certains de ses principes fondateurs. Le modèle du dispositif de formation initiale des élèves-maîtres des premières Ecoles Normales est resté prégnant (Ext 2 - I 1 - L 2,3).

Il a traversé l'histoire de l'Institution du premier degré pour ressurgir et imposer une procédure devenue, dès lors, composante logique de la formation des maîtres: la formation par des pairs sous contrôle institutionnel (Ext 2 - I 1 - L 4,5).

Au-delà de cette notion de contrôle institutionnel et, sur la base des travaux de Raymond BOURDONCLE (1), c'est toute la conception de la formation des maîtres par le modèle qui est rappelée ici: un savoir-faire modélisant et transférable est proposé par un "*bon maître*" dont le savoir-être aura simultanément valeur de référence professionnelle (Ext 2 - I 1 - L 3).

(1) BOURDONCLE Raymond, Recherche et Formation N°8, Octobre 1990, De l'instituteur à l'expert. Les I.U.F.M. et l'évolution des institutions de formation, p 57-72

L'esprit de " *l'éducation charismatique* " reste présent à la conscience des responsables hiérarchiques. Le Directeur de l'Ecole Normale s'inscrivait alors, aux yeux de cohortes de jeunes élèves-maîtres comme le maître à penser, s'ingéniant à asseoir l'adhésion de tous aux valeurs spécifiques du milieu professionnel par l'imitation du modèle, donc du maître, et par l'appropriation de sa pensée, donc de son discours.

Ce principe a été transféré à l'échelon des circonscriptions (Ext 2 - I 1 - L 5,6 - p 114).

Faut-il en déduire que, désormais, l'I.E.N. représente le modèle de référence pour la formation continue à l'échelon du territoire dont il a la responsabilité ?

En quoi le conseiller pédagogique, de la position institutionnelle (non hiérarchique) qu'il ocupe, est-il l'objet de phénomènes identificatoires de la part de ses pairs stagiaires (ou non) à l'occasion de certaines des actions de formation qu'il conduit ou de certains actes professionnels moins formels ?

L'examen des relations professionnelles entre les uns et les autres et l'analyse ultérieure du positionnement de chacun, nous permettront d'éclairer ce questionnement.

Interrogés sur cet aspect du lignage de la fonction de conseiller pédagogique, les tenants actuels de la fonction rejoignent le point de vue des I.E.N.

Ext 2 - C **3**

" la profession de conseiller pédagogique si on l'assimile à celle des Maîtres Itinérants d'Ecole Annexe qui était au départ la dénomination de la fonction est née quand même à l'origine de ce que les classes d'âge issues du baby boom de la guerre ont fait qu'un nombre très important de maîtres non formés se sont trouvés sur le terrain / il fallait donc les aider et dans un minimum de temps à être capables de comprendre d'assimiler de transmettre un savoir / la personne la plus ancienne dans le métier qui montre à un jeune."

Le commentaire qui accompagne la réponse de notre interlocuteur prend appui sur une logique de formation, mais simultanément, en se teintant de justifications, la dépasse.

Faire face à une urgence démographique du moment et éviter un phénomène de débordement du service public, telles ont été les préoccupations premières de l'institution.

Nombre de jeunes maîtres ont été affectés, sans formation ni informations quelconques, dans des classes dont ils avaient immédiatement la responsabilité.

La référence du modèle du maître d'application ou du maître d'Ecole Annexe attaché aux Ecoles Normales s'est imposée localement, mais, cette fois, sous la seule autorité des inspecteurs primaires lesquels se sont vus dotés de maîtres d'application " *itinérants* " (Ext 2 - C 3 - L 1,2 - p 115) (1). Compte tenu du nombre de ces jeunes enseignants, compte tenu de leurs affectations géographiques respectives, compte tenu de l'urgence de leur prise en charge, leur formation a pris la forme d'une aide organisée "*dans un minimum de temps* "(Ext 2 - C 3 - L 6 - p 115) afin de les rendre rapidement opératoires. Le maître itinérant, choisi par l'inspecteur primaire parmi les maîtres chevronnés de sa circonscription, avait alors pour tâche d'accompagner au mieux ses jeunes collègues.

Les représentations de la genèse de la fonction de conseiller pédagogique, exprimées par un conseiller actuellement en exercice, révèlent trois domaines d'ancrage identitaire.

-C'est aux bons maîtres, anciens dans le métier que l'institution confie la charge de conseiller pédagogique. Les notions de *"valeurs professionnelles, morales et techniques"*, rencontrées lors de notre analyse des textes officiels ayant présidé à l'instauration de la fonction, restent présentes dans les discours des tenants actuels (2). Ce premier aspect est relatif aux critères de choix des postulants et aux critères d'attribution des postes.

-Le second aspect concerne le "*faire* ", l'objet de l'activité professionnelle: aider un jeune collègue, au mieux et au plus vite.

-Quant au troisième, il touche aux modalités et aux composantes du "*faire* ": montrer, transmettre (Ext 2 - C 3 - L 6,7 - p 115).

Les enseignants que nous avons rencontrés, appréhendent l'historique de la fonction comme une composante naturelle de l'enseignement du premier degré. Non seulement, ils partagent le point de vue selon lequel la fonction est héritière de la fonction d'instituteur, mais ils la considèrent comme conséquente de la juste reconnaissance par l'institution de leurs propres conditions professionnelles.

Ext 4 - E 5 " *je ne me suis jamais vraiment posé la question mais j'ai le sentiment qu'initialement il devait y avoir une demande au niveau des enseignants un appel au secours quelque part.* "

(1) Circulaire du 10 novembre 1961 (B.O. n° 33 du 23 novembre 1961)

(2) B.O. n° 31 du 10 novembre 1960

La fonction de conseiller pédagogique est, dans ses fondements, en lignée d'appartenance directe avec celle des enseignants du premier degré. Mais, de surcroît, elle est une composante, voire une propriété de la corporation, dans la mesure où, née a priori d'un besoin exprimé par ses membres, elle est devenue nécessaire à la survie des instituteurs.

2. La fonction cernée en quelques mots-clés.

Prétendre cerner la fonction à partir de termes phares relève de la gageure. Toutefois, cette tentative se justifie, selon nous, essentiellement d'un point de vue méthodologique; les mots clés, que nous avons relevés au sein de chacun des trois groupes professionnels interviewés, prétendent à une légitimité fondée sur deux critères au moins: d'une part, la fréquence d'emploi par un même utilisateur conjuguée à une fréquence d'apparition chez plusieurs membres d'un même groupe et, d'autre part, l'insistance discursive ou l'accentuation langagière que les uns et les autres s'ingéniaient à souligner.

Les inspecteurs insistent volontiers sur le principe de la collaboration, considérant le conseiller pédagogique comme un *"adjoint collaborateur".*

Les enseignants le perçoivent comme un *"intermédiaire entre la hiérarchie et les maîtres".*

Quant aux conseillers, ils se définiraient plutôt comme des *"assistants catalyseurs".*

Il va de soi qu'il convient, cependant, d'appréhender chacun de ces termes dans leur contexte d'énonciation.

Ext 1 - I 2 1 " *c'est une fonction multiforme / c'est d'abord un adjoint à l'I.E.N / c'est*
2 *ensuite un membre de l'équipe de circonscription.*"

Ou encore:

Ext 1 - I 4 1 " *il s'agit d'un membre de l'équipe de circonscription déjà et pas seulement*
2 *collaborateur au sein de l'équipe de circonscription c'est-à- dire un person-*
3 *nage qui avec l'I.E.N travaille dans l'équipe.*"

Les "*d'abord*", "*ensuite*" (Ext 1 - I 2 - L 1,2 - p 117), "*déjà*" (Ext 1- I 4 - L 1 - p 117) hiérarchisent les formulations de chacun, les nuancent et constituent autant d'indicateurs de positionnement de nos interlocuteurs.

Si le conseiller pédagogique est un adjoint à l'I.E.N., il n'en demeure pas moins membre de l'équipe de circonscription (Ext 1- I 2 & Ext 1-I 4 - p 117). Les I.E.N. rappellent avec insistance, que la circonscription, territoire géographique et administratif, est gérée par une équipe dont il convient de mentionner la composition: un inspecteur, un conseiller pédagogique dit généraliste, un conseiller pédagogique chargé de l'éducation physique et sportive, un secrétaire chargé du suivi et de l'orientation des enfants en difficulté scolaire et une secrétaire.

Ce conseiller pédagogique "*adjoint à l'I.E.N.*", dont les instructions nous disent qu'il est "*instituteur maître-formateur auprès de l'inspecteur*", serait-il davantage considéré par son supérieur hiérarchique comme un coéquipier ? (Ext 1 - I 4 - p 117).

Autrement dit, l'emploi "*d'adjoint à*" n'engage nullement notre interlocuteur dans un rapport de proximité avec le conseiller. L'emploi d' "*adjoint de*" aurait eu un retentissement inverse. Ainsi, en considérant le conseiller pédagogique comme un collaborateur membre d'une équipe dont il est lui même membre, l'inspecteur se ménage un espace propre, d'action, d'autorité et de pouvoir, qu'il entend bien ne pas avoir à partager.

Ext 1 - I 3

" c'est un collaborateur / en disant cela je sens bien que je diminue leur mission tout en les grandissant / je les grandis dans l'ombre de quelqu'un qui serait le patron l'I.E.N. parce qu'il serait le seul second la deuxième personne de la circonscription sur le deuxième plan de la circonscription ça les grandit / mais ça les diminue parce que collaborateur ça veut dire dans l'ombre / celui qui prend ses ordres / moi je le prends au sens étymologique c'est-à-dire celui qui travaille avec qui partage le boulot avec / ma vraie conception c'est le collaborateur au sens étymologique avec une mission qu'on ne peut pas partager c'est la mission d'inspection."

Cette réflexion nous conduit bien au-delà de la seule acception propre à notre interlocuteur du terme de *"collaborateur"*. A l'intention de préciser la place de l'autre, il ne manque pas de souligner celle qui, corrélativement, consiste à délimiter son espace personnel et son identité acquise. Le collaborateur, second de la circonscription, n'est considéré comme tel que sur la base du bon vouloir du premier personnage (Ext 1 - I 3 - L 2,3).

La valorisation du collaborateur de second rang vise la personne du conseiller; ses tâches demeurent subordonnées au donneur d'ordres (Ext 1 - I 3 - L 6 - p 118). Il est vrai que cet inspecteur manifeste un souci réitéré de minimiser la situation du collaborateur en invoquant sa préférence pour une prise en considération du sens étymologique du terme.

Les stratégies discursives déployées par les I.E.N., sur lesquelles nous auront l'occasion de revenir, nous invitent à un premier constat: un rapport de proximité professionnel existe entre l'I.E.N et le conseiller pédagogique.

Cependant, il semble, qu'au nombre des préoccupations du supérieur hiérarchique figure le conseiller pédagogique, dans ses dimensions institutionnelles, fonctionnelles et personnelles.

Dans ce contexte, quelles intentions légitiment les réserves discursives de l'I.E.N. à l'égard du conseiller ?

L'I.E.N. se plaît à rappeler que le conseiller est, d'abord et avant tout, membre d'une équipe de circonscription (Ext 1 - I 3 -p 117).

Quel est le sens de ce rappel? Comment ne pas constater que, dans cette approche globale de la fonction de conseiller par les inspecteurs, les maîtres ne soient ni évoqués ni mentionnés !

Le discours des enseignants souligne un point de vue tridimensionnel. Alors que l'I.E.N. s'est exprimé de sa place et à propos de sa place, les maîtres usent de mots-clés qui évoquent la position et le rôle du conseiller, soit par rapport à chacun d'entre eux en tant que praticiens (Ext 17 - E 1), soit entre eux dans leurs relations intra-scolaires (Ext 6 - E 5), soit entre leur corps d'appartenance et leur supérieur hiérarchique, l'I.E.N (Ext 1 - E 2).

Ext 17 - **E 1** " *pour moi le conseiller pédagogique c'est un catalyseur un recenseur de capacité chez les maîtres.*"

Ext 1 - **E 2** " *c'est quelqu'un qui fait une liaison entre les I.E.N. et les écoles.* "

Ext 6 - **E 5**
1 " *il est l'intermédiaire entre l'inspection et les enseignants pas sur le plan*
2 *de la hiérarchie // Il est une tierce personne que l'on fait venir car c'est*
3 *quelque fois plus facile que de se heurter avec ses collègues proches dans*
4 *l'école.*"

Globalement, et pour ce qui concerne la position du conseiller pédagogique, les maîtres l'appréhendent sur deux plans: celui de l'inter-corps et celui de l'intra-corps.

Et, dans les deux cas, les maîtres le considèrent comme un intermédiaire (Ext 1 - E 2 & Ext 6 - E 5 - p 119).

Il est un lien entre l'inspecteur et les enseignants; nous ne manquerons cependant pas de noter que, pour ce qui concerne l'ordre d'énonciation des actants, les témoignages que nous rapportons font mention de l'inspecteur d'abord puis des enseignants ensuite (Ext 1 - E 2 & Ext 6 - E 5 - p 119).

Est-ce à dire que les maîtres le soupçonnent plus proche du supérieur hiérarchique que du corps des praticiens ?

Est-ce justificatif de la remarque relative à un refus de reconnaisance d'une position hiérarchique du conseiller par rapport aux maîtres ? (Ext 6 - E 5 - L 1,2 - p 119)

Il est, d'autre part, un intermédiaire entre les maîtres d'une même école. Et là, nous nous éloignons d'une évocation de sa place pour aborder celle de quelques uns de ses rôles: rôles plus nettement soulignés par l'emploi des termes de "*catalyseur*" ou de "*recenseur*" de capacités chez les maîtres (Ext 17 - E 1 - p 119).

Ce qui nous laisse à penser que cet état d'intermédiaire ne vaut pas seulement pour le corps constitué ou les personnes d'un même groupe mais également pour une aide à la relation de l'enseignant à lui même; il semble que soit évoqué ici le conseiller pédagogique recenseur-pourvoyeur de reconnaissances professionnelles, individuelles et collectives.

Si, enfin, il est une liaison entre des personnes, il apparaît de surcroît qu'il soit perçu comme un agent en mesure d'établir une passerelle entre des espaces synonymes "d'espaces de rôles" repérables et définis,

A l'espace "*écoles*" est opposé l'espace "*inspection*".

Ce sont des lieux respectifs de travail d'acteurs ou d'agents de l'enseignement du premier degré, lieux non interchangeables, surtout du point de vue des maîtres; lieux nourris d'images et de représentations qui, pour ce qui concerne ceux de l'inspection vue des maîtres, sont à la limite du mythique.

Les conseillers pédagogiques ont une vision encore plus élargie que celle des maîtres.

Autrement dit, ce recensement des premiers termes-clés susceptibles de définir globalement la fonction, nous invite à un cheminement en éventail.

Nous serons passés d'une vision restreinte, énoncée par les inspecteurs, de l'appartenance des conseillers pédagogiques à une cellule de travail dite équipe de circonscription, à une fonction de pontage évoquée par les maîtres, entre les enseignants et essentiellement leur supérieur hiérarchique, pour finir sur des éléments de définition encore plus ouverts de la part des conseillers eux-mêmes.

Certes, nous procédons là à l'évocation d'un cheminement inachevé, parcellaire car les conseillers pédagogiques disposent, eux aussi, d'un volant de mots-clés. Ils se définissent diversement selon l'orientation qu'ils donnent à leur regard.

S'agissant de leur rapports aux maîtres, ils usent volontiers de termes tels que: "*facilitateurs*", *"catalyseurs", "révélateurs"* ou *"miroirs"* (Ext 1 -C 3 & Ext 1 - C 5). En cela, ils rejoignent, pour partie, l'énoncé des maîtres: *"catalyseurs", "recenseurs de capacités"* (Ext 17 -E 1 - p 119).

Ext 1 - **C 3** " *c'est un facilitateur un catalyseur tous azimuts / nous sommes des auxiliaires de l'I.E.N. / on l'assiste dans ses tâches diverses.*"

Ext 1 - **C 5** " *c'est un miroir pour les maîtres // oui je dirais globalement des médiateurs.*"

L'un des conseillers illustrera son propos en ajoutant que:

Ext 2 - **C 4** " *le faciliteur est un professionnel qui permet à l'individu de progresser dans son métier sans imposition par dynamique de groupe et par dynamique de suggestion.*"

Les termes d' "*auxiliaires*" et "*d'assistants*"(Ext 1 - C3 - L 2) relèvent de leur rapport à l'inspecteur. Mais déjà, ces deux familles de mots clés illustrent, chez le conseiller pédagogique, une appréciation différente de son positionnement selon les corps professionnels auprès desquels il est institutionnellement appelé à devoir oeuvrer.

Ils se considèrent, enfin, comme des "*médiateurs*"(Ext 1 - C 5 - p 121), terme que l'on peut rapprocher "*d'intermédiaire*", sans pour autant, que soient précisés ni le lien, ni les bénéficiaires, ni les objets supports des transactions supposées.

Cependant, et pour illustrer cette notion d'élargissement du champ de vision de la fonction de conseillers par les intéressés, trois extraits d'entretien ont retenu notre attention.

Ext 1 - **C 5**

" *la représentation que j'ai de la fonction de conseiller pédagogique représentation de principe prioritairement c'est un formateur.*"

Ext 2 - **C 5**

" *quand on me demande c'est quoi conseiller pédagogique je dis que je m'occupe de la formation initiale et continue des maîtres de l'école maternelle du primaire et de quelques professeurs de collège / ça c'est la représentation que je me fais / si j'avais à la définir auprès d'un public extérieur à l'Education Nationale /*
maintenant y a les représentations qu'on peut se faire au début de la carrière / une représentation d'animation envers les jeunes et les adultes et de vie Education Nationale locale / espèce de pontage entre tous les services les écoles l'inspection les bibliothèques le C.R.D.P. (1) la F.O.L. (2) /
aujourd'hui je n'ai plus de définition claire de la fonction de conseiller pédagogique."

Ext 3- **C 3**

" *je ne pense pas qu'il y ait une définition claire du métier de conseiller pédagogique dans la mesure où c'est extrêmement variable et même évolutif dans le temps pour arriver à faire sa place à montrer comment on pourrait être utile.*"

Du formateur au trait d'union entre nombre de rouages et de services spécifiques à l'enseignement du premier degré en passant par la fonction d'animateur, telle est l'illustration de cette dynamique d'ouverture que les conseillers pédagogiques eux-mêmes tentent de mettre en oeuvre à propos de leur fonction. (Ext 1 - C 5 - L 2).

Mais, cette ouverture est sans borne.

Ce qui fait dire à ces deux conseillers interviewés, déjà anciens dans la profession, qu'ils n'ont plus de définition à proposer (Ext 2 - C 5 - L 10). Ils exercent une fonction qui évolue.

Faut-il entendre que cette évolution soit le fait d'une volonté institutionnelle ?

(1) C.R.D.P. Centre Régional de Documentation Pédagogique

(2) F.O.L. Fédération des Oeuvres Laïques

Convient-il, plutôt, d'appréhender cette évolution comme un effet instituant, produit d'un positionnement singulier ou géographiquement local des tenants de la fonction ?

Manifestement, et du point de vue des conseillers, leur fonction n'EST pas: elle se FAIT... Toutefois, il apparaît qu'en s'auto-définissant, les conseillers interviewés tentent de se "couvrir" voire de se dédouaner (Ext 2-C 3 - L 1 & 2 - p 122).

Les thèmes du temps, de la place professionnelle, du lieu de travail, du positionnement de l'agent par rapport aux tâches édictées, attendues ou imposées, les relations d'altérités professionnelles sont à rapprocher de cette notion d'évolutivité de la fonction (Ext 3-C 3 - L 2 - p 122).

Ext 20- **C 2** *"si j'avais une image à donner du métier je prendrais celle de la cigogne du faire-part de naissance."*

Cette allusion au volatile migrateur, sans anticiper sur les étapes de nos travaux, a toute sa place ici.

Au thème du temps, considéré dans la dimension "*durée*", s'ajoute celui du rapport "*espace-temps*": les grands espaces de circulation, associés à l'éphémérité du temps de stationnement en un même lieu, et, peut-être, au côté fugitif du temps accordé aux autres par le conseiller.

L'insaisissable oiseau de passage est porteur de caractéristiques identitaires: le messager de la bonne nouvelle, celui qui, sans doute, la dépose sans se préoccuper ensuite ni de la nourrir, ni de l'élever, celui enfin que la tradition populaire décrit en termes obscurs, s'ingéniant à laisser planer un doute entendu sur les modalités d'actions, de préparations et de gestions de son travail.

Enfin, nous ne manquerons pas de relever un dernier mot-clé cité par les conseillers, celui de "*formateur*". Il fera l'objet d'une étude plus spécifique (Ext 1-C 5 - L 2 - p 122).

3. Fonctions similaires du monde du travail

Les inspecteurs, en établissant spontanément un rapprochement entre la fonction de conseiller pédagogique et certains emplois à responsabilités identifiables en entreprises, réitèrent leur souci de situer leur "*collaborateur*" dans leur sphère de responsables et de garants institutionnels. D'où leurs allusions au modèle "industriel".

Ext 25 - I3

" je me référerais à des groupes humains comme l'entreprise ou certaines municipalités / il est évident que du point de vue de l'entreprise ce seraient les / collaborateurs directs du chef d'entreprise / dans une mairie ce serait le secrétaire général / ce serait plutôt le maire adjoint qui s'occupe d'un secteur / et le maire serait l'I.E.N."

ou encore

Ext 11 - I4

" un responsable du management participatif / chef des personnels / tout ce qui a trait à la recherche du qualitatif / à l'analyse de la production / qualité et quantité / alors que l'I.E.N. aurait une fonction de responsable du personnel."

Dans les deux cas, le conseiller pédagogique est assimilé à un acteur de la production en entreprise, tant d'un point de vue qualitatif que quantitatif (Ext11 - I4 - L3).

Mais, pour ce faire, il est à la fois en contact avec le chef d'entreprise et les personnels de production à propos desquels il lui incombe d'être régulièrement en mesure de fournir un état des lieux: à lui de soumettre au chef d'entreprise ses observations et autres éléments d'analyse de la productivité des personnels.

Autrement dit, il est associé à la conduite et à la direction d'une entreprise, voire à sa gestion, affecté essentiellement au département chargé de la production, donc du FAIRE et contraint de devoir s'assurer d'un FAIRE de qualité.

D'un point de vue discursif, le collaborateur de l'I.E.N.-chef d'entreprise dispose d'un espace d'action professionnel. Ce qui apparaît cependant en filigrane, c'est cette obligation faite au conseiller d'être le garant du travail du personnel.

Les inspecteurs le considèreraient-ils comme celui par lequel passe la production donc la qualité et la quantité de travail fourni dans les écoles ?

Se contenteraient-ils de voir en lui un observateur extérieur dont le travail se limiterait à une analyse des paramètres et des indicateurs de production en vue de proposer au chef du personnel comme aux agents, des modifications susceptibles d'améliorer le produit ? (Ext11 - I4 - L 2 - p 124)

Notons que nos précédents interlocuteurs (I3 - I4) terminent respectivement leur intervention en faisant mention de leur position personnelle, manifestement animés par le souci de rappeler que le chef du personnel ne saurait être le conseiller pédagogique mais l'inspecteur.

Enfin, préférer le maire adjoint au secrétaire général est à rapprocher des types d'activités et espaces d'activités des personnels concernés (Ext 25 - I3 - L 4 - p 124). Le secrétaire général oeuvre au sein d'une mairie en qualité de responsable des services internes. Le maire adjoint oeuvre au nom d'un collectif pour un collectif extérieur. Il n'a la responsabilité que d'une partie de ce qui constitue la vie et le développement d'un territoire communal, le maire étant censé connaître l'ensemble des dossiers.

Que recouvre chez le responsable hiérarchique cette intention, même évoquée sur un mode métaphorique, de sectoriser les domaines d'activité ?

N'est-ce pas la réitération d'une volonté, déjà rencontrée plus haut (p 118), de disjonction des espaces d'activité au profit d'espaces et de domaines cités par l'inspecteur comme non interchangeables, qui pourraient laisser à penser à un souci d'éloignement du conseiller de certains lieux devenus domaines privés du supérieur hiérachique ?

Les instituteurs, interrogés sur leurs représentations des fonctions ou emplois, similaires à celui de conseiller pédagogique, sont unanimes: le terme de "*conseiller*" est systématiquement repris, tantôt associé, pour illustration, à "*financier*", tantôt associé à "*technique*". "*Conseiller*" jouit d'éléments identificatoires d'une fonction socialement reconnue; et, de fait, l'usage associé à d'autres termes, tels que "*financiers*" ou "*techniques*", ne suscite aucune précision complémentaire.

Ext 28 - E5 1 " *la comparaison qui me vient à l'esprit / c'est l'assistante sociale pédago-*
2 *gique / pour moi il y a une similitude au niveau du fonctionnement.*"

Ext 22 - E2 1 " *c'est un guide comme en montagne.*"

Les aspects sous-jacents aux termes de "*guide*" ou d'"*assistante sociale*" ajoutent au conseiller une dimension de proximité par rapport aux bénéficiaires, d'accompagnement, de mise en réseau de communication et d'information des maîtres dans un contexte socio-professionnel.

Quant au guide, il s'inscrit dans une dynamique lexicale "d'en avant", d'éclaireur, de découvreur de voies, de "hisseur". Du point de vue des enseignants, le conseiller pédagogique disposerait, tant à titre professionnel que personnel, de compétences voire de qualités telles, qu'en toutes circonstances, ils pourraient recourir à ses services pour se faire indiquer la marche à suivre ou la démarche à adopter afin de s'extraire d'impasses professionnelles. Le parallèle que les maîtres établissent entre la fonction de conseiller pédagogique et une activité professionnelle issue du monde du travail, est l'illustration d'un appel à l'aide.

Cet appel, ce parallèle n'est pas très éloigné des représentations formulées, en particulier, par les conseillers les plus anciens dans la profession.

Ext 33 - C2 1 " *le mot conseiller est tellement bien.*"

ou encore

Ext 33 - C2 1 " *ce qui se rapproche le plus ? / assistante sociale / c'est la réponse qui est*
2 *toujours donnée.*"

Ces premiers éléments font état des aspects que la tradition de la fonction a retenus, perpétrés comme autant de marques, d'empreintes, d'identifications socio-professionnelles: l'aide et l'assistance au praticien en difficulté d'ETRE ou de FAIRE (1).

Ext 2 - C3 1 " *en entreprise en apprentissage le conseiller pédagogique c'est le maître*
2 *de stage / comme je te le disais la personne la plus ancienne dans le métier*
3 *qui montre au jeune.*"

(1) B.O. n° 33 du 23 novembre 1961 - cf p 29

Cet extrait complète ce qui a été dit précédemment car il est porteur d'un indice de positionnement. Comme le "*conseiller*" ou "*l'assistante sociale*", le "*maître de stage*" souligne une association des acteurs pressentis dans un rapport duel soit de conseils, soit d'entretiens ouverts, soit de pratiques professionnelles.

Nous sommes à la frontière du domaine de la formation; ce qui nous a été dit ici, fait mention de tâches distinctes certes, mais sans doute superposées, simultanées et donc indifférenciées dans la pratique: informer, montrer, faire faire, former.

Les conseillers les plus jeunes dans la profession se tournent, comme les I.E.N., vers le monde de l'entreprise.

Ext 34 - C4

" il est conseiller en communication dans les entreprises / facilitateur de communication mais aussi un technicien qui doit apporter la connaissance / y a pas un métier dans le monde du travail qui corresponde à celui de conseiller pédagogique / le conseiller péda en fait plusieurs."

Ext 43 - C1

" si je m'essaie à faire un parallèle avec ce qui existe dans le privé il y a plusieurs cas de figures pour moi possibles et comparables / dans un premier temps / ce serait des gens de terrain / ils sont référents de formation c'est-à-dire partenaires de parole / ils peuvent renvoyer des idées aider à faire prendre conscience / l'autre comparaison au niveau de l'équipe c'est- à- dire le conseiller pédagogique avec son inspecteur ou le secrétaire de C.C.P.E. (1) mais dans une dynamique de décision ce seraient des gens initiés à l'organisation des ressources humaines la gestion des ressources humaines."

Comme leurs aînés, les jeunes conseillers se tournent vers les agents de production. Mais là s'arrête la comparaison.

Les jeunes conseillers ont une vision plus élargie et plus diversifiée de leur mission. La complexité et la variété des composantes socio-professionnelles d'une entreprise génèrent, chez eux, l'emploi de comparaisons plurielles plus approximatives que résolument descriptives: le facilitateur en communication serait l'illustration de la représentation que se fait l'un de nos interlocuteurs du conseiller en communication. Le partenaire de parole serait la traduction du référent de formation. (Ext43 - C1 - L 4,5)

Deux maîtres-mots émergent de ces extraits: la communication et la formation. Ils constituent deux sphères sécantes qui, de fait, ne représentent qu'une partie de l'univers de l'acteur professionnel évoqué (Ext 34 - C4 - L 1 ; Ext43 - C1 - L 4).

(1) C.C.P.E. Chaque inspecteur dispose d'un secrétaire avec qui il partage la responsabilité de la Commission de Circonscription Pré-élémentaire et Elémentaire qui traite des cas des enfants relevant de la scolarisation en école maternelle ou élémentaire.

La logique discursive de ces extraits nous invite, une fois encore, à tenter de replacer ces métaphores ou désignations d'emploi, dans le contexte professionnel du conseiller pédagogique. Dans l'un et l'autre cas, le conseiller pédagogique se situe dans l'entreprise, autrement dit, au sein d'un groupe socio-professionnel dont les investissements multiples sont tous légitimés par un objectif: produire. Cependant, sa fonction est connexe à la production, en marge de celle-ci: elle vise à améliorer les performances des agents affectés à la production.

Sa fonction et sa place n'ont de légitimité qu'au nom du fait qu'il est un pair, donc un personnage de terrain. Relativement aux enseignants, le pari de sa fonction consiste, selon lui, à miser sur la qualité et la pertinence de la communication entre praticiens, condition et préalable nécessaires au maintien d'un climat de travail garant de la pérennité d'une prestation professionnelle satisfaisante. Le conseiller pédagogique se sent investi de cette mission. Il est le *"facilitateur"* de communications (Ext 1 - C3 - L 1 - p 121).

Ce rôle lui confère une place, dans les écoles, au sein des équipes de maîtres, qui lui permet soit de faire des propositions techniques immédiates "c'*est le technicien qui doit apporter la connaissance* " (Ext 34 - C4 - L 2 - p 127), soit de se saisir des contenus et messages échangés entre les maîtres pour les renvoyer aux interlocuteurs et les travailler en qualité de "*référent de formation*" (Ext43 - C1 - L 3 - p 127).

Il est vrai que les rôles de *"facilitateur"* de communication et de pourvoyeur de *"connaissances"* sont de natures différentes. Ce qui pourrait expliquer que simultanément à sa quête d'un espace dans les écoles il tente de se situer et de se positionner à un niveau qu'il qualifie de "*décision* ", portant moins sur la production que sur la productivité, donc moins sur le produit que sur les agents responsables du produit.

Aussi définit-il son appartenance à l'équipe de circonscription en regard de tout ce qui concerne l'organisation et la "*gestion des ressources humaines* " (Ext43 - C1 - L 8,9 - p 127).

Sa connaissance du terrain, ses compétences relationnelles avec les enseignants sont autant de facteurs qui l'autorisent à oeuvrer au sein d'un collectif responsable des personnels, dans une perspective d'organisation et de gestion optimale des moyens et ressources en capacités professionnelles dont dispose la collectivité territoriale, à savoir, la circonscription.

On peut se demander si, au plan du discours, cette représentation est effective dans son opérationnalité; en tout état de cause, elle justifie une analyse du discours de positionnement des conseillers pédagogiques.

L'équipe de circonscription est-elle bien le lieu de décisions ? Ne constitue-t-elle pas une entité alibi dont le seul rôle consisterait à avaliser les décisions déjà arrêtées par l'inspecteur chef d'entreprise ?

Enfin, à quelle stratégie institutionnelle ou formatrice renvoie ce souci de positionnement ?

S'agit-il, pour le conseiller pédagogique, de travailler à la mise en valeur des capacités de chacun des enseignants dans une perspective de recherche personnelle de bénéfices secondaires destinés à mettre à l'honneur l'ensemble de la circonscription, sous-entendu son ou ses responsables ?

S'agit-il, au contraire, d'adresser individuellement aux praticiens investis les bénéfices secondaires qu'ils en attendaient ?

4. Le conseiller pédagogique: un formateur.

Quel que soit leur corps d'appartenance, tous nos interlocuteurs ont accordé au conseiller pédagogique, à des degrés variés, le label de formateur.

Systématiquement, au cours de chacun de nos entretiens, nous avons souhaité confronter cette affirmation avec les représentations respectives que se faisait chacun d'un acte de formation.

Ext 17 - I5 1 " *ce sont des formateurs / comme un directeur d'école peut l'être sans éti-*
2 *quette particulière.*"

ou encore

Ext 25 - I2 1 " *c'est un formateur / un acte de formation c'est répondre à des besoins ex-*
2 *primés par des formés et répondre à des besoins exprimés par l'institution /*
3 *il faut les deux.*"

Ce que révèle cet extrait, ce sont les fonctions et rôles que les supérieurs hiérarchiques attendent du conseiller pédagogique en vue d'honorer un contrat de formation établi soit sur la base de "*besoins exprimés par les formés*", soit sur la base d'injonctions officielles consistant en "*besoins exprimés par l'institution*" (Ext 25 - I2 - L 2).

Mais à quel niveau hiérarchique, professionnel, géographique, administratif ou politique faut-il entendre le terme "*d'institution*" ?

Venant d'un supérieur hiérarchique intermédiaire, "*l'institution*" a souvent une dimension locale réduite et assimilée à ses représentants départementaux ou académiques et dont la tâche consiste à honorer et à contextualiser les injonctions nationales. Autrement dit, le conseiller pédagogique devra prendre en charge les actions de formation qu'une politique locale lui aura commandées.

Il est cependant considéré comme un formateur "*sans étiquette particulière*" (Ext 17 - I5) , à la limite, comme tout un chacun peut l'être de la place qu'il occupe dans l'enseignement du premier degré. Il est sans spécialité didactique, sans capacités spécifiques susceptibles de faire de lui un formateur d'un type particulier.

Ext 22 - I4 " *c'est un formateur à part entière pas seulement au niveau circonscription mais au niveau départemental / l'acte de formation c'est / pour nous / à la fois un acte de réflexion d'encouragement à la pensée pédagogique et un acte de réflexion en relation étroite avec le terrain / avec le vécu dans les classes .*"

Ext 23 - I4 " *partir des représentations qui sont celles des formateurs et celles des maîtres et même celles qu'on a dans l'institution et amener une avancée une évolution progressive de ces représentations.*"

La première zone d'activité du conseiller pédagogique, c'est la circonscription à laquelle il est attaché par le jeu des nominations et affectations. Il peut se voir autorisé de s'en éloigner sans toutefois franchir les limites du département (Ext 22 - I4 - L 2). Cependant, l'emploi du "*pour nous*" (Ext 22 - I4 - L 2), replacé dans la logique discursive globale de l'entretien dont il est extrait, désigne ici l'équipe de circonscription à la tête de laquelle exerce l'inspecteur.

Et c'est au sein de ce groupe qu'est définie une politique locale de formation des maîtres et d'interventions auprès d'eux, davantage à partir des représentations du groupe que des demandes formulées par les praticiens (Ext 23 - I4 - L 1). Cette stratégie de pilotage par l'I.E.N. d'une politique locale concerne le conseiller pédagogique. Le pilote impose ses conceptions stratégiques ou fait en sorte qu'elles soient adoptées par les membres de son équipe.

Ext 24 - I1 " *le conseiller peut jouer le rôle de formateur type stage / il peut jouer le rôle d'adjoint représentant l'I.E.N. / accessoirement il joue les deux rôles / y a un acte de formation fondamental qui est l'acte du suivi dans la classe / la façon dont concrètement suite à un stage les choses se gèrent sont comprises sont digérées sont assimilées c'est un autre acte pédagogique et à mon avis aussi important que le premier / ce qu'on appelle le suivi pédagogique / je crois qu'il ne se fait plus / la formation continue avec tous les apports qu'elle a donnés a effacé tout cela.*"

"*Accessoirement*" formateur, "*accessoirement*" accompagnateur, les I.E.N. voient surtout, dans la fonction de conseiller pédagogique, des jeux de rôles multiples (Ext 24 - I1 - L 2).

De fait, si cet inspecteur reconnaît au conseiller pédagogique une place dans la formation continue des maîtres, il lui reproche sans doute de s'être sur-investi dans ce dispositif de formation, négligeant son complément, l'accompagnement des formés de retour dans leur classe. A moins qu'il ne reproche globalement ce que la formation continue a d'instituant ? (Ext 24 - I1 - L 7,8)

Enfin, il est intéressant de relever, dans cet extrait, le glissement lexical qu'opère notre interlocuteur entre "*acte de formation*" et "*acte pédagogique*" (Ext 24 - I1 - p 131).

Serait-ce un élément de validation de l'une des hypothèses que nous évoquions déjà à l'occasion de notre examen des instructions officielles, selon laquelle il suffit d'avoir été enseignant et/ou pédagogue pour devenir formateur ? (1).

Dès lors, le rapport professionnel des conseillers pédagogiques aux maîtres dans leur classe serait davantage un acte d'information, voire de modélisation dans la tradition du bon maître, qu'un acte reconnu de formation.

Les supérieurs hiérarchiques disent accorder et reconnaître aux conseillers pédagogiques un rôle de formateur. Cependant, l'expression de cette représentation va, selon nos interlocuteurs, d'une absence volontaire de précisions dans la formalisation "*Oui, ce sont des formateurs*" (Ext 17 - I5 - p 130), à une expression localement identifiable des effets des actions de formation menées par les conseillers au travers de modifications des représentations professionnelles des enseignants (Ext 23 - I4 - p 131). Quant aux formes prises par l'acte de formation, nous savons qu'elles relèvent de composantes spatio-temporelles diverses: stages thématiques courts (une semaine) hors des lieux habituels d'exercice professionnel du formé, accompagnement du maître dans sa classe par le conseiller pédagogique effectué sous la forme de visites régulières et étalées dans la durée.

Quoi qu'il en soit, il est formateur au service de plusieurs pôles d'exigence: l'institution centrale, la hiérarchie intermédiaire constituée de l'ensemble du corps des I.E.N., le supérieur hiérarchique local immédiat inspecteur d'une circonscription et les maîtres.

Les instituteurs ont une représentation davantage liée à l'expression de leurs attentes qu'à l'identification d'une fonction ou d'un statut du conseiller pédagogique. Certes, ils l'admettent comme un formateur plutôt qu'ils ne le reconnaissent en tant que tel (Ext 15 - E3).

Ext 15 - E3
1 "*c'est un formateur à partir du moment où il donne des conseils et qu'il aide dans la pratique.*"
2

(1) Arrêté du 22 janvier 1985 - cf p 72

Ceci sous-entend que les maîtres interwievés ne le perçoivent pas toujours ainsi et que, de surcroît, selon eux, ses fonctions ne se limitent pas à ce type d'activité.

Ext 29 - E5
" je pense que oui mais pas uniquement / il est largement formateur en ce sens que quand on l'appelle c'est qu'on a besoin de formation / pratique théorique / ou formation de soi-même / arriver à se détacher de certaines choses / à prendre du recul c'est une forme de formation / avoir un regard différent sur ce qu'on fait / le complément c'est le domaine du soutien / c'est lié à la partie formation mais quand même différent / quand on perd les pédales ça peut être pour des raisons de manque de formation ou pour d'autres causes ou personnelles ou physiques ou psychologiques."

Le statut de formateur passe par le bon vouloir des maîtres qui, selon la nature de la demande adressée au conseiller pédagogique, selon le contenu et l'effet de la relation vécue avec lui, lui accordent soit une identité professionnelle ponctuelle de formateur soit une identité d'accompagnateur appelé pour venir en aide à la personne demandeuse.

Ext 16 - E3
" un acte de formation c'est quelqu'un qui aide dans la classe à progresser professionnellement."

Ext 28 - E4
" un acte de formation ça consiste à regarder ce qui se passe / analyser en vue d'améliorer le fonctionnement individuel."

Les maîtres que nous avons rencontrés appréhendent le conseiller pédagogique en qualité de formateur à certaines conditions: que le cadre et le contexte de la relation, essentiellement duelle, maître-conseiller (Ext 29 - E5 - L 8,9), soit celui de l'école ou de la classe, que le maître soit le demandeur, l'initiateur de la rencontre et que le sentiment du bénéfice retiré par le demandeur conforte son souci d'amélioration de ses performances professionnelles et celui de "bon maître" en devenir (Ext 16 - E3 & Ext 28 - E4)."*Aider*","*progresser*","*améliorer*", associés à *"formation"*, témoignent d'un syndrome du *" bon élève"* chez les enseignants du premier degré.

Former devient synonyme de rendre meilleur, de témoigner d'une amélioration du formé. D'où cette procédure langagière de personnification de l'acte de formation - *"un acte de formation, c'est quelqu'un"* - (Ext 16 - E3), l'acte étant assimilé à la personne physique, miroir des attentes.

Est-ce à dire que la relation formatrice qui rapproche le conseiller du maître soit une relation bijective conditionnelle, la conscience d'une identité de formateur de l'un étant subordonnée à la conscience d'une identité de praticien en progrès de l'autre ? Une telle condition justifierait alors la restriction émise par une jeune enseignante précisant que, selon elle, l'apport d'une aide ne constitue pas nécessairement un acte de formation.

Ext 10 - E2 1 *"il m'a aidée mais c'était pas un acte de formation / pas dans mon cas /*
2 *pas systématiquement."*

Quant aux conseillers pédagogiques, ils se considèrent comme des formateurs. Les divergences, dans l'expression de leurs représentations, reposent essentiellement sur leur sentiment de jouir d'une identité stabilisée ou non de formateur.

Au cours de nos entretiens, nous avons pu enregistrer des formulations de ce type:

Ext 20 - C4 1 *"formateur il le devient."*

ou encore

Ext 21 - C2 1 *"formateur ? je le crois je l'espère."*

Certes, le temps participe de la construction identitaire du conseiller. Cependant, replacés dans leur contexte d'énonciation, ces extraits témoignent d'une quête des conseillers à s'inscrire dans de nouveaux rôles. Dans le premier cas, le conseiller pédagogique tente d'envisager son rôle de formateur à l'occasion de prises en charge de séances d'animations thématiques destinées à des équipes de maîtres d'un même groupe scolaire. Dans le second, il envisage de suggérer un changement de pratiques d'enseignement chez les maîtres auprès de qui il intervient, et ce, à partir d'un apport d'informations plus "*culturelles que pratiques*".

Mais, globalement, les conseillers pédagogiques se définissent formateurs sans ambage.

Ext 23 - C5 1 *" c'est un formateur /*
2 *un acte de formation c'est certainement un élément qui permet deux cho-*
3 *ses / une prise de conscience donc qui sert de révélateur comme un révé-*
4 *lateur photographique et qui permet une action derrière."*

Ext 28 - C1 1 " *c'est un formateur sans ambiguïté .*"

Ext 29 - C1 1 " *un acte de formation c'est une prise de distance par rapport à une*
2 *situation de terrain à la lumière d'autres pratiques qui peuvent être mises*
3 *en regard de ce qui nous concerne c'est à dire le praticien dans sa classe.*"

A l'occasion de nos entretiens avec les maîtres, nous avions déjà rencontré une approche de l'acte de formation semblable à celle que propose les conseillers pédagogiques: "*observer, analyser*", "*distancier*", réguler une pratique professionnelle (Ext 28 - E4 - p 133). Mais, la dimension qu'en suggèrent les conseillers ne semble se limiter ni au strict espace de la classe, ni au seul mode de relation duelle avec le praticien.

En tout état de cause, c'est le terme de terrain qu'il convient d'interroger.

Dans quelle mesure ne recouvre-t-il pas une zone faite de secteurs scolaires dont les limites seraient celles du territoire de la circonscription ?

Si tel est le cas, il convient alors de s'intéresser aux formes données à cet acte de formation et, subséquemment, aux places et rôles du conseiller dans la formation de ses pairs corrélés aux stratégies de formation envisagées, aux enjeux sous-jacents, aux initiateurs et aux bénéficiaires de la mise en scène.

Ext 18 - C3 1 " *c'est certainement un formateur //*
2 *tout dépend de ce qu'il a à apporter et de la manière dont il veut et peut le*
3 *faire passer ce message / un conseiller pédagogique est absolument for-*
4 *mateur de base / s'il n'est pas formateur il ne peut pas faire passer de mes-*
5 *sage et pour moi c'est pas un conseiller pédagogique.*"

Sans message, point de salut.

La structure discursive de cet extrait nous laisse à penser que la composante essentielle figurant au nombre des critères d'identification du conseiller pédagogique formateur, c'est l'existence d'un message. En effet, le discours de certitudes à propos de l'identité de formateur du conseiller pédagogique, illustré par l'emploi de *"certainement"* et *"d'absolument"* est modulé par une note de relativisation portant sur l'idée de message à diffuser (Ext 18 - C3 - L 2).

Mais alors, quelle est la teneur de ce message ?

Quelle est l'origine de ce message ?

Faut-il comprendre qu'il ait pré-existé chez le conseiller, avant même son entrée en fonction et que le contenu du message soit de l'ordre de convictions intimes ?

S'agit-il d'un message dicté, commandé ?

Est-ce ce qui fait la spécificité d'un "*formateur de base*" ?
(Ext 18 - C3 - L 3,4 - p 135)

Que penser en effet du sens de cette affirmation: "*Le conseiller pédagogique est absolument formateur de base*" ?

Dans l'esprit de notre interlocuteur, la chose est irréfutable. Cependant, ou bien "*base*" désigne l'appui, l'assise, le fondement, le référent de formation, ou bien "*base*" désigne un espace-temps professionnel marqué par une action formatrice en début de carrière, ou bien "*base*" souligne enfin le niveau de compétences et de performances visées.

Dans le premier cas, c'est le conseiller pédagogique qui s'inscrit comme principe fondamental sur lequel repose le système de formation des enseignants du premier degré.

Dans le second cas, c'est le formé qui est au centre de notre interrogation. Il est pris en charge au début de sa carrière puis accompagné quelques temps par le conseiller pédagogique, lequel devient son nourricier originel.

Dans le dernier cas, c'est la formation qui est évoquée et le niveau d'exigence de l'acte de formation; dès lors, un niveau de base, minimal, voire premier, suffirait à alimenter soit la formation professionnelle d'un jeune enseignant en début de carrière, soit une formation continuée d'enseignants ayant dépassé le stade du noviciat

Dans l'un ou l'autre des cas, faut-il admettre que, du point de vue de ses rôles et effets le conseiller pédagogique soit, de fait, limité à des actes professionnels minimaux et donc primaires ?

5. Représentations d'une définition globale de la fonction de conseiller pédagogique: éléments de synthèse.

Groupes professionnels / Paramètres	**Représentations des inspecteurs de l'E.N.**	**Représentations des maîtres**	**Représentations des conseillers pédagogiques**
Les origines de la fonction	Fonction héritière de la fonction d'instituteur		
	Héritage des E.N.: • formation par des pairs sous contrôle institutionnel • logique du modèle • logique de la transmission (charismatique)	Survie des maîtres ⟷	• démographie et urgence du maître modèle • le bon maître • transmission de savoir être et de savoir-faire
Les mots-clés relatifs à la fonction actuelle	• adjoint à l'IEN • collaborateur de l'IEN • membre d'une équipe de circonscription	⟷ • catalyseur • recenseur de capacités ⟷ • intermédiaire entre les maîtres et le pouvoir • intermédiaire entre les maîtres ⟷ • miroir de chacun	• auxiliaire de l'IEN • assistant de l'IEN • facilitateur • révélateur • miroir • médiateur • intermédiaire entre les maîtres et les rouages institutionnels • animateur • formateur
Les emplois ou fonctions similaires dans le monde du travail	↕ • collaborateur du chef d'entreprise • responsable des personnels de production	↕ • conseiller ⟷ • assistante sociale ⟷ ⟷	• conseiller • assistante sociale • conseiller en communication • gestion des ressources humaines • maître de stage • référent de formation
Le conseiller pédagogique formateur	• formateur ⟷ • répondre aux besoins - des formés - de l'institution • modifier des comportements et attitudes à partir des représentations - des formateurs - des maîtres - de l'institution • il n'accompagne plus en classe ⟷	• formateur ⟷ ⟷ • accompagnateur en classe	• formateur • révélateur, en vue d'une action, d'un état des lieux - de la classe - de la circonscription

Nous avons souhaité, pour clore ce chapitre, regrouper dans le tableau synthétique ci-contre, les expressions et les mots-clés qui, de notre point de vue, étaient les plus significatifs des représentations des différentes personnes interviewées . Le choix des termes retenus a été opéré soit sur la base d'un principe de fréquence d'emploi, soit sur la base d'énonciations à la fois singulières et pertinentes. Il nous a semblé intéressant de tenter d'analyser le rapport ou les rapports que ces données pouvaient entretenir entre elles.

D'un point de vue méthodologique, il convient toutefois de relativiser la portée d'un tel tableau. Il ne représente qu'une synthèse provisoire dont la visée est plus heuristique que descriptive. Son utilité réside essentiellement dans la visualisation de la progression d'une investigation. Nous ajouterons que cette précision (cette précaution) vaut pour tous les tableaux et schématisations qui illustreront les rubriques intitulées "éléments de synthèse".

Le tableau nous invite à procéder à trois lectures possibles: une lecture horizontale thématique, une lecture verticale révélatrice d'une logique discursive d'appartenance et une lecture globale susceptible d'approcher les variations ou les écarts entre une logique thématique et une logique de positionnement. Ce sont ces trois lectures qui nous ont inspiré le commentaire qui suit. Toutefois, compte tenu de l'état de notre recherche et du volume relatif des données retenues, nous nous sommes davantage intéressé à une identification du sens de l'information recueillie plutôt qu'à une tentative de caractérisarion linguistique des différents discours.

Statutairement, le conseiller pédagogique est un instituteur. Cette donnée éclaire, et, dans une certaine mesure justifie, la place que lui accorde son supérieur hiérarchique et la position qu'il occupe dans la triangulation I.E.N - maîtres - conseiller.

Les inspecteurs, dans une logique "*verticale*", se placent en chefs d'entreprise. D'où un souci manifeste de situer les conseillers pédagogiques à deux niveaux de dépendance:

-En réponse à une nécessité fonctionnelle, ils font des conseillers leurs collaborateurs directs; remarquons que cette collaboration est limitée à certaines tâches afférentes à la fonction d'I.E.N. que les supérieurs hiérarchiques acceptent de partager ou qu'ils leur confient en totalité.

-D'autre part, en réponse à une légitimité opérationnelle, les I.E.N. assignent aux conseillers pédagogiques une place, une participation et une appartenance à la collégialité que constitue l'équipe de circonscription.

Ces deux régimes de dépendances à l'inspecteur, direct et indirect, mériteront d'être sondés dans leur signification. Pour l'heure, ils visent, semble-t-il, une mission alléguée aux inspecteurs: parvenir à une modification des représentations de l'exercice professionnel du personnel enseignant.

Cette velléité renvoie le conseiller pédagogique, du point de vue des I.E.N., à un modèle de formateur "*productiviste*" qui, pour parvenir à produire ou à faire produire, doit rester attaché à une fonction multiforme (1).

Les maîtres s'expriment selon une constante verticale de demande d'aide. Quand bien même ils semblent s'intéresser et s'inquiéter des places et rôles du conseiller pédagogique, ce sont des caractéristiques de sa professionnalité qu'ils cernent mal.

Ils perçoivent simultanément le conseiller comme un pourvoyeur de conseils, un catalyseur de capacités individuelles et collectives des maîtres, une assistante sociale ou un intermédiaire.

Ils apprécient le formateur-accompagnateur de maîtres tant en situation duelle qu'en équipe d'enseignants. Ce qui explique qu'ils fassent volontiers référence au modèle de formateur "*éducatif*", transmetteur d'informations générales et didactiques ainsi qu'au modèle "*domestique*", indispensable à la grande famille des maîtres (2). Cette référence est, à la fois, le constat d'un existant et le souhait d'un renforcement.

(1) (2) DAHAN Gérard - LOUBAT René, Revue POUR N°88, 1982, Analyse de l'implication dans les pratiques sociales, l'implication comme problématisation de l'Institution, p 38-42

Le discours des conseillers pédagogiques s'inscrit davantage dans une logique "*horizontale*" thématique que dans une logique verticale de positionnement professionnel arrêté.

Pour ce qui concerne leurs tâches et fonctions, ils rejoignent le point de vue des maîtres: ils s'accordent à admettre des rôles d'intermédiaires multi-directionnels.

De fait, ils se reconnaissent dans le modèle de formateur "*éducatif*" et "*domestique*" sur la base d'une fonction d'animateur-accompagnateur de maîtres (1).

Mais ils se définissent également comme facilitateurs de communication et révélateurs-miroir de l'état des lieux professionnel d'un territoire; en cela, ils se réfèrent au modèle du formateur "*réalisateur*" (2).

Cette appréciation bipolaire de la fonction de formateur est d'autant plus ambigüe que le statut du conseiller, son régime d'appartenance officielle au corps des enseignants du premier degré et l'origine de la fonction, l'enjoignent à adopter, dans ses relations professionnelles avec les maîtres, le modèle du formateur "*éducatif*", transmetteur de savoir-être et de savoir-faire filtrés et contrôlés par l'autorité de tutelle.

Dès lors, leur statut rejoint leurs rôles et leurs fonctions ainsi subordonnés à la parole hiérarchique.

Simultanément, le conseiller pédagogique entend se placer dans la zone d'influence de l'I.E.N. pour tout ce qui revêt une forme d'ouverture territoriale, d'élargissement de son espace d'action et de globalisation de ses interventions.

C'est le côté gestionnaire de ressources humaines.

Mais, paradoxalement, les I.E.N. initiateurs de cette forme d'engagement, déplorent que leurs collaborateurs n'accompagnent plus, ou plus assez, les maîtres dans leur classe.

Force est de constater que plus nous nous éloignons d'un positionnement de proximité I.E.N. - conseiller pédagogique - équipe de circonscription, moins la charge de formation du conseiller est clairement exprimée.

Cette remarque relève à la fois d'une singularité curieuse et d'un paradoxe: comment appréhender le fait que plus nous nous rapprochons du couple conseiller pédagogique - maître(s), autrement dit du couple acteur de formation - bénéficiaires, plus l'expression des rapports professionnels soit floue, qu'elle émane des bénéficiaires ou des acteurs ?

(1) (2) ibid

Ce jeu d'affirmation et de redéfinition d'une identité propre relève d'une procédure de construction identitaire à laquelle les travaux de Claude DUBAR nous avaient déjà sensibilisés par ailleurs (1). Pour ce qui concerne le rapport du conseiller pédagogique à ses partenaires professionnels de tous ordres, il semble que celui-ci soit à la recherche d'un *"compromis intérieur"* entre une identité héritée et une identité visée.

Cette hypothèse mérite d'être confrontée à l'observation et à l'analyse de la définition identitaire *"extérieure"* du conseiller. Les conseillers pédagogiques nous ont informés, pour les plus anciens d'entre eux dans la fonction, de leur vision d'un *"avant"* et d'un *"après"* professionnels, associant cette évolution, cette modification de leurs gestes professionnels à une succession, voire une simultanéité de phénomènes de continuité et de ruptures avec leurs référents identitaires tant institués qu'instituants.

Autrement dit, c'est dans la durée de l'exercice professionnel personnel du conseiller pédagogique confronté à l'évolution institutionnelle de la fonction, que les négociations *"extérieures"* entre identité d'attribution et identité incorporée vont avoir lieu.

Cependant, et s'inspirant des travaux de G.N. FISCHER (2), au-delà de l'idée de construction temporelle de l'identité professionnelle qui justifierait une approche méthodologique plus singularisée, nous sommes confrontés à la nécessité d'approfondir, à propos du conseiller pédagogique, les paradigmes de positions occupée, de gestions des attitudes et d'identification de l'acteur à son rôle, et ce, toujours, sur la base des trois sources de représentations, celles des supérieurs hiérarchiques, des pairs praticiens et des conseillers pédagogiques eux-mêmes.

(1) DUBAR Claude, La socialisation, construction des identités professionnelles, Paris, A. Colin, 1991, 259 p

(2) G.N. FISCHER, Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale, Editions DUNOD, Presses de l'Université de Montréal, 1987, 208 p

II. DU CONTEXTE D'UNE TUTELLE MULTIPLE A UNE RECOMPOSITION IDENTITAIRE.

L'approche globale des fonctions du conseiller pédagogique et des aspects qui concourent à une définition de son identité professionnelle nous a permis de mettre en lumière des paramètres qui méritent d'être investigués: ses tâches, ses rôles, ses places et positions professionnelles et, au travers de ces composantes, les phénomènes d'appartenance et de dépendance socio-professionnelles dont il est l'objet et qui seraient de nature à nous permettre d'apprécier la manière dont il se réfère à des groupes sociaux qui lui permettront d'évaluer qui il est.

Nous ne saurions donc exclure de notre enquête ni l'approche de son investissement et, partant, ni la conscience de ses rôles et des modifications identitaires vécues, visées ou subies, ni l'approche de ses pratiques, stratégies ou usages donnant lieu à une (re)composition de sa définition.

1. Des tâches ouvertes sur un espace de circulation.

1.1 *Des tâches pédagogiques doublées d'une aide à l'I.E.N.*

Lors de nos entretiens avec les représentants des trois corps professionnels que nous avons jugé utile de prendre en considération, nous avons, régulièrement, posé la même question relative à leur connaissance des tâches du conseiller pédagogique au quotidien.

Les réponses recueillies ont systématiquement pris l'allure de catalogues organisés, surtout pour ce qui concerne les inspecteurs.

Ext 2 - I3

" on peut organiser assez facilement ses tâches autour de deux pôles: les tâches pédagogiques donc et les tâches administratives / dans les taches pédagogiques il y a tout le travail de formation initiale ou continue / c'la se traduit en petits chapitres / auprès des débutants c'est la formation initiale notamment tous les gens recrutés sur liste supplémentaire qui leur mange un temps considérable il y a le temps de formation pour ceux qui ont déjà eu une formation alors appelons-la formation continue / c'la s'inscrit de deux façons: dans une école et dans des stages / c'la c'est la partie pédagogique soit sous forme de conférences pédagogiques soit sous forme de stages soit sous forme d'interventions directes auprès des écoles qui ont un projet qui demande une aide."

Ext 5 - I3 1 " *son espace d'activité est le même que le mien /*
2 *le bureau qui n'est pas le terrain et puis le terrain qui passe par les classes*
3 *les écoles les municipalités.*"

Pédagogie et administration constituent le couple de tâches le plus fréquemment crédité par les I.E.N. au compte des conseillers pédagogiques (Ext 2 - I3 - L 1,2 - p 142). Cette typologie sommaire appelle un commentaire: autant le registre des tâches pédagogiques est détaillé, autant celui des tâches administratives demeure dépourvu de précisions.

Nous sommes tentés de nous interroger sur le poids du travail administratif confiés aux conseillers.

Plusieurs hypothèses sont envisageables.

Ou bien, il s'agit d'une distinction relevant du sens commun, plus discursive qu'observable, et les tâches confiées au conseiller demeurent "*pédagogiques*", à peine teintées d'organisationnel...

Ou bien la distinction, même à l'échelon de l'inspection primaire, est malaisée...

Ou bien enfin, le chef d'entreprise se réserve le département de l'administratif et entend bien ne rien devoir partager de cet espace de pouvoir qui lui confère une identité d'autorité...

La question reste ouverte.

Il est, cependant, intéressant de confronter à notre questionnement relatif à la position de cet I.E.N. portant sur la bipolarité des tâches du conseiller pédagogique, la remarque de son propre conseiller:

Ext 5 - C4 1 "*j'avoue que je ne remplis quasiment aucune tâche administrative.*"

Il y va là, vraisemblablement, tant de l'expression d'un discours institutionnel officiel chez l'inspecteur, que de l'expression d'un espace de choix professionnels possibles chez le conseiller.

D'ailleurs, l'évocation des lieux d'activité du conseiller pédagogique par l'inspecteur va corroborer notre approche de la position du supérieur hiérarchique. L'I.E.N. le situe partout, y compris dans les locaux de l'inspection, précisant toutefois que le "*bureau*" ne constitue pas son "*terrain*", mais bien plutôt celui de l'inspecteur, celui des décisions administratives de gestion de la circonscription (Ext 5 - I3).

D'autres inspecteurs partagent cette approche bipolaire des tâches du conseiller. Leurs allusions à la nature des tâches administratives (incombant au conseiller pédagogique) réinterrogent l'une de nos premières hypothèses selon laquelle la délimitation des espaces respectifs d'activité des membres de l'équipe de circonscription masque une précaution de non-interchangeabilité des rôles.

Ext 2 - I4 " *il assure des fonctions de type institutionnel / il est le suppléant du président de la C.C.P.E. (1) qui est l'inspecteur / le conseiller pédagogique assure des responsabilités de présidence soit par impossibilité de l'I.E.N. soit par répartition des tâches au sein de l'équipe de circonscription.*"

ou encore

Ext 6 - I2 " *il gère des problèmes administratifs la gestion des moniteurs municipaux par exemple.*"

Manifestement, la notion "*d'administratif*" est, de ce point de vue, plus proche de *"gestion"*, c'est à dire de ce qui mérite d'être organisé et entretenu, que d'administration, c'est à dire de ce qui mérite d'être dirigé, décidé, orienté. Ces parts de gestion "*administrative*", qui reviennent au conseiller pédagogique, voisinent, de toute évidence, avec les questions de type organisationnel qui préoccupent les écoles (Ext 6 - I2 & Ext 2 - I4). "*L'administratif*" pourrait bien s'inscrire comme un artifice langagier plus représentatif des images de l'espace-temps d'un bureau que d'un ensemble de tâches organisées autour du principe d'administration

L'espace de prédilection de l'inspecteur, c'est l'inspection, sous-entendu le "*bureau*". Celui du conseiller pédagogique, la circonscription (le non bureau), les écoles et les maîtres (Ext 5 - I3 - p 143)

Force est donc de constater à nouveau, ce souci d'éloignement du conseiller de la sphère de l'inspection par le supérieur hiérarchique.

Or, professionnellement, les inspecteurs ne sauraient rien ignorer, ni de l'état pédagogique, ni de l'état des personnels enseignants de leur circonscription. Cantonner leur conseiller dans un strict régime d'extériorité par rapport au bureau, menacerait leur propre survie ou leur crédibilité professionnelle.

(1) Commission de Circonscription Pré-élémentaire et Elémenatire

Mais, se contenter d'expliciter cette pression exercée par le seul fait d'écarter le collaborateur d'un espace décisionnel ne saurait nous satisfaire pleinement.

D'autres champs, d'autres indicateurs psycho-sociaux, d'autres zones de compétences méritent d'être appréhendées.

Ext 7 - I2

" *le conseiller pédagogique s'investit dans la formation continue prend en compte des problèmes relationnels dans des équipes d'école ou des problèmes de liaisons avec les partenaires de l'école / fondamentalement des problèmes pédagogiques de conceptions pédagogiques de mises au net de pratiques pédagogiques.*"

ou encore

Ext 4 - I4

" *il assure des fonctions de type institutionnel / mais surtout de type pédagogique de par l'animation et la recherche / animation des anciennes conférences pédagogiques mais aussi animation de groupes de travail qui se mettent en place spontanément animateur des équipes sur le terrain qui sont demandeuses ou bien que l'on incite animation de groupes de recherche / exemple sur Sensorialité et Intelligence groupe de réflexion sur la lecture / fonction de communication entre les maîtres / mise en commun des réflexions des productions des travaux des besoins / la fonction de communication entre dans la fonction d'animation.*"

Le catalogue des tâches du conseiller est imposant.

Il est, chez les inspecteurs interviewés, le reflet du discours institutionnel des instructions officielles.

La dimension "formation" apparaît, ici ou là, dans ce qu'elle a d'institué et structurel: il s'agit de la formation continue, dans laquelle le conseiller se doit de s'inscrire (Ext 7 - I2 - L 1). Cependant, il apparaît que son quotidien soit dispersé, fait d'une grande diversité de types et de modes d'interventions.

Est-ce ce qui fait préférer à notre dernière interlocutrice l'emploi "*d'animation*" à celui de "*formation*" ? (Ext 4 - I4)

En effet, ce qui est privilégié ici c'est le couple animation - communication au détriment du couple pédagogie-administration.

Cette traduction des tâches du conseiller par les inspecteurs rencontrés n'est pas étrangère à un souhait d'interventions professionnelles de leur "collaborateur auprès "d'équipes de maîtres". La notion "d'équipe" entre dans la culture des membres de l'enseignement du premier degré. (Ext 7 - I2 - L 2,3 & Ext 4 - I4 - L 4,5,6). Mais comment est-elle vécue, perçue, adoptée, contournée ou monnayée par les différents acteurs ?

Dans quelle mesure cette notion d'équipe est-elle réellement un élément constitutif de la pensée enseignante ? En tout état de cause, ce que nous sommes en mesure de constater, c'est son existence dans le langage de la profession.

Quelle place, quelle part le conseiller se doit-il de réserver aux relations duelles avec l'enseignant ?

Les procédures d'animation collective doivent-elles, dans l'esprit des inspecteurs, supplanter celles des relations duelles et ce qu'elles recèlent d'exclusif ?

D'autre part, que recouvre, d'un point de vue professionnel et institutionnel, cette obsession de la communication ?

" la fonction de communication entre dans la fonction d'animation." (1)

Les enseignants seraient-ils, à ce point, anémiés qu'il faille, en tous lieux et à tous propos, les prendre en charge par l'animation ?

Quelle part reste-t-il à l'information et à la documentation professionnelle ? S'agit-il du domaine que se réserve l'inspecteur ?

Le rôle du conseiller serait alors minimisé et la formation réduite au poids de la parole de l'informateur-inspecteur, garant des formes de changements et d'innovations à l'Ecole.

Manifestement, les notions de tâches et de fonctions demeurent confondues dans le langage des I.E.N.

Toutefois, s'il est possible de déterminer la fonction d'une tâche, à l'inverse, la traduction en tâches d'une fonction et en l'occurrence d'une fonction de communication n'est pas aussi nécessairement évidente.

1.2 *Une circulation entre les tâches*

Les maîtres perçoivent les tâches des conseillers pédagogiques dans leur intentionnalité et dans leur dynamique.

(1) Extrait 4 - I 4, p 145

Ext 5 - E5 " *à mon avis il fait beaucoup de choses / chaque inspecteur a un peu ses grandes idées / le conseiller pédagogique fait passer aux instits en fait certaines des idées en voyant éventuellement comment ils peuvent modifier leur pratique ou adapter certaines choses pour que ça aille dans un sens commun / au niveau des réunions pédagogiques y'a des grandes lignes en particulier ces dernières années avec les grandes directives qui viennent du ministère / après c'est les conseillers qui nous rencontrent pour voir ce qu'on pouvait faire nous à partir de ça.*"

Ext 7 - E5 " *dans un deuxième temps c'est le problème de la formation en particulier pour les jeunes et les instituteurs qui savent qu'ils ont besoin d'aide.*"

Ext 9 - E5 " *il est beaucoup dans les écoles et de temps en temps on le voit passer à l'inspection.*"

L'inspecteur régente une circonscription sur la base des injonctions ministérielles qui deviennent le référent de la légitimité de son exercice professionnel. Le conseiller, en situation de dépendance, est subordonné à la parole de l'I.E.N.; à lui d'inviter les maîtres à s'investir selon les "*grandes idées de l'inspecteur*" (Ext5 - E5 - L 2,3).

Alors que tous les maillons de la chaîne hiérarchique de l'enseignement devraient être régis par les mêmes instructions officielles, les supérieurs hiérarchiques intermédiaires entretiennent les personnels enseignants dans un régime de dépendance à leur parole, à leur traduction et à leurs approches de ces injonctions.

Et les conseillers pédagogiques, comme les maîtres, sont soumis à cette tradition de l'information, procédure locale de filtration des données.

Cependant, le témoignage d'une enseignante, rapporté ci-dessus, nous éclaire sur les procédures de travail du conseiller avec les maîtres et ses approches relationnelles précautionneuses (Ext 5 - E5). Les "*voir ce qu'on peut faire* ", "*adapter*" sont autant d'expressions qui soulignent, à la fois, l'indispensable inter-action, voire la nécessaire transaction, entre l'enseignante et le conseiller et, corrélativement, la latitude de réponse dont disposent les acteurs de la mise en chantier de la parole de l'I.E.N.

Le conseiller pédagogique aurait pour mission, selon les enseignants cités, d'adapter les commandes institutionnelles en les aménageant en fonction de leur recevabilité par les praticiens et les collectifs d'écoles.

Globalement, les maîtres remarquent d'abord la circulation du conseiller dans les écoles, voire entre les écoles.

Ext 3 - E4
" *il travaille dans les écoles / il est tout le temps sur les routes / je pense qu'il prépare les conférences pédagogiques et qu'il vient visiter les collègues qui l'appellent pour un problème ou un autre / aménager une cour d'école sa classe / faire une expérience de lecture.*"

D'autres ont perçu, chez le conseiller, une capacité à circuler entre les types de tâches imposées par la tutelle en vue de se ménager des espaces d'interventions possibles.

Ext 4 - E1
" *ils ont un supérieur hiérarchique qui leur demande de faire telle ou telle chose / est-ce que le travail de l'inspecteur s'est alourdi au point qu'il a été obligé de se décharger d'un certain nombre de tâches administratives sur les conseillers pédagogiques / est-ce que d'un autre côté il y a des gens qui préféreraient se planquer derrière un bureau ou derrière un travail relativement facile d'encadrement de formation continue /*"

Ext 5 - E1
" *y a bien des gens qui ont fonctionné d'une manière répétitive sur des stages / ils avaient une compétence mais elle a été tellement galvaudée de la même manière qu'on utilise d'une manière répétitive théâtrale les écoles d'application dans certains cas.*"

L'interrogation de cet enseignant est suspicieuse et pertinente.

Sa représentation de la dépendance du conseiller à l'I.E.N. est teintée de doute, voire d'amertume.

En dépit du régime de tutelle exercé par la hiérarchie, il a cru déceler des arrangements de proximité entre *"le maître et l'esclave"*; l'initiative de l'arrangement pouvant être attribuée aussi bien à l'institution, en l'occurrence à l'inspecteur, qu'à certains conseillers pédagogiques.

Ainsi, certains d'entre eux sont parvenus à s'installer dans des tâches administratives, et donc à éviter de circuler dans les écoles, d'autres à s'installer dans la facilité de la stagification fuyant en cela le contact avec les maîtres et la diversité de leurs demandes. (Ext 4 - E1 - L 3 & Ext5 - E1 - L 1,2).

Notre interlocuteur éprouve le besoin de juger la formation continue mise en oeuvre sous la forme de stages et la place occupée par le conseiller dans cette organisation.

Cet enseignant perçoit les formes d'investissement des conseillers pédagogiques dans le domaine de la formation, à l'image de ses constats relatifs aux tâches administratives du conseiller. Ils les considèrent comme des actes-refuges qui laissent à penser que les intéressés peuvent aisément céder à la facilité et donc au non-renouvellement de leurs objets et modes d'action de formation de leurs ex-pairs (Ext 5 - E1 - L 1 - p 148). Il y aurait ainsi une tolérance de l'institution (à la limite de la complicité) à l'égard du conseiller, l'autorisant à reconduire certaines actions de formation sans jamais lui imposer de diversification de ses interventions.

A n'en point douter, l'enseignant polyvalent n'apprécie guère la monovalence d'un pair formateur.

Manifestement, les enseignants ont à l'égard du conseiller pédagogique des attentes que les stages et autres conférences pédagogiques ne suffisent pas à satisfaire. Ils perçoivent ces espaces de formation comme des lieux de mise en conformité des maîtres à une parole institutionnelle. Le conseiller pédagogique est attendu dans les écoles, donc auprès des enseignants et cependant *"il est tout le temps sur les routes"* (Ext3 - E4 - L 1 - p 148)

Enfin, l'addition de ces considérations suscite chez les maîtres une expression d'insatisfaction renforcée par leur appréciation de la mobilité du conseiller et de l'usage qu'il en fait.

Ils assimilent cette mobilité à jouissance d'une trop grande liberté dont ils disent, par ailleurs, ne pas tirer profit. Ils estiment que le conseiller pédagogique profite de ces "libertés" pour ne plus s'investir là où il est attendu, c'est-à-dire dans les écoles mais plutôt pour s'aménager des endroits-refuges où ils ne le reconnaissent plus comme un pair. Sa "circulation" serait de l'ordre de pratiques voilées, éclatées et dipersées, générées et renforcées par l'ambiguïté de la définition de sa situation professionnelle.

1.3 *Un aménagement des tâches en regard de leur inflation*

Au nombre des conseillers rencontrés, certains ne sont pas très loin de l'appréciation formulée par les maîtres.

Ext 2 - C2

" nous sommes ceux qui recherchons à la place des maîtres des pistes de travail / mais de plus en plus l'aspect pédagogique est délaissé / on est pressuré par des tâches d'aide direct à l'I.E.N. et je ne vois pas trop en dehors des inspections ce qui nous échappe / de plus en plus de réunions tous cadres tous azimuts / on est grignoté / mais cet aspect varié des tâches me fait plaisir / la priorité devrait être l'aide directe sur le terrain / mais cette priorité est bousculée."

Un sentiment d'inéluctabilité du processus instituant accompagne l'expression du constat de ce conseiller .

L'abandon progressif de la relation formatrice duelle avec le maître n'est pas uniquement imputable au conseiller (Ext 2 - C2 - L 4,5,6). Les missions des inspections primaires sont désormais telles qu'elles ne peuvent plus être assumées par une seule personne, d'autant que , pour être menées à bien , elles supposent force réunions. L'aide à l'I.E.N. est, sans doute, une aide commandée par le supérieur hiérarchique mais vraisemblablement accueillie favorablement par le subordonné (Ext 2 - C2 - L 7). Il y va d'un régime d'aide et de protection mutuelle.

La conseillère interrogée recueille des bénéfices secondaires du processus, à plus d'un titre:

-Représenter l'I.E.N. au sein de certaines instances confère au bénéficiaire une place à laquelle son statut ne la destinait pas.

-Travailler par délégation, en dépit d'un inconfort statutaire, lui permet de se situer "*en vue* " sans se sentir "*exposée* ".

-Diversifier ses tâches, c'est goûter à de nouveaux champs d'investissement, synonymes d'enrichissements identitaires personnels; c'est échapper à l'inconfort de l'investissement dit pédagogique auprès des maîtres, dont les bénéfices, pour le conseiller, sont soumis à la dilution dans le temps et dans l'espace.

Ce qui explique qu'au cours de l'entretien cette conseillère, déjà ancienne dans la profession, ait reconnu préférer travailler seule à son domicile ou au bureau de l'inspection avec pour objectif de procéder à l'élucidation de pistes de travail pour les maîtres. (Ext 2 - C2 - L 1,2).

D'autres fonctionnements différents de conseillers pédagogiques concourent cependant à renforcer cette idée de possibilité accordée à chacun d'entre eux (ou acquise par eux), de concevoir respectivement l'exercice de leurs fonctions d'une manière aménagée et singulière, mais systématiquement teintée de subordination au supérieur hiérarchique ou à l'institution.

Ext 4 - C4

" le travail du conseiller pédagogique consiste à aller dans les écoles s'autoriser à discuter pendant les temps de pause ou après 16 h 30 et essayer de comprendre les attentes des enseignants / attentes légitimes et pour lesquelles on peut répondre / qui ne soient pas démesurées / c'est fonction des objectifs prioritaires que se donne le conseiller pédagogique / j'organise mon travail autour des débutants / l'autre axe c'est les demandes qui se multiplient autour des projets d'école / je constitue des dossiers / une documentation."

ou encore

Ext 1 - C1

" j'essaie de donner les moyens de comprendre à des équipes qui formulent des problèmes / j'essaie de leur renvoyer non pas la solution mais peut-être des éléments qui leur permettent de mieux se représenter l'ampleur du problème et peut-être ainsi de donner l'élément d'information ponctuelle qui peut aider à réorganiser une compréhension / c'la peut être à l'occasion d'une visite ou d'un appel téléphonique et si c'est dans une plage temporelle plus longue ça peut être le repérage de certains outils en particulier dans les stages de formation."

Ces deux extraits s'opposent au précédent dans ce qu'ils ont de liberté de circulation non soumise à contrôle immédiat.

Ici, les conseillers interviewés fréquentent des écoles, côtoient des maîtres, mais s'établissent en trieurs (Ext 4 - C4 - L 3,4).

Ils s'autorisent à retenir des thèmes de travail ou à les écarter selon leur degré de légitimité, de normalité ou d'exigence. Qui plus est, ils travaillent selon leurs propres objectifs (Ext 4 - C4 - L 5,6). Nous sommes tentés de penser qu'ils sondent la demande, l'apprécient et l'évaluent avant de s'investir.

Est-ce à dire que les conseillers disposent de marges de manoeuvre telles qu'ils puissent apprécier la recevabilité d'une demande selon son degré d'adéquation ou d'inadéquation avec leur champ de compétences ?

Est-ce à dire que leurs décisions relèvent d'une stratégie qui tient compte de bénéfices professionnels ou personnels éventuels ?

Ext 9 - C1

" *j'essaie de mesurer le rapport qu'il y a entre une tâche commandée par l'institution dans le cas d'une réunion pédagogique où il y aurait à mettre en place ou initier un processus et des réunions qui ne sont pas commandées / selon le cas de figure j'essaie de mesurer quelle est la marge la place au niveau de la topologie que je peux occuper à ce niveau-là.*"

Au-delà du rôle apparent de "*trieur*", c'est toute la problématique du positionnement du conseiller dans l'institution qui apparaît ici, de l'explicitation de son investissement professionnel confrontée à une tentative de conscientisation de son implication personnelle.

Il est des tâches commandées et d'autres qui sont le fait de son choix (Ext 9 - C1 - L 1,3). Sa dépendance à l'institution, dont les effets sont repérables à un échelon local, ne le prive cependant pas d'une marge de réponse à la commande.

Dans tous les cas donc, il prend le temps et la distance nécessaires à une composition de son rôle.

Ext 7 - C1

" *chacun a son style d'intervention en fonction de la couleur qui existe ou de l'ambiance qui existe dans la circonscription où il est impliqué.*"

Autant ce même conseiller se préoccupe d'apprécier ses marges de manoeuvres, autant il prend soin d'échafauder une stratégie d'occupation d'un territoire dont les composantes sont aussi bien géographiques, humaines, qu'institutionnelles (Ext 7 - C1).

Le conseiller pédagogique est mobile: il circule dans l'institution, dans l'espace et dans le temps.

Ext 7 - C1

" *il est sur le terrain en permanence entre une école une autre / il est l'intervenant de différents terrains.*"

Le conseiller pédagogique dit s'investir sur différents terrains, presque simultanément.

Cependant, il se trouve là où, parfois, l'autre ne voudrait pas qu'il soit:

-L'I.E.N. préfère le savoir dans les écoles mais n'hésite pas à lui imposer une participation à des tâches administratives au bureau de l'inspection. (Ext 5 - I3 - p 143)

-L'enseignant le voit dans les écoles mais le soupçonne de céder volontiers au confort d'un bureau ou d'un lieu de formation. (Ext 4 - E1 - p 148)

D'où l'image d'un professionnel actif, voire indispensable à l'organisation de l'enseignement du premier degré, jouissant d'une liberté dans ses choix d'investissement telle, qu'il offre le spectacle de scénari joués à l'avance.

Ceci a valeur d'hypothèse.

Partant du constat que les tâches du conseiller sont à mettre en perspective soit avec les priorités, les objectifs et les modalités d'interventions professionnelles qu'il s'assigne, soit avec les commandes du supérieur hiérarchique immédiat, soit enfin avec une forme de "*culture*" de circonscription, nous devons nous interroger sur les effets de son activité.

En circulant entre dépendance à une autorité et recherche de bénéfices identitaires personnels, il ne saurait échapper à une stratégie singulière d'adaptation de ses gestes professionnels.

En quoi consistent-ils et qui, des maîtres, de l'I.E.N., de l'institution ou de lui-même, en est véritablement bénéficiaire ?

2. Des rôles reconnus indissociables de places diversement identifiées

D'une manière générale, et à propos de l'identification des tâches des conseillers pédagogiques, la procédure de réponse adoptée par une grande majorité de nos interlocuteurs était de type répertoire.

Qu'en est-il, plus précisément, des rôles attendus, constatés et exercés par le conseiller ?

2.1 *L'aide indifférenciée*

2.1.1 Le conseiller pédagogique au service de l'aide

Les I.E.N. conçoivent fondamentalement le rôle d'aide du conseiller pédagogique selon des modalités qui renseignent sur leurs représentations de la place qu'ils attribuent au professionnel concerné.

Ext 2 - I2 " *c'est un adjoint à l'I.E.N. / c'est sa première position / il aide à déterminer la position de l'I.E.N. / il doit éclairer la pensée d'une équipe / il aide à l'élaboration d'une position / d'un document / l'élaboration d'une action.*"

De la place qu'il occupe, selon notre interlocuteur, le conseiller pédagogique est redevable d'un service d'aide hiérarchisé.

En qualité de second, de lieutenant, il doit se considérer d'abord au service du supérieur hiérarchique immédiat avant de se sentir un rouage indispensable au fonctionnement d'un appareil.

Dans son rapport de voisinage avec l'I.E.N., c'est de décisions, de prises de position dont il sera question.

Dans son rapport avec l'équipe de circonscription, c'est de propositions d'actions dont il sera question (Ext 2 - I2 - L 1,2,3). Autrement dit, les styles d'aide et les niveaux d'aide, dans le seul environnement de l'inspecteur, sont diversifiés.

Ext 3 - I2 " *il doit aider les enseignants dans le même objectif / c'est-à- dire éclairer une position / aider à l'élucidation d'une notion / d'une pratique pédagogique.*"

Là encore, du point de vue de cet inspecteur (I2), le principe de l'aide aux enseignants doit davantage faire appel à une procédure d'éclairage focalisé sur un aspect professionnel, plutôt qu'à la mise en oeuvre d'un processus impositif de gestes professionnels.

C'est aider à voir. (Ext 3 - I2 - L 1,2 - p 154)

Le conseiller pédagogique serait donc confronté aux trois niveaux d'aide suivants: aider son inspecteur à décider, aider l'équipe de circonscription à envisager une action, aider le maître à y voir plus clair.

La position du conseiller est bien pour le moins inconfortable. Il lui incombe d'aider un tiers supérieur hiérarchique à prendre des décisions à propos d'un groupe professionnel dont il est membre et qu'il doit accompagner.

Selon quelles procédures, à l'issue de quelles transactions identitaires sera-t-il en mesure de répondre à ce type d'attentes qui semblent faire de lui un contremaître ?

Une pyramide hiérarchique se dessine. Un décideur, quelque peu isolé, l'inspecteur fait appel à un agent conseiller, lequel devra se comporter en acteur institutionnel au sein d'instances ou d'équipes dont les membres s'investissent davantage en agents qu'en acteurs.

2.1.2 L'aide au service de l'accompagnement des maîtres

Les enseignants expriment cette relation d'aide d'une manière plus pragmatique et centrée sur la quotidienneté de leur univers professionnel.

Ext 9 - E3

1 " *pour moi / c'est quelqu'un qui vient aider l'instit qui en a besoin / qui*
2 *vient aider quand il y a problème / qui vient proposer ses services / c'est le*
3 *coup de main en classe devant les élèves pour faire passer une notion.*"

La référence au schéma actantiel de GREIMAS s'impose ici dès lors que le conseiller est perçu et attendu par ses ex-pairs comme un *"adjuvant" (1).* Il s'agit là d'une aide de proximité, d'une aide dans l'action. Le service du conseiller auprès des maîtres est à double entrée: il relève d'une demande de secours formulée par le praticien et/ou d'une compétence propositionnelle pertinente offerte par le conseiller. (Ext 9 - E3 - L 1,2)

(1) GREIMAS A.J., Du sens, essais sémiotiques, Paris, Editions du Seuil, 1970-1983

Ce rapport de proximité n'est pas éloigné d'un processus de supplémentarité du conseiller vis à vis du maître.

Un tel processus conditionne-t-il une dynamique de reconnaissance identitaire du conseiller par ses ex-pairs ?

Est-ce à cette condition qu'il pérennise son appartenance à son corps d'origine ?

Ne s'agirait-il pas plutôt de l'expression d'une forme de dépendance au corps des praticiens ?

La demande d'aide est toutefois pondérée par une attente formatrice et régulatrice; en cela, nous rejoignons certaines des représentations des I.E.N.

Ext 2 - E5 " *globalement / c'est un soutien / une aide parfois pointue dans certaines situations: exemple / comment je peux aborder la lecture dans une section de moyens à l'école maternelle.*"

Ext 3 - E5 " *je recherche l'ouverture et qu'on m'aide à avoir un certain recul par rapport à ce que je fais / qu'il amène des données générales que soi-même / on a du mal à classifier.*"

C'est l'aide "*pour y voir clair*", venue de l'extérieur et offerte par un personnage dont les fonctions ne sont plus très éloignées de celles du *"missionnaire"*. (Ext3 - E5 - L 1,2)

Ext 27 - E4 " *il donne beaucoup / il doit être dévoué / avoir envie de donner / passer son temps à chercher / à réfléchir sur certains sujets et pas les garder pour lui / aller les apporter un peu partout / c'est altruiste.*"

D'un point de vue discursif, nous nous situons entre l'expression d'une attente et la formulation d'un constat. Les thèmes connexes à celui de l'aide observée ou attendue, constituent une illustration de cette situation ambigue.

Au nombre d'entre eux, celui déjà mentionné de la supplémentarité qui peut se traduire par la prise en main de la classe et l'animation d'une séance par le conseiller (Ext 9 - E3 - L 3 - p 155). Dans ce cas, le maître bénéficie de l'application pratique d'un discours théorique tenu par le conseiller qui, en retour, espère se voir créditer d'une crédibilité de pair formateur.

Un autre thème sera celui de la reconnaissance, par le maître, d'un pair tuteur-accompagnateur capable d'instaurer une relation durable d'appropriations d'un savoir professionnel à partir de situations pédagogiques analysées par le conseiller. (Ext 3 - E5 - L 1)

C'est l'attente du modèle de formateur "*éducatif*" et "*domestique*" (1). "*Sagesse*", "*dévouement*" et "*altruisme*" seront reconnus au conseiller à la condition qu'il se comporte en tuteur nourricier, voire en visiteur de personnes en difficulté. (Ext 27 - E4 - L 1 & 3 - p 156)

Enfin, troisième thème, celui du temps.

Cette aide, à la limite sans réserve, est d'autant plus exigible que le conseiller, dans les représentations des maîtres, dispose d'un temps qu'eux ne connaissent pas. (Ext 27 - E4 - L 2 - p 156)

Ext 13 - E3

" il a plus le temps de réfléchir sur des choses et nous les transmettre un peu digérées / plus le temps de lire certains livres qui viennent de sortir / de nous mâcher le travail / plus le temps de réfléchir sur le bien fondé d'une pratique par ce qu'il a vu autour de lui / il peut nous aider à obtenir un but tout de suite."

Aux verbes qui concernent la nourriture professionnelle, s'ajoute un amalgame de représentations qui gravitent autour des thèmes de la liberté de circulation territoriale du conseiller et, corrélativement, de sa disponibilité mentale, opposée naturellement à l'enfermement des maîtres dans leur classe et au poids de leur quotidienneté auprès des élèves. (Ext 13 - E3 - L 1,2)

Le thème du temps est à la croisée de lignes explicatives divergentes au niveau du discours des maîtres. Ils sont convaincus que le conseiller dispose de temps pour approfondir et rechercher; activité dont ils seront bénéficiaires à l'occasion d'une rencontre donnant lieu à un échange professionnel qui ne sera apprécié que si, du point de vue de leurs attentes, il est de qualité.

Mais, ce temps consacré à l'approfondissement et à la recherche ne risque-t-il pas d'être apprécié en concurrence avec le temps de l'action ?

Cette situation est d'autant plus ambigüe que l'un de nos interlocuteurs affirme que le conseiller n'est plus en mesure de se consacrer à l'analyse de situations scolaires ou à l'écoute des problèmes qui naissent dans les écoles. (Ext 1 - E1 - L 3)

C'est un paradoxe d'exigence.

Ext 1 - E1

" ce ne sont plus des personnes / pour les enseignants en place / qui auraient des difficultés / les jeunes qui commencent / les actions / ce ne sont plus des gens disponibles / il serait important qu'on leur laisse du temps pour faire leur boulot de conseiller pédagogique et pas le boulot qu'on leur impose / j'espère qu'ils préféreraient faire oeuvre de soutien / je n'en suis pas convaincu."

(1) DAHAN Gérard - LOUBAT René, Revue Pour, n° 88, 1982, Analyse d l'implication dans les pratiques sociales, l'implication comme problématisation de l'institution, p 38-42

Les conseillers pédagogiques ont choisi une fonction. Qu'ils se montrent dignes de la servir en servant les maîtres en dépit de la tutelle de leur supérieur hiérarchique (Ext 1 - E1 - L 4 - p 157). Qu'ils ne soient pas complices de cette dépendance. Qu'ils témoignent de leur appartenance à leur corps d'origine en cédant à la demande des maîtres, lesquels, en retour, feront d'eux des tuteurs reconnus. Qu'ils acceptent les demandes des maîtres. Ainsi leur complicité avec les supérieurs hiérarchiques sera mieux tolérée par leurs ex-pairs.

Ce compromis serait d'autant plus aisément négociable que, selon les maîtres, leurs demandes d'aide professionnelle n'évoluent guère au fil de leur carrière et ce, en dépit de la nouvelle formation initiale. (Ext 7)

Ext 7 - E5

" *quand j'ai commencé comme suppléante / ce que j'attendais du conseiller pédagogique / c'étaient des choses pratiques du type / comment on peut organiser un emploi du temps dans un cours double / j'attendais pas / à ce moment-là / qu'on m'aide à prendre du recul par rapport à ce que je faisais / la réponse à l'urgence / un jeune qui arrive maintenant demande la même chose.*"

2.1.3 L'aide au service de la formation des maîtres

Du côté des conseillers pédagogiques interviewés, le rôle d'aide à l'enseignant est signalé unanimement.

Elle concerne trois types de public: les enseignants débutants en situation professionnelle délicate voire difficile (Ext 4 - C5 - L 4), les maîtres titulaires préoccupés par une dynamique de projets pédagogiques individuels ou collectifs (Ext 5 - C5 - L 1), les élèves enfin, lorsque le conseiller se substitue au maître dans la classe.

Ext 4 - C5

" *il y a l'aide pédagogique en formation théorique et pratique / je me la suis donnée / on me l'a donnée comme étant l'acte prioritaire / l'aide à des jeunes sans formation qui doivent faire face aux contraintes et obligations professionnelles / ça suppose un rôle de démonstration avec tous les actes que ça suppose aussi bien dans des actions théoriques que des actions de remplacement ou de substitution où je me mets à la place de modèle.*"

Ext 5 - C5

" *en seconde position / tout ce qui peut aider les maîtres et les dynamiser dans des projets dans l'aide au niveau de leur documentation / la troisième c'est la commande de l'I.E.N.*"

Le conseiller pédagogique perçoit ses interventions comme une démarche constitutive d'un acte de formation.

Il sera, vis à vis des jeunes, tour à tour formateur "*éducatif*" *(1)*, autrement dit transmetteur d'informations didactiques et pratiques, et formateur modélisateur se positionnant en référent (Ext 4 - C5 - L 6 - p 158). Vis à vis de ses pairs chevronnés, il optera pour le modèle *"formatif" (2)*, préférant mettre son savoir méthodologique au service d'actions que, légitimement, des praticiens isolés ou des collectifs d'école peuvent entreprendre (Ext 5 - C5 - L 1 - p 158)

La structure discursive de l'extrait 4 - C5 - p 158, tant dans son déroulement que dans certains de ses passages spécifiques, mérite une attention toute particulière.

Le rôle d'aide ne constitue pas une contrainte professionnelle pour le conseiller puisque ce rôle se situe à l'intersection de ses intentions et des obligations figurant au cahier des charges de la fonction, que cette charge soit institutionnellement notifiée ou localement énoncée par le supérieur hiérarchique.

En revanche, ce principe d'aide est d'autant mieux intégré dans les pratiques du conseiller qu'il fait partie de ses intentions et convictions professionnelles foncières. Il constitue une représentation qui appartient à la fonction et qui est même déjà présente à la conscience du postulant aux fonctions. D'où l'expression, à propos de la mise en oeuvre d'un principe d'aide: "*Je me la suis donnée* ". (Ext 4 - C5 - L 1,2 - p 158)

Concernant les enseignants titulaires, lesquels représentent quantitativement la majorité des personnels en place, l'ordre des objets d'intervention du conseiller est à rapprocher sinon de la pensée enseignante actuelle, du moins du discours institutionnel relatif aux actions prioritaires.

-En premier lieu, c'est la dynamique de projet et plus exactement ici, le dynamisme des maîtres, qu'il convient d'entretenir ou de mobiliser, dans le mouvement institutionnel des projets d'école;

-en second lieu, la vie du collectif école;

-en dernier lieu, le maître dans sa classe (Ext 5 - C5 - p 158). Comme si, dès lors, la quotidienneté des préoccupations des maîtres devait nécessairement trouver remède au niveau du collectif des enseignants d'une école; et, comme si, les problèmes de classe que rencontrent les titulaires étaient relégués au second rang des priorités des formateurs comme de leurs supérieurs hiérarchiques.

(1) (2) DAHAN Gérard - LOUBAT René, Revue Pour, N° 88, 1982, Analyse d l'implication dans les pratiques sociales, l'implication comme problématisation de l'institution, p 38-42

Une dernière remarque,enfin; il y a disjonction dans le discours de notre interlocuteur entre le principe d'aide à un maître né d'une relation directe entre le conseiller et l'enseignant, et une intervention imposée au travers d'une commande de l'I.E.N., et ce, même si la commande concerne une aide quelconque (Ext 5 - C5 - L 3 - p 158). Tous les conseillers pédagogiques interrogés partagent cette notion d'aide. Elle est nuancée parfois dans ses modalités d'appel et d'énonciation.

Ext 1 - C1 1 " *c'est une aide à apporter en cas de besoins ou en cas de besoins décelés*
2 *par d'autres personnes.*"

Elle peut également concerner l'enfant plus directement.

Ext 1 - C3 1 " *le conseiller pédagogique / c'est quelqu'un qui aide à mettre en place*
2 *quelque chose auprès des enfants.*"

Toutefois, il est des discours qui laissent à penser que la relation d'aide, rôle prioritaire des conseillers, n'est pas mise en oeuvre d'une manière égale par tous et pour tous les ayants droit.

Ext 1 - C2 1 " *on devrait être avant tout conseiller pédagogique / par la définition mê-*
2 *me de ce qu'il a été à l'origine / à savoir aide aux jeunes collègues en diffi-*
3 *culté qui démarrent dans le métier /*
4 *on est aussi l'aide pédagogique pour ceux qui ont envie de faire quelque*
5 *chose et de l'expérimenter.*"

Est-ce à dire que certains conseillers s'autorisent à ne s'investir qu'auprès des maîtres déjà motivés, investis, engagés ? (Ext 1 - C2 - L 4,5)

Disposent-ils d'une latitude de fonctionnement telle qu'ils peuvent, à l'envi, trier les demandes des maîtres pour ne retenir que celles qui leur agréent ?

Faut-il y voir le regard complice d'une autorité de tutelle immédiate ?

Autant d'hypothèses qui circulent d'une manière giratoire autour du principe de liberté contrôlée d'actions et d'interventions des conseillers.

Et, que deviennent les maîtres qui ne manifestent pas "*leur envie de faire quelque chose*" ? (Ext 1 - C2 - L 4,5)

2.1.4 Le conseiller pédagogique différencie son aide

Le thème de l'aide n'échappe pas, dans les représentations des conseillers pédagogiques, à un régime de dépendance bipolaire aux textes institutionnels et aux inspecteurs.

Ext 6 - C5
" *l'aide aux jeunes et l'aide aux titulaires pour des projets sont relativement protégées par rapport à une commande institutionnelle car reconnues comme étant prioritaires /*
et après / on ne rentre pas dans quelque chose qui est clairement défini /
la commande du patron qui peut me faire varier les missions."

Cet extrait laisse à penser que les conseillers pédagogiques acceptent d'autant plus volontiers d'assurer certains des rôles énoncés dans les I.O. qu'ils les jugent indispensables (Ext 6 - C5 - L 2,3). Les textes officiels constituent un référent d'obligations. Cependant, la dépendance à l'inspecteur s'inscrit dans la diversité et la variabilité (Ext 6 - C5 - L 5).

Dans ce cadre, le conseiller recompose le discours de la commande de proximité. Il s'en accommode, par exemple en assimilant l'injonction à une forme d'aide à laquelle il est habitué (Ext 7 - C5 - L 4,5). Ou bien encore, il se ménage un espace d'initiatives qui le valorise et, de fait, compense certaines tâches qu'il juge moins estimables (Ext 7 - C5 - L 9,10).

Ext 7 - C5
" *les commandes du patron /*
il y a des pools / l'éducation spécialisée par exemple / des intégrations d'enfants / des bilans de classes d'adaptation / aider les rééducateurs à bâtir des projets de réseau d'aide /
des commandes locales / aider pour faire fonctionner une bibliothèque documentaire de circonscription /
des commandes moins estimables / répondre et aider à des demandes matérielles /
mais / je me donne une mission culturelle / la semaine dernière / je guidais des instits au Louvre / c'est une préoccupation / tout cela / c'est administrativement nécessaire mais pas fonctionnellement."

Y aurait-il des objets de relations d'aide plus nobles que d'autres ?

Faut-il admettre, au travers de ce jugement, que la fonctionnalité et l'utilité des tâches commandées par le supérieur hiérarchique ne soient pas de même nature que celles commandées par les textes ?

Elles sont nécessaires au fonctionnement d'une circonscription mais ne sont pas l'expression de la légitimité de la fonction de conseiller (de conseil), laquelle se situe dans l'ajustement de la relation d'aide tant à la personne enseignante qu'au praticien (Ext 22 - C3 - L 10). Cet ajustement est à situer à deux niveaux: au niveau de l'adaptation d'une stratégie d'aide du conseiller à la variété actuelle des demandes et à l'hétérogénéité des demandeurs d'une part et, d'autre part, au niveau d'une adaptation des stratégies du conseiller à l'évolution des gestes professionnels attendus.

Ext 22 - C3

" *avant / on était dépositaire d'un certain nombre de savoirs / et de certitudes / et on avait l'obligation de résultats qui se monnayaient à travers l'examen de 6ème et le certificat d'études / aujourd'hui / on s'occupe plus du facteur humain / de l'enfant et de pédagogie / chaque pédagogie / d'année en année / a sa vérité / on essaie de se débrouiller pour faire le tri entre ce qui est une vérité reconnue du moment et les gadgets pédagogiques / il y a 20 ans / on amenait des fiches toutes faites parce qu'il n'y en avait pas / aujourd'hui / c'est le tri d'éléments qu'il faut faire / il y a un tel mélange / dans la tête des gens qu'il faut parer au plus pressé dans un fonctionnement d'école et non de classe comme autrefois.* "

C'est le conseiller régulateur qui, comme autrefois, pare au plus pressé, mais sur la base d'une aide qu'il envisage différemment. Il n'apporte plus l'aide documentaire mais la trie (Ext 22 - C3 - L 9); il se préoccupe moins de classe que d'école (Ext 22 - C3 - L 11); il s'inquiète davantage de l'art de produire que de la productivité ou du produit (Ext 22 - C3 - L 2).

Le temps, dans sa dimension durée, autorise ces deux conseillers déjà anciens dans la profession, à faire état d'un glissement de l'identification des tâches d'un conseiller (Ext 7 - C5 - p 161 & Ext22 - C3). *"L'autrefois"* était fait, selon eux, de composantes plus clairement définies et, sans doute, de conscience identitaire plus stabilisée et plus prestigieuse. *"L'aujourd'hui"* est plus diffus, plus variable, marqué davantage d'inféodation aux commandes de l'I.EN., par davantage de centralisme administratif.

Pourtant la place professionnelle variable du conseiller, dans son rôle d'aide, tantôt en direction des maîtres, tantôt au service de l'I.E.N., n'exclut ni l'identification de bénéfices identitaires, ni l'usage de choix de procédures.

Quant au rôle mentionné de *"trieur d'informations"* (Ext 22 - C3 - L 6 & 9), il nous invite à rebondir sur une hypothèse: soumis à un régime de tutelle apparemment multiple, le conseiller pédagogique ne participe-t-il pas du maintien d'un appareil éducatif traditionaliste et formaliste ?

2.2. *Le relais de communication*

Afin d'envisager de mettre en lumière le rôle de relais et de transmetteur d'information que le conseiller pédagogique est manifestement appelé à jouer, nous nous devions d'identifier ses partenaires professionnels.

2.2.1. Les partenaires professionnels

Ext 20 - I2 " *le conseiller pédagogique travaille avec d'autres conseillers / souvent en équipe / en pool / les instituteurs et les équipes de maîtres / l'I.E.N. / des milieux associatifs / municipaux / partout / il travaille en équipe.*"

Sans doute devons-nous comprendre, au travers de cet extrait d'entretien avec un inspecteur, que le conseiller travaille rarement seul (Ext 20 - I2 - L 3). Globalement, tous les inspecteurs se retrouvent dans l'affirmation suivante:" *il travaille avec les membres de l'équipe de circonscription et d'autres formateur constitués en pool / et l'I.E.N.*"

D'une part, il est intéressant de noter à quel point la notion d'équipe prime dans les représentations des inspecteurs. En matière de partenaires professionnels, l'équipe est préférée au regroupement de personnes, fussent-elles constituées en groupe de travail.

Quant à l'I.E.N., il préfère se situer à deux endroits. Seul, il s'autorisera à établir une relation duelle avec le conseiller. En équipe de circonscription, il pourra jouer sur le "*management participatif*" (Ext 11 - I4 - p 124). En tout état de cause, l'I.E.N. se préserve un espace décisionnel personnel, un espace de pouvoir.

Les maîtres appréhendent le monde des partenaires professionnels du conseiller pédagogique avec un regard de dépendance hiérarchique.

Ext 10 - E5 " *il travaille avec l'inspecteur / avec ses collègues conseillers et même conseiller en musique / en gym. / et les instits.*"

ou encore

Ext 4 - E3 " *il travaille avec l'inspecteur et puis surtout avec l'instit / je le pense plus proche de l'instit.*"

L'organisation discursive des réponses est éloquente.

Elle est de type institutionnel car elle concourt à signifier à l'auditeur une double remarque: l'identification hiérarchisée des partenaires du conseiller et, simultanément, la place que l'énonciateur attribue à l'acteur évoqué.

En effet, l'insistance avec laquelle les maîtres rappellent au conseiller qu'il doit les compter au nombre de ses partenaires traduit chez eux une volonté de lui signifier son appartenance au premier degré et dès lors ses devoirs de loyauté à l'égard de ses pairs (Ext10 - E5 & Ext4 - E3 - p 163).

Les conseillers interrogés à propos de l'identification de leurs partenaires professionnels rejoignent les discours tenus par les inspecteurs et les enseignants.

Précisons cependant qu'ils ont tenu à signaler que leur réponse valait pour le contexte actuel et qu'il n'en a pas toujours été ainsi.

Ext 10 - C5

" *il travaille avec qui il vit au quotidien / dans l'ordre / l'inspecteur / son collègue conseiller pédagogique / une secrétaire de circonscription / tout ça / c'est des gens qui se côtoient / qui se téléphonent / qui se cherchent / qui donnent des renseignements / au niveau équipe / c'est ça /*
après / y'a tous les collègues de la circonscription / sans exception / puisque tu as charge d'âmes /
Moi / je travaille avec les parents / j'anime des soirées (animation lecture / rôle des parents dans l'école)."

Le conseiller pédagogique interviewé mentionne ses partenaires professionnels selon un ordre hiérarchisé: l'inspecteur, l'équipe de circonscription puis les maîtres.

Cette énonciation est riche d'une triangulation de rapports entre les différents pôles mentionnés. L'équipe de circonscription demeure une entité chargée d'ambiguités dans la mesure où l'inspecteur, supérieur hiérarchique, est un membre particulier de ce groupement.

Le second conseiller pédagogique membre de l'équipe de circonscription est mentionné, précédé d'un possessif qui nous interroge sur la place que s'attribue le conseiller généraliste par rapport au conseiller chargé en particulier de l'Education Physique.

Nous avons le sentiment ici que, ladite équipe de circonscription constitue une cellule active et fonctionnelle, dans laquelle les échanges sont nombreux (Ext10 - C5 - L 3 - p 164), quel que soit l'endroit où se trouve chacun de ses membres, un espace d'activités professionnelles que le conseiller voudrait paritaire et mutualiste.

Quant à l'évocation des maîtres par notre interlocuteur, elle est riche de ses propres représentations de ses place(s) et rôles par rapport à eux: il a charge d'âmes; il est celui qui sait, comprend, compatit, soigne, grandit et accompagne, tout à la fois oblatif et expert (Ext10 - C5 - L 6 - p 164).

Parmi les partenaires de l'école, seuls les parents sont évoqués (Ext10 - C5 - L 7 - p 164). En situant ainsi les maîtres entre la hiérarchie et les parents usagers de l'école informés des missions des enseignants par ses soins, le conseiller *"généraliste"* exprime, à la fois, ses aspirations identitaires et le regard qu'il porte sur ses ex-pairs.

L'équipe de circonscription est un lieu qu'il réfère à un pôle d'aspiration au sein duquel, de sa place de subordonné, il estime disposer d'une place privilégiée.

Vis à vis des maîtres, il dispose d'une place qui lui est acquise, reconnue, à propos de laquelle, semble-t-il, il n'aurait pas à faire montre ni d'une recherche identitaire, ni de stratégies particulières de reconnaissance professionnelle.

2.2.2. Le conseiller pédagogique au service de la circulation de l'information

Ext 13 - I4

" le conseiller pédagogique a des comptes à rendre lorsqu'un problème se pose et qu'il a été amené à le gérer seul / ou avec son collègue conseiller spécialisé / et qu'il a été amené à prendre position impliquant des relations importantes / exemple / des municipalités ou avec certaines écoles / il est important qu'il y ait clarification / un compte rendu est fait aux membres de l'équipe de façon à ce que l'information circule."

De sa situation de subordonné, le conseiller pédagogique se doit de faire circuler, au sein de l'équipe de circonscription, les informations relatives aux actions qu'il a pu entreprendre.

Deux points de cet extrait d'un entretien avec une inspectrice méritent d'être relevés.

Tout d'abord, la hiérarchisation des espaces sociaux d'activité professionnelle du conseiller susceptibles de devenir des zones sensibles; en l'occurrence, une municipalité, du point de vue d'un I.E.N., est plus à craindre qu'une école surtout lorsque le différend donne lieu à une transaction conduite par le second de la circonscription (Ext13 - I4 - L 3,4 - p 165).

Ensuite, cette façon de rappeler que, dans certains cas d'exception, surtout hors du milieu scolaire, il serait prudent et souhaitable que les deux conseillers d'une circonscription fassent corps et affrontent les problèmes au nom de l'équipe de circonscription (Ext13 - I4 - L 2 - p 165).

L'I.E.N. redouterait-il une prise de pouvoir de la part de son subalterne ?

N'y a-t-il pas dans ses propos l'expression d'une crainte de se voir menacé dans sa propre identité professionnelle tant à l'extérieur de l'équipe de circonscription qu'en son sein ?

Tous les inspecteurs souhaitent que le conseiller pédagogique rende compte de ses interventions.

Ext 13 - I2 1 " *c'est logique qu'il y ait des retours d'information au supérieur hiérarchi-*
2 *que direct / disons à l'animateur de l'équipe.*"

Le destinataire des renseignements n'est autre que le supérieur hiérarchique (Ext13 - I2 - L 2).

L'équipe de circonscription devient un espace de fonctions voire d'enjeux symboliques importants. L'hypothèse de l'espace alibi n'est pas à écarter. C'est l'endroit institué de la circulation de l'information, le lieu sacralisé de la parole professionnelle, celui de l'aveu d'engagement des subalternes.

Sans doute, l'inspecteur en a-t-il souhaité ainsi pour éviter, par souci d'efficacité et de gain de temps, que chacun ne le rencontre successivement pour faire son rapport.

Sans doute a-t-il le souci de placer simultanément tous ses collaborateurs sur un même rang, ne laissant à quiconque le sentiment de bénéficier d'un régime de faveur.

Sans doute adhère-t-il au principe de l'information partagée.

Sans doute espère-t-il une mutualité de la réflexion échangée parmi les membres de l'équipe sur la base d'une ou de plusieurs communications fournies.

Mais peut-être parvient-il à signifier, plus nettement encore, la place des uns et des autres par rapport à lui .

Certaines nuances discursives, enregistrées ici ou là, au cours de nos entretiens avec les inspecteurs valident notre questionnement.

Ext 17 - I3
1 " *il a des comptes à rendre à l'équipe / moi aussi /*
2 *c'est pas rendre compte au sens administratif mais au sens de faire circuler*
3 *l'information.*"

ou encore

Ext 14 - I2
1 " *si c'est sous-entendu / doit-il impérativement faire état de tout ce qu'il*
2 *fait / attendre les ordres / etc / je n'y adhère pas / faire état de tout ce*
3 *qui a été dit pour qu' on soit en accord et en cohérence.*"

Autrement dit, la circulation de l'information à laquelle l'inspecteur dit se soumettre lui aussi, est à mettre en perspective avec une fonction, celle de la cohérence de position et d'action de l'équipe (Ext14 - I2 - L 3).

Cependant, la demande de circulation de l'information est légitimée par la position statutaire de l'I.E.N. et, par voie de conséquence, par celle du conseiller: il est demandé au collaborateur de faire état de tout ce qui a été dit, donc de tout ce qui se dit, ici ou là, mais également de tout ce qu'il a pu déclarer ou faire.

Que dire alors des latitudes professionnelles du conseiller ou de ses marges de manoeuvre dès lors que le "compte à rendre" donne lieu, chez certains de nos interlocuteurs, à des appréciations diverses ? (Ext13 - I4 - L 3,4).

Ext 13 - I4
1 " *compte à rendre est plus fort que comptes rendus / en tout cas / comp-*
2 *tes rendus / oui /*
3 *quand c'est des situations plus difficiles à gérer / ce serait comptes à ren-*
4 *dre / je vois plusieurs niveaux.*"

L'autorité se confond avec le pouvoir en la personne de l'inspecteur. Il est hors de question que, d'aventure, la fonction de conseiller pédagogique puisse laisser à penser à l'exercice d'un pouvoir et, encore moins, qu'il fasse autorité à l'extérieur de l'équipe de circonscription (Ext14 - I4 - L 6,7).

Ext 14 - I4

" *on voudrait que l'on fonctionne le plus possible en équipe / que l'ensemble des décisions soient prises en son sein / mais / le pouvoir institutionnel qu'a l'I.E.N. / crée inévitablement une certaine dépendance / elle peut avoir des degrés forts ou faibles / on ne peut la nier / il peut même y avoir des dépendances de type affectif / relationnel / au sein de l'équipe / les uns / nous avons besoin des autres / il faut assumer le pouvoir hiérarchique de part et d'autre.*"

Est-ce à dire que, dans certains cas, le rapport professionnel du conseiller pédagogique à son supérieur hiérarchique puisse prendre les formes d'une dépendance relationnelle chargée d'affectif ? (Ext14 - I4 - L 5).

Cela relève-t-il de l'exception ou faut-il entendre que ce soit là, la manifestation d'une stratégie spécifique ?

Et du fait de qui ? Du supérieur attentif au profil du postulant conseiller susceptible d'être retenu au moment du jeu des nominations ou du fait du postulant anticipateur de bénéfices secondaires identitaires et professionnels ?

Un rapport de proximité de ce type ne peut que conforter la place de l'I.E.N. du fait de l'enfermement des membres de l'équipe de circonscription dans une dépendance renforcée.

L'enjeu, pour le conseiller, consiste alors davantage en une mise en conformité de ses comptes rendus sur la base de représentations des attentes "*affectives*" du supérieur hiérarchique. L'enjeu, c'est dire, et peut-être faire pour plaire.

Le conseiller dépendant, dont la seule légitimité d'être est sa loyauté et sa subordination à la personne du supérieur, n'a plus à se préoccuper que de ses seuls rapports à l'I.E.N.; l'ensemble des autres partenaires professionnels passant au second rang de ses préoccupations professionnelles.

Que deviennent les maîtres de la circonscription et la nature de ses relations et activités avec eux, dès lors que, seul l'I.E.N. est au centre de son univers et de sa quête identitaire ?

2.2.3 Le conseiller pédagogique, un relais dans un rapport de vassalité

L'approche d'un instituant "*déviant*" est d'autant plus délicate que le directeur départemental des services de l'éducation, supérieur hiérarchique des inspecteurs, procède à une lecture sans concession des rapports de dépendance professionnelle du conseiller à son I.E.N.

Ext 3 - I5
" *le conseiller pédagogique n'a d'autre existence que du fait de la présence et de l'activité de l'I.E.N. / le conseiller pédagogique est dépendant de la lecture faite par l'I.E.N. de l'état professionnel des maîtres à la suite d'inspections / 1. l'I.E.N. inspecte / établit un état des lieux / 2. l'I.E.N. coordonne les interventions des conseillers pédagogiques / 3. l'I.E.N. décide / le conseiller agit / il impulse une action / modère certains maîtres / rend compte des demandes des maîtres à l'I.E.N.*"

Cet extrait de l'entretien que nous avons eu avec l'inspecteur d'académie témoigne d'un discours d'arbitre. Il s'adresse aux capitaines des équipes en place, les I.E.N., lesquels devront se comporter en responsables de chacun des membres de leur équipe.

Les rapports I.E.N./conseiller sont directs: l'I.E.N. décide, le conseiller s'exécute et rend compte (Ext3 - I5 - L 3 & 7 & 8).

En fait, entre ce discours et celui des inspecteurs, il est intéressant de se pencher sur le sens de leurs écarts. Le rapport de proximité institutionnelle au sein d'une circonscription entre l'inspecteur et le conseiller génère une série de nuances factuelles.

L'un se refusera de s'instituer en suzerain, sans pourtant ignorer que la suzeraineté puisse être de mise ici ou là (Ext8 - I3 - L 1 & 4 & 5).

Ext 8 - I3
" *je ne suis pas suzerain / c'est difficile à faire comprendre / y'a des gens qui m'écrivent encore pour me demander des autorisations alors qu'il n'y en a pas besoin / mais je sais très bien que si quelqu'un d'autre arrive à ma place et leur dit qu'il faut faire ces demandes d'autorisation / ils les feront.*"

L'autre exprimera son opposition au principe de mise sous dépendance du conseiller, tout en procédant au rappel de sa propre position hiérarchique statutaire et au renforcement de son rôle d'incitateur initiateur (Ext14 - I4 - L 1 & 3).

Ext 14 - I4
" *si le conseiller pédagogique est dépendant / c'est épouvantable / le pouvoir institutionnel qu'a l'I.E.N. crée inévitablement une certaine dépendance / l'I.E.N. a plus la possibilité d'impulser que le conseiller pédagogique.*"

Le troisième enfin de rappeler aux conseillers qu'il leur suffit d'accepter d'être en bonne intelligence avec leur supérieur pour que l'itinéraire professionnel du second soit protégé, sans surprise, ni obstacle (Ext18 - I4).

Ext 18 - I4
1 " *c'est un des plus beaux métiers s'il veut travailler en équipe avec un I.E.N.*
2 *bien.*"

ou encore

Ext 15 - I3
1 " *c'est un beau métier / il fait progresser son titulaire.*"

Le rapprochement du thème du "*beau métier*" avec celui du "*collaborateur*" grandi par l'I.E.N. car élevé au rang de second, mais diminué car aux ordres (Ext1 - I3 - p 118), illustre bien le fait, qu'en dépit des précautions discursives de la hiérarchie intermédiaire, le rapport de la dépendance directe du conseiller à l'I.E.N. soit acquis.

Nous sommes, de surcroît, tentés d'ajouter que notre hypothèse relative à l'alibi de l'équipe de circonscription s'en trouve renforcée. En fait, les "*retours d'informations*" exigés par l'I.E.N. en équipe et face à l'équipe, placent simultanément le conseiller sous une double tutelle: l'équipe est une scène où chacun joue son activité professionnelle sous le regard d'autres acteurs, juges de la cohérence et de la continuité du jeu de tous.

Ce qui nous renvoie aux enjeux des place(s) et rôles du conseiller évoqués par un ex-directeur d'Ecole Normale.

Ext 17 - I1
1 " *il a des rôles avant d'avoir une place /*
2 *c'est sa place institutionnelle qui est pas claire /*
3 *le problème de tout le monde / c'est d'avoir à la fois une place / égal /*
4 *positionnement institutionnel et un ou des rôles / égal / positionnement*
5 *fonctionnel /*
6 *sa place est pas claire /*
7 *c'est le problème de la dépendance et de l'appartenance /*
8 *dépend-il hiérarchiquement de l'I.E.N. ou appartient-il au corps des ensei-*
9 *gnants du premier degré ?*
10 *il est les deux.*"

La dépendance à l'I.E.N. régit statutairement la fonction du conseiller pédagogique.

L'instituant, c'est la dépendance à une équipe car elle ne révèle d'aucune légitimité institutionnelle.

Du point de vue du responsable départemental de l'Education Nationale, le conseiller est aux ordres et son champ d'action, ce sont les maîtres (Ext1 - I5 - L 1 & 3).

Ext 1 - I5 1 " *il est en inter-dépendance avec l'I.E.N. /*
2 *mais sa place / son identité ne peuvent être définies que par la négative /*
3 *il n'est pas en position hiérarchique sinon il sera ignoré de ses collègues.*"

Ext 5 - I5 1 " *je souhaite que les conseillers pédagogiques / comme les I.E.N. / m'in-*
2 *forment selon un mouvement ascendant des difficultés de l'école / retards*
3 *scolaires / état du fonctionnement de certaines instances / état de la*
4 *gestion effective du temps d'enseignement par les maîtres / etc /*"

De l'avis de l'inspecteur d'académie, l'inter-dépendance I.E.N. - conseiller pédagogique doit servir l'institution. Et d'ajouter:

Ext 9 - I5 1 " *le conseiller pédagogique peut dire certaines choses à ses collègues et pas*
2 *l'I.E.N. / il n'est pas un médiateur entre l'I.E.N. et les maîtres / il est la*
3 *boîte noire de la traduction / et tout le monde le sait.*"

La position du supérieur hiérarchique des inspecteurs est sans ambiguïté, et sans appel. A la limite, il ne conçoit pas le conseiller comme un relais de communication entre l'inspecteur et les maîtres, encore moins comme un médiateur. Il serait tout autre chose: des I.E.N. aux maîtres et, par voie de conséquence, des maîtres aux I.E.N., il disposerait d'une place, d'un espace de parole qui constituerait un des éléments de son identité professionnelle (Ext 9 - I5). Par définition, techniquement parlant, la boîte noire est un "*dispositif dont on connaît la réponse à un signal d'entrée mais dont on ignore le fonctionnement interne*" (1).

Lorsque, de surcroît, l'ensemble des partenaires professionnels du conseiller n'est pas sans ignorer ce fonctionnement, que dire alors du rituel de la circulation de l'information en équipe de circonscription ?

Que dire des attentes de transparence, de cohérence et de cohésion de chacun ?

Et, dans le va-et-vient de la parole échangée entre l'I.E.N. et les maîtres, à qui et à quoi sert la traduction opérée par le conseiller si ce n'est à la boîte noire, donc à lui-même ?

Il serait un relais qui, au passage de l'information, s'autonourrirait pour assurer sa survivance identitaire et professionnelle.

Notre hypothèse relative à la mise en oeuvre de stratégies de recomposition identitaire s'en trouve ici renforcée.

(1) Le Petit Robert, 1985

Reste à investiguer le comment et le pourquoi de telles stratégies. Le régime de tutelle multiple imposé au conseiller serait-il une donnée explicative suffisante ?

En parlant "*d'interface*" (Ext 38 - I2), un I.E.N. n'a fait que corroborer ce qui vient d'être énoncé.

Ext 38 - I2
1 " *bien que ce soit un point délicat de la fonction / ils sont l'interface entre*
2 *le terrain / c'est à dire le territoire / et l'I.E.N.*"

Ce rôle leur confère une place, celle d'être à la frontière commune entre l'espace de l'inspecteur et celui des maîtres, position dont on saisit, du fait de sa fragilité et de sa minceur, qu'elle puisse être soumise, de l'extérieur, à des pressions de mise sous dépendance ou à des rappels d'appartenance. De plus, cette position peut être, du fait du personnage concerné, le lieu d'aspirations ou de compositions identitaires selon les circonstances.

2.2.4 Le conseiller pédagogique, un agent de liaison

Du côté des maîtres, la question de la nature des relations professionnelles du conseiller pédagogique avec ses partenaires n'a pas suscité de longs commentaires.

Ils consistent seulement en un constat de dépendance directe à l'inspecteur justifié par son appartenance exclusive au corps des enseignants du premier degré (Ext 28 - E3 - L 4).

Ext 28 - E3
1 " *il est l'intermédiaire entre l'inspection et les enseignants / et pas sur le*
2 *plan de la hiérarchie /*
3 *c'est quelqu'un qui fait une liaison entre l'I.E.N. et les écoles /*
4 *il dépend de l'I.E.N / il doit rendre des comptes à l'I.E.N. / et l'inspecteur*
5 *doit lui demander des comptes.*"

Seules, ses place et appartenance statutaires justifient cette logique (Ext 28 - E3 - L 1,2). Telles sont, en termes d'argumentations et de fréquences, les représentations des maîtres interviewés. Il est cependant, ici ou là, quelques avis plus singuliers qui méritent d'être retenus.

Certains enseignants accentuent la relation de dépendance du conseiller à l'I.E.N. en l'assimilant à une forme voisine de la soumission.

Ext 8 - E1 1 " *ils sont coincés dans une situation à laquelle on vous a contraint petit à*
2 *petit / y'a l'inspecteur qui a un rôle pédagogique pour une toute petite part*
3 */ il a un rôle administratif énorme / et c'est tout à fait logique / y'en faut*
4 */ les conseillers pédagogiques se sont laissés embringuer dans un système*
5 */ comme nous / ils sont aux ordres / c'est comme l'instit adjoint et le di-*
6 *recteur / le directeur réclame des trucs à ses adjoints parce qu'on les lui*
7 *demande.*"

Cette appréciation vaut surtout pour le regard porté par un agent sur un appareil dont il est membre et dont il déplore qu'il ne soit plus animé que par une logique de type "*industriel*" (1). Les rapports entre les différentes pièces de la machine sont strictement identiques, démultipliés et reproduits à quelque point de la chaîne qu'on se situe (Ext 8 - E1 - L 5,6).

Seul son fonctionnement interne, auto-centré, suffit à lui donner un sens.

L'administratif, autrement dit l'institutionnel dans son sens causal de stricte réponse à une commande, est devenu la seule composante légitimatrice des gestes professionnels adoptés par les agents situés aux différents postes de la chaîne de production.

S'exécuter, faire pour faire, en évitant de s'interroger sur le sens du quoi et du comment, telle serait l'illustration d'un des aspects de la pensée enseignante du premier degré, corrélativement aux formes prises par les relations professionnelles entre ses différents membres hiérarchiques et statutaires (Ext 8 - E1 - L 4).

Comment, enfin, ne pas souligner, au travers des représentations de ce maître, l'ambiguïté que révèle le rapport entre une obligation d'échanges sur les pratiques professionnelles entre collègues, une reconnaissance institutionnelle de l'autonomie d'une équipe d'école et une mise sous tutelle de chacun des enseignants ?

L'institution Education Nationale réitère régulièrement la nécessité faite aux formateurs et aux maîtres, de s'instituer, de s'afficher, tant à l'intérieur de l'école qu'à l'extérieur, en professionnels de la communication.

Dès lors, l'ambiguïté se situe dans le rapport entre l'obligation adressée aux maîtres de répondre d'un travail collégial et leur position d'agents considérés isolément.

(1) DEROUET J.L., Education permanente N°96, décembre 1988, La formation continue des enseignant,s, la profession enseignante comme montage composite, p 61-71

" Lorsqu'un I.E.N procède à une inspection d'école, ce qui est assez rare, ou de cycle, ce qui est encore plus rare, il fait naturellement état des actions conduites dans l'école. Lorsqu'il s'agit d'une inspection individuelle, si c'est un adjoint, les actions ne sont pas prises en compte." (1)

Dans un système hiérarchisé de commande, dans un système de contrôles et d'inspections individualisées, y a-t-il encore une place à l'investissement et à la singularité professionnelle individuelle et collective susceptible de devenir l'objet d'une stratégie de communication et d'une construction identitaire d'appartenance ?

Un tel contexte est-il de nature à favoriser et entretenir un esprit de type "*culture d'entreprise*" ?

Nous remarquerons enfin qu'à propos des conseillers pédagogiques, les maîtres interrogés ne citent aucun partenaire professionnel particulier. Ils entendent souligner le renforcement de la dépendance du conseiller à l'inspecteur et au système et la réduction de sa disponibilité à l'égard des maîtres (Ext1 - E1 - p 157).

2.2.5 Conseiller pédagogique: un positionnement socio-professionnel variable

Les représentations des conseillers pédagogiques sur leurs diverses relations professionnelles s'organisent prioritairement autour du supérieur hiérarchique.

Il est au coeur des échanges mais n'en constitue pas pour autant l'exclusive.

Ext 14 - C5

" entre deux réunions de synthèse / l'inspecteur va faire une distribution des tâches ou des missions à accomplir / lorsqu'on se revoit / comme on se revoit pas souvent / je rends compte de toutes les rencontres / tous les problèmes que j'ai pu résoudre / ceux que j'ai pas pu résoudre / ce qui reste à faire / etc / donc / je rends compte en permanence / il est certain que je rends compte énormément aux enseignants aussi / sous une autre forme / à chaque appel / comme je ne laisse rien dans l'ombre ou dans l'oubli / j'essaie / par honnêteté professionnelle / de répondre à toutes les demandes / c'est une façon de rendre compte systématiquement à tous les appels qu'on fait."

Ext 7 - C2

" en équipe de circonscription / on échange / je régule avec l' I.E.N. quand il est présent / j'ai la chance d'avoir un I.E.N qui / pédagogiquement / tient bien la route. "

(1) Rapport de l'Inspection Générale de l'Education Nationale, décembre 1993, "Les actions engagées dans l'école et les objectifs de l'enseignement primaire"

Ext 11 - C3 1 *" pour moi / le conseiller pédagogique n'est pas strictement entre le maître*
2 *et l'I.E.N. / il est de temps en temps tout à côté de l'I.E.N. / pour certains*
3 *types de problèmes à gérer / à d'autres moments / il est franchement du*
4 *côté des maîtres / et / à certains moments / il est tout seul."*

Les trois extraits ci-dessus émanent de trois entretiens différents de conseillers pédagogiques dont l'ancienneté d'exercice dans la fonction est déjà conséquente. Ils sont riches de données nouvelles.

Si les relations professionnelles se déroulent sur la scène de l'équipe de circonscription, elles donnent surtout lieu à des échanges d'informations (Ext 14 - C5 - L 3 - p 174 & Ext7 - C2 - L 1 - p 174). En revanche, les rapports de type injonctif entre l'inspecteur et le conseiller s'inscrivent dans des confrontations duelles qui, de surcroît, sont plus épisodiques que régulières (Ext 14 - C5 - L 1 - p 174).

Ajoutons qu'il n'y a pas toujours de missions confiées ou d'ordres donnés mais parfois des séances de travail qui portent directement sur le terrain des compétences du conseiller et en l'occurrence, celui de la pédagogie (Ext7 - C2 - L 2 - p 174). D'ailleurs, le " *je régule* " est digne d'intérêt: il laisse à penser que la relation professionnelle et son objet ne rélèvent pas toujours de la seule initiative du supérieur. Le terrain de la pédagogie, pour ce que nous en savons au travers des représentations déjà exprimées par les trois corps interviewés, est plutôt le domaine réservé du conseiller dont il peut se servir pour exercer un pouvoir sur son supérieur hiérarchique.

Et de fait, le conseiller dispose d'un espace d'échanges et de paroles qu'il peut exploiter dans une perspective d'affirmation de soi tant en regard d'un champ de compétences, qu'en regard d'une latitude de gestion de ses orientations et investissements professionnels.

Les maîtres, considérés par les conseillers comme des partenaires professionnels, sont, eux aussi, des ayants droit au *"compte à rendre"* ou *"au compte-rendu"* (Ext14 - C5 - L 7 - p 174).

Mais, ni la forme, ni les modalités, ni les contenus de ces rapports ne sont en rien semblables à ceux que le conseiller entretient avec son supérieur.

Répondre à une demande constitue une manière suffisante de comptes rendus aux maîtres (Ext 14 - C5 - L 9 - p 174).

A la manière dont le conseiller qui s'est exprimé en dernier lieu commente sa position professionnelle (Ext 11 - C3 - p 175), non seulement nous ne saurions échapper à une investigation des marges de manoeuvre dont dispose le conseiller mais, qui plus est, nous sommes renvoyés à une nécessaire analyse du sens de ces endroits-refuges.

Considérons le discours de ce même conseiller.

Ext 37 - C3

" tout est dans la manière / la relation vécue avec l'I.E.N. pour qu'il n'y ait pas ce sentiment de partage du pouvoir / avant tout / je crois qu'il faut un certain mimétisme avec la position de l'I.E.N. et je crois que c'est à cette seule condition qu'on peut arriver à durer dans le métier / j'insiste sur ce mimétisme / tout simplement parce que la vérité du moment n'est pas forcément celle du lendemain / l'orientation donnée par les textes est évolutive / si je dis que je suis prêt à changer dans ma manière de faire / c'est parce que ce sera ressenti / négocié / pas seulement en mots mais intellectuellement par une autre direction imprimée par l'I.E.N. à la seule condition que l'enfant soit bénéficiaire du virage."

Cette déclaration, pour singulière qu'elle soit, renvoie à la latitude de positionnement du conseiller.

Se refusant d'être seulement un intermédiaire entre les maîtres et l'inspecteur, il affirme son identité sur la base d'une loyauté au supérieur hiérarchique ramenée à sa juste mesure et sur la base de rôles complémentaires et respectivement autonomes (Ext 37 - C3 - L 1,2).

Mais il est intéressant de noter l'indispensable cohérence des actions conduites par chacun des membres de l'équipe de circonscription: elle concerne la mesure des actions professionnelles qui sollicitent l'engagement des maîtres, et l'enfant, ultime enjeu du système éducatif (Ext 37 - C3 - L 10)

Reste que la particularité légitimatrice de l'investissement du conseiller, est résumée par une condition nécessaire, celle *"d'un certain mimétisme avec la position de l'I.E.N. "* (Ext 37 - C3 - L 3).

S'agit-il d'une forme de dépendance ou d'un régime de cohabitation ?

Ce régime a pour fonction, ici, d'assurer la survie de l'équipe de circonscription. De toute évidence, le mimétisme du conseiller pédagogique avec l'inspecteur ne vise pas uniquement l'intégrité des acteurs concernés. De fait, il n'est pas seulement synonyme d'imitation puisqu'il y va du maintien et de la protection de toute une organisation socio-professionnelle et en l'occurrence la circonscription et ses maîtres.

Considérée comme la "*propriété que possèdent certaines espèces animales, pour assurer leur protection, de se rendre semblables, par l'apparence, au milieu environnant, à un être de ce milieu, à un individu d'une espèce mieux protégée ou moins redoutée* " (1), cette condition mérite d'être appréhendée tant du point du sens de ses fondements que de ses effets et enjeux locaux.

D'un point de vue psycho-sociologique, le conseiller pédagogique, en sondant chez son supérieur hiérarchique des ancrages axiologiques dans une zone proximale des siens, se place sous bonne garde puisque son supérieur est "*naturellement* " protégé.

La recherche du mimétisme est le fait du subalterne, pas du supérieur. Il s'agirait plus d'une quête de vassalité que d'une protection dépendante. Dans ce cadre, chacun garde son pouvoir et aucun n'est menacé. C'est là l'un des aspects fondamentaux du phénomène évoqué par notre interlocuteur.

Un autre serait de considérer sa légitimité. Elle se fonde sur un principe de non-violence des espèces les plus protégées sur les espèces les plus fragiles, les maîtres et leurs élèves. Ainsi, les bouleversements nés de changements de politiques éducatives ou de courants pédagogiques divers sont examinés par les responsables locaux: l'I.E.N. pour son domaine de responsabilité et le conseiller pédagogique pour le sien, afin de préserver l'équilibre de l'environnement et les plans (plants) futurs.

Au nombre de nos hypothèses, nous énoncions le fait que, selon toute vraisemblance, la mise sous régime de dépendance du conseiller pédagogique était de nature à engendrer une forme de conformisme immobiliste en matière d'innovation pédagogique, dans la mesure où il se devait de mettre en oeuvre les injonctions d'un responsable hiérarchique plus frein que moteur, plus traditionaliste que novateur. Or, force est de constater que dans ce contexte, le conseiller pédagogique pourrait tout aussi bien détenir une part de responsabilité.

Toutefois, nous ne pouvons que pondérer notre énonciation. En effet, à mimétisme, il est convenu d'associer recherche de *"faces"* , de ressemblances. Il irait, par conséquent, davantage de la quête de moindre discordance que de la stricte condition d'harmonie.

(1) Le Petit Robert, 1985

Ce qui fait dire à notre interlocuteur qu'il n'est pas toujours nécessairement "*tout à côté de l'I.E.N.*" et qu'il lui arrive d'être "*du côté des maîtres*", voire "*tout seul*" (Ext 11 - C3 - p 175).

Abordons un dernier énoncé d'une conseillère pédagogique.

Ext 7 - C2

" *avec les autres conseillers / ici / il est clair que ça marche pas bien /*
je pense plus par indifférence / par pression du temps que par une véritable hostilité entre nous /
j'aurais envie de travailler avec les collègues / les tentatives sont pas toujours aisées / on a peut-être / plus encore que dans sa classe / une personnalité qui fait que ça marche plus ou moins bien avec les autres /
on fait plus des tandems qu'un véritable travail d'équipe. "

Les conseillers pédagogiques devraient travailler ensemble mais n'y parviennent guère. Tel est le sens premier de cet extrait. Il est révélateur d'un paradoxe flagrant.

Au nombre de leurs missions, les conseillers ont charge de dynamiser les maîtres dans une perspective de travail en équipe intra-écoles, voire inter-écoles.

Que dire de leurs difficultés exprimées de travailler de concert au sein d'un collectif de pairs formateurs ?

Mais, n'est-ce-pas plutôt un des effets de leur dépendance exclusive directe à un inspecteur et à un secteur géographique dont ils ont la responsabilité ?

Et chacun de travailler sur son territoire, à la même tâche sans doute que son voisin, mais dans une parfaite indifférence; l'essentiel résidant à la fois dans la reconnaissance exprimée par le "*mentor*", l'inspecteur, et dans l'image positive que les maîtres renvoient au conseiller lorsqu'il les aide à répondre aux injonctions locales. C'est le thème de la territorialité et de ses effets.

Le pôle de référence illustrant les relations professionnelles des conseillers pédagogiques est l'objet d'un décalage chez les plus jeunes d'entres eux.

Ext 14 - C1

" *le conseiller pédagogique a d'abord affaire aux maîtres /*
il a des comptes à rendre au niveau des équipes sur le terrain / il a à faire état des traces de sa compréhension des choses. "

Ext 15 - C1

" *c'est tout l'art du boulot / qu'on se donne des outils / qu'on montre qu'on peut être ressource / structurant / pas totalisant / une aide / une idée / un point de vue différent.*"

Ext 16 - C1 1 *" il a des comptes à rendre à son équipe / c'est à dire être capable de se si-*
2 *tuer / de compléter les initiatives des uns et des autres / qu'il y ait discus-*
3 *sions qui permettent d'afficher ces complémentarités /*
4 *il a des comptes à rendre à lui-même / parce que / ce que je comprends /*
5 *c'est que / dans la gestion un peu souple du temps qui m'est donnée / j'ai*
6 *une place à prendre dans cet espace d'auto-formation qui est le mien / car*
7 *je capitalise un certain nombre de choses."*

L'I.E.N., en qualité de responsable institutionnel, n'est pas ici cité au nombre des destinataires des comptes rendus des activités du conseiller par cette catégorie de "jeunes collaborateurs". (Ext 14 - C1 - L 2 - p 178).

Sans doute apparaît-il comme membre destinataire au même titre que chacun des membres de l'équipe de circonscription.

Notre interlocuteur caractérise ses relations professionnelles comme des occasions de formation structurante de ses expairs (Ext 15 - C1 - L 2 - p 178).

De ce point de vue, c'est davantage le formateur d'adultes que le conseiller pédagogique qui s'exprime ici.

Il fait mention de son positionnement professionnel qu'il réfère surtout à ses propres convictions plutôt qu'à une parole institutionnelle locale. Toutes ses interventions concourent à souligner sa quête identitaire socio-professionnelle (Ext 15 - C1 - L 1 - p 178 & Ext 16 - C1 - L 2,3- p 179).

Son rapport aux enseignants relève d'une vigilance de chaque instant: se montrer structurant, c'est renvoyer l'autre à sa propre richesse et, simultanément, faire rupture avec une image communément admise du conseiller sauveur et nourricier. Ce qui revient à dire qu'il cherche à asseoir et à construire progressivement sa singularité socio-professionnelle sur la base de compétences en cours d'identification.

En équipe de circonscription, sa démarche est semblable: s'afficher plus complémentaire que dépendant (Ext 16 - C1 - L 1). D'une certaine manière, c'est le type de professionnel chez qui l'investissement distancié est synonyme de recherche d'identification d'une place offerte tant à la lecture de ses partenaires qu'à l'élucidation de sa propre implication. C'est ce qui apparaît dans les termes conjugués du temps, de l'auto-formation et de la capitalisation de compétences (Ext 16 - C1).

D'autres conseillers pédagogiques récemment nommés affichent résolument leur distance par rapport à la hiérarchie.

Toutefois, les représentations exprimées de leur positionnement professionnel révèlent à la fois l'existence d'étapes dans la recherche d'une distanciation par rapport à leur investissement et certains écueils nés de leur implication qui peuvent se traduire, momentanément, par une dépendance à leur pairs (Ext 11 - C4).

Ext 11 - C4

" le conseiller pédagogique n'a de comptes à rendre à personne / enfin / si il n'a de comptes à rendre qu'aux instits de la circonscription / c'est terriblement angoissant / je dis toujours que je n'ai pas peur de la hiérarchie / pas parce que je me sens supérieur aux instits / j'ai beaucoup plus peur des gens vers qui je dois aller / c'est d'eux que je recevrai la reconnaissance / si je la mérite."

En quête de socialisation professionnelle, notre interlocuteur exclut le supérieur hiérarchique de ses référents de dépendance (Ext 11 - C4 - L 1). En revanche, il se soumet à ses pairs dans une perspective de construction identitaire tant personnelle que professionnelle (Ext 11 - C4 - L 5,6).

Rappelons enfin, qu'en dépit des divergences qui concernent l'appréciation de leurs positionnements professionnels et personnels respectifs, tous les conseillers se reconnaissent, à des degrés variables, dans un rôle fondamental, celui de facilitateur de la communication entre maîtres.

Ext 8 - C1

" j'essaie d'assurer la communication entre les maîtres / entre les maîtres et moi / j'essaie de repérer ce qui est favorable au niveau de la communication / ce qui est porteur / ce qui ne l'est pas / ce qui gène ou neutralise la communication."

ou encore

Ext 14 - C3

" j'ai employé le terme de liaison entre formés et formateur / le conseiller pédagogique a le devoir de faire passer le message entre ce qui se dit ici ou là / au bureau ou dans les unités de formation qu'elles soient stages / séminaires / I.U.F.M. et les gens de terrain qui ne vont pas à la rencontre de ces formations."

Le rôle de transmetteur d'informations, s'il est exercé par les conseillers en équipe de circonscription, il l'est également en direction des maîtres et en leur sein. Cette démarche peut s'apparenter à un processus d'aide sans doute, mais constitue, pour certains d'entre eux, une obligation professionnelle minimale dans le rapport sédentarité du maître / mobilité du conseiller (Ext 14 - C3 - L 4).

A plusieurs reprises, nous avons fait allusion aux latitudes offertes aux conseillers dans l'exercice de leurs fonctions et à leurs marges dans leur investissement professionnel.

Mais nous n'avons fait, jusqu'ici, que pointer quelques unes de leurs manifestations en contre-point des formes de dépendances enregistrées.

Ces marges, si elles existent, à quoi correspondent-elles et quels sens peuvent-elles prendre tant du point de vue de l'environnement institutionnel du conseiller pédagogique que de celui de l'acteur lui-même ?

Dans quelle mesure ne sont-elles pas l'illustration d'une subordination plus apparente que factuelle ?

2.3. *Les marges d'investissement*

Notre hypothèse relative à l'existence d'une stratégie de construction identitaire chez le conseiller pédagogique qui, en l'état de notre recherche, relève essentiellement d'une accommodation identitaire, se confirme peu à peu.

Son positionnement est affiché différemment selon le corps socio-professionnel auquel il se réfère, mais il est régulièrement question d'une quête de bénéfices identitaires. La recherche de reconnaissance est commune à chacune des lignes argumentatives qui légitiment son discours de positionnement.

Qu'il s'agisse d'une aspiration à la zone d'influence du supérieur hiérarchique, qu'il s'agisse d'une quête attributive auprès de ses pairs, dans chacun des cas c'est le point de vue de l'autre qui pèse. C'est le syndrome du *"bon élève"* et du *"bon maître"* qui nourrit l'expression d'un besoin d'approbation, indice de la pérénnité du processus d'une *"éducation charismatique"* dans le rapport conseiller/inspecteur. (1) p 64

Cependant, privés d'une latitude de circulation dans l'institution ou dans l'espace-temps des injonctions locales, les conseillers pédagogiques disposent-ils des espaces nécessaires à la mise en oeuvre de leurs stratégies identitaires.

Ils se livrent à une appréciation de leurs multiples tutelles pour évaluer leurs marges d'initiatives qui participent de la définition instituante de leur fonction.

En réalité, leur stratégie n'a de lisibilité que dans la mesure où elle est admise ou tolérée par leur supérieur et n'a donc de sens qu'en raison d'une convention ou pour le moins, d'un arrangement entre les protagonistes.

2.3.1 Des marges au service d'une activité professionnelle efficace

Les I.E.N. reconnaissent à leur conseiller pédagogique des marges de manoeuvre et s'en expliquent.

Ext 10 - I4 1 " *les marges de manoeuvre ? / grande question / ce sont elles qui vont*
2 *créer la qualité de l'intervention / de l'efficacité.*"

(1) BOURDONCLE Raymond, Recherche et Formation N°8, Octobre 1990, De l'instituteur à l'expert. Les I.U.F.M. et l'évolution des institutions de formation, p 57-72

Autrement dit, de l'existence ou de l'inexistence de marges accordées, tolérées ou consenties par l'institution en la personne de l'inspecteur, dépend la qualité du travail du conseiller.

Ext 12 - I4

" c'est parce que chacun / dans l'équipe de circonscription / va avoir une certaine autonomie / dans le cadre institutionnel qui est le nôtre et le cadre d'une politique de circonscription qui aura été définie et qui aura été discutée / c'est parce que chacun aura une autonomie relative de fonctionnement qu'il pourra créer / cette personne pourra / en raison de cette marge de manoeuvre / faire preuve d'initiatives / de responsabilisation et donc / agir pleinement en référence à ce que nous avons vu comme repères / cette marge de manoeuvre / cet espace de liberté implique une relation étroite avec la circonscription / cela veut dire que liberté peut être prise par le conseiller pédagogique / même si l'I.E.N n'en est pas informé / il a une liberté en fonction des responsabilités qui sont les siennes / des devoirs et droits qu'il a / mais il en rend compte à l'équipe / la marge de manoeuvre est en relation avec la notion de cohérence et de transparence."

Les marges de manoeuvre du conseiller pédagogique sont, selon notre interlocutrice, circonscrites aux tolérances institutionnelles et à la charte de circonscription; celle-ci n'est autre qu'un cahier des charges destiné à fédérer et à légitimer les actions de tous et chacun (Ext 12 - I4 - L 2,3).

De ce point de vue, ces charges constituent une illustration de la "*logique industrielle*" (1) qui traverse actuellement l'Ecole: en invitant l'enseignant du premier degré à se positionner davantage en acteur du système éducatif qu'en agent, l'institution l'enjoint à définir ses choix et référents qui justifient la coloration de ses options professionnelles.

Notre interlocutrice semble associer à statut d'acteur, obligation de transparence (Ext 12 - I4 - L 14). Est-ce à dire que les orientations conférées à la nouvelle politique éducative et au contexte de nouvelle professionnalisation autorisent cette inspectrice à nier l'existence de toute zone d'ombre, de toute opacité dans le discours rapporté par son conseiller de ses activités professionnelles ?

Cette logique de "*cadres*" renforce le principe de dépendance dans la mesure où l'élaboration de projets de fonctionnement, de plans d'action en circonscription, suppose l'affichage d'un professionnalisme dont l'appréciation de la normalité relève plus de la tutelle locale de l'I.E.N. que du contrôle du pouvoir institutionnel, même départemental.

(1) DEROUET J.L., Education permanente N°96, Décembre 1988, La formation continue des enseignants, la profession enseignante comme montage composite, p 61-71

Voilà qui serait de nature à renforcer notre hypothèse de soumission du conseiller à une tutelle multiple; en l'occurrence, à l'inspecteur d'une part, sur la scène de l'équipe de circonscription et aux enseignants d'autre part, dans les coulisses de la circonscription.

Le registre lexical de l'extrait d'entretien cité plus haut mérite une attention toute particulière (Ext 12 - I4 - p 183). Force est de constater sinon un glissement, du moins un voisinage de notions qui vont de la marge de manoeuvre à l'initiative et à la responsabilité, en passant par l'autonomie.

Il est vrai que la question inductrice qui présidait à ce commentaire faisait état de "*marges de manoeuvre*". Or, c'est sur ce principe de marges que, dans un mouvement circulaire fermé, notre interlocutrice achève son commentaire, précisant que le conseiller pédagogique dispose d'une latitude professionnelle circonscrite à certaines conditions pour le moins restrictives (Ext 12 - I4 - L 12,13 - p 183): ses responsabilités, droits et devoirs sont contenus dans le plan de développement de la circonscription (Ext 12 - I4 - L 3 - p 183) et soumis à une obligation de conformité devant apparaître dans les comptes-rendus de ses interventions qu'il doit établir en direction des membres de l'équipe (Ext 12 - I4 - L13 - p 183).

L'autonomie, considérée d'un point de vue philosophique comme jouissance individuelle d'un droit à déterminer librement les règles auxquelles on se soumet, n'est plus de mise ici, dès lors que notre interlocutrice associe autonomie à liberté ou à indépendance, et donc à contre-pouvoir. Elle entend ne pas se sentir menacée (Ext 12 - I4 - L 9 - p 183). Elle pondère son discours par l'utilisation d'un terme modérateur, celui de "*certaine*" (Ext 12 - I4 - L 2 - p 183), qui la conforte dans sa position de garante du maintien d'un ordre institutionnel. Il n'est plus question de principes de référence, mais d'action, d'activités et de fonctionnement; il est donc davantage question de rôles que de place.

"*Entreprendre*", "*oser entreprendre*" s'opposent chez elle à un affichage routinier. Mais le bénéficiaire, c'est la circonscription, son image, son renom, et donc l'I.E.N. par le jeu d'identification du territoire à son responsable. Autrement dit, par marges de manoeuvre, l'I.E.N. entend latitude de fonctionnement.

Ext 6 - I3

" *il dispose d'une initiative très grande / comme on collabore / y'a une mission que je dois prendre par la nature même de la définition de nos tâches / c'est l'inspection / pour le reste / on se partage le boulot / si tel prend les conférences pédagogiques / ça signifie que tout le monde au bureau se met à sa disposition / y compris moi / s'il a besoin de l'un de nous / c'est lui qui gère son truc de manière complètement autonome / ça nous évite pas d'en parler / c'est lui le patron de ce dossier-là / ils ont une autonomie de fonctionnement / ils ne sont pas dans mon ombre.*"

L'autonomie, ou la marge d'investissement du conseiller, relève à nouveau, dans cet extrait d'un entretien avec un autre inspecteur, du fonctionnement ou, plus précisément, de la seule mise en scène d'un thème décidé en équipe de circonscription (Ext 6 - I3 - L 9). Le référent demeure l'équipe de circonscription au nom d'une règle de transparence qui se fonde sur un principe de mutualité des compétences de chacun des membres de l'équipe (Ext 6 - I3 - L 6).

Ext 11 - I2

" *il a besoin de marges de manoeuvre / il ne peut pas être totalement dépendant de la position de son supérieur hiérarchique immédiat qui est l'I.E.N / pour que quelqu'un se développe dans sa fonction / y puise de l'intérêt / mette en oeuvre des potentialités / il faut qu'il puisse avoir une marge d'action / qu'il puisse prendre quelques initiatives.*"

La tolérance aux marges de manoeuvre du conseiller pédagogique vise d'abord le titulaire du poste dans sa dimension personnelle et professionnelle (Ext 11 - I2 - L 3). C'est un point de vue que nous avons déjà rencontré chez le précédent inspecteur à propos des métiers de terrain.

Ext 29 - I3

" *les métiers de terrain / c'est les métiers qui font le plus progresser les gens / il faut distance / recul et en même temps connaissance théorique / tu penses à ce que tu as vu par ailleur s / tu en parles / tu te documentes / tu finis par trouver le truc / c'est un aller-retour constant qui fait qu'on progresse.*"

Au delà de l'usage que le conseiller pédagogique peut faire auprès de ses pairs de son savoir expérientiel, il est également question d'un principe d'auto-formation dont il tirera sans cesse profit, à l'occasion de son exercice professionnel (Ext 29 - I3 - L 5).

Cet I.E.N. s'autorise à porter un jugement sur le niveau de compétence et surtout de formation des conseillers pédagogiques, et en particulier des nouvellement nommés.

Est-il encore besoin de rappeler ce paradoxe institutionnel du conseiller pédagogique, formateur non formé, non préparé à l'exercice de ses fonctions ?

Et de fait ne disposerait-il pas aux yeux de son inspecteur, d'une identité *"d'argus" ?*

L'institution, en la personne de l'I.E.N. semble reconnaître et justifier toute prise d'initiatives du conseiller comme palliatif à son absence de formation spécifique. Nous sommes confrontés à devoir réitérer l'une de nos hypothèses, relative au danger d'appauvrissement du niveau de formation professionnelle continue des maîtres, dont l'entretien est assuré par le dispositif départemental essentiellement pris en charge par des conseillers pédagogiques.

Un I.E.N., ex-directeur d'Ecole Normale, se livre à une approche du thème des marges de manoeuvre accordées au conseiller, du point de vue d'un espace de liberté dont inévitablement le formateur prendra conscience.

Ext 19 - I1

" il est dépendant de l'I.E.N. jusqu'au projet ou à l'élaboration d'un descriptif de formation et souvent / dans la perspective de circonscription que je ne partage pas / là / il a un rôle d'adjoint de l'I.E.N. / d'adjoint pédagogique."

Ext 20 - I1

" dès qu'on dit / "c'est toi qui fait / qui monte le stage / seul / c'est fini / c'est là que commence sa marge de manoeuvre de par sa liberté de parole / d'ailleurs / il a des marges qui vont au-delà de la simple liberté de parole / c'est le vieux problème de la liberté pédagogique / elle est imprescriptible / la liberté pédagogique du formé est imprescriptible / la liberté pédagogique du formateur est imprescriptible."

Ce qui reviendrait à dire qu'au-delà de toutes les formes de dépendance du conseiller pédagogique à une tutelle multiple, il ne saurait demeurer totalement et régulièrement soumis, à aucune (Ext 20 - I1 - L 6).

Sa première latitude consiste en une liberté de parole exercée à l'occasion de tout acte de formation qu'il s'agisse d'une réunion de maîtres, qu'il s'agisse de sessions de formation organisées sous forme de stages (Ext 20 - I1 - L 2 - p 186). Cette analyse suppose un corollaire factuel: l'I.E.N. n'assisterait à aucune action de formation animée par le conseiller pédagogique de la circonscription.

La seconde de ses latitudes concerne, par voie de conséquence, une forme de liberté concédée par le supérieur hiérarchique relative à la gestion et à l'organisation de ses tâches (Ext 20 - I1 - L 1 - p 186).

Ainsi, notre interlocuteur perçoit-il des marges de manoeuvre importantes chez le conseiller et les considère-t-il même comme indispensables. Telles sont ses représentations.

Toutefois, lors des interviews, nous ne sommes jamais parvenu à enregistrer d'autres détails que ceux qui relevaient de deux actes de formation répertoriés: la conférence pédagogique et le stage. Il convient enfin de noter que le discours de notre dernier interlocuteur était d'autant plus intéressant qu'il ramenait le conseiller pédagogique sur le terrain de la formation dans ce qu'il a de stratégique et non de fonctionnel. Il nous invite, simultanément, à devoir nous pencher sur le thème de la territorialité et, corrélativement, des place(s) et rôles que cette logique impose au conseiller et que cet I.E.N., ex directeur d'Ecole Normale, ne partage pas (Ext 19 - I1 - L 2,3 - p 186).

2.3.2 Autonomie fonctionnelle et / ou indépendance professionnelle

Les maîtres, questionnés sur le même sujet, se sont exprimés tant à propos de l'identification d'initiatives prises par le conseiller pédagogique que de leurs limites.

Ext 12 - E2 " *je suppose qu'il peut prendre des initiatives / par exemple l'initiative qu'il a prise à mon égard / c'est de m'envoyer observer dans d'autres classes.*"

Ext 13 - E2 " *ça / c'est pas un acte de formation / c'était pas dans le but de me former / plutôt pour m'aider.*"

Ce qui revient à dire qu'il est des initiatives identifiables.

Mais, ce premier témoignage d'une jeune enseignante attribue au geste dont elle a été bénéficiaire, une fonction qui s'apparente davantage au registre de l'aide qu'à celui de la formation. Ne sommes-nous pas, là, au plus proche des attentes des enseignants ?

La question mérite d'être renvoyée à une nécessaire analyse des attentes respectives des maîtres d'une part et du corps d'inspection d'autre part, liées à leurs représentations de la fonction de conseiller pédagogique.

Ext 10 - E3

" je les vois proposer des thèmes de réflexion / des thèmes de travail / et ceux qui sont intéressés peuvent dire qu'ils sont intéressés / c'est bien / mais ça m'ennuie un peu / je ne sais pourquoi / j'aimerais des initiatives / qu'il vienne spontanément dans ma classe pour voir si j'ai besoin de quelque chose / pour discuter des choses qui m'intéressent / des choses que je fais dans ma classe qui sont pas forcément vues / et pouvoir en discuter avec quelqu'un du métier qui a le temps de réfléchir / qui voit beaucoup de choses partout / qui fasse le relais entre les écoles. "

Est-ce à dire que les initiatives du conseiller pédagogique, à l'égard des maîtres titulaires, sont d'autant moins bien accueillies qu'elles présentent un objectif affiché de formation ? (Ext 10 - E3 - L 1,2,3)

Pour être appréciées, faudrait-il qu'elles révèlent d'autres fonctions, d'autres intentions du conseiller pédagogique à l'égard des maîtres, et, au nombre d'entre elles, que l'enjeu identitaire serve d'abord la personne enseignante et l'acteur dans sa classe ? Qu'il affiche disponibilité, écoute, congruence à l'égard du maître et ses initiatives seront reçues en tant que telles (Ext10 - E3 - L 4,5,6). Que le conseiller soit le miroir et le témoin de l'investissement professionnel du maître, qu'il lui accorde en pédagogue et en formateur, une identité positive sur la base de la richesse de ses qualités et compétences présentes de praticien, plutôt qu'il ne lui renvoie une identité en devenir, connotée négativement, car faite de manques, de besoins ou de potentialités.

Il n'est pas interdit de penser que l'enseignante interviewée soupçonne le conseiller d'être en quête d'une place institutionnelle et fonctionnelle située entre celle des enseignants et celle de la hiérarchie.

Cette place pourrait être assimilée à des rôles nouveaux, des rôles que les maîtres considèrent à la limite de l'usurpation; en tout cas, des rôles que, sans doute, les maîtres ne reconnaissent pas comme composantes de la fonction: ceux d'initiateurs de modifications de pratiques professionnelles, ceux de modificateurs de représentations socio-professionnelles et ceux d'incitateurs à l'innovation.

Les maîtres, objets de sollicitations multiples de la part de leurs supérieurs hiérarchiques intermédiaires locaux, participeraient-ils du maintien d'un traditionalisme professionnel ?

C'est une hypothèse qui rejoint la problématique de notre recherche et qui, de fait, pourrait constituer un axe d'investigation nouveau associant au thème de la dépendance du conseiller pédagogique à son supérieur hiérarchique, celui du positionnement identitaire et professionnel des enseignants.

D'autres maîtres, pourtant, conçoivent que les initiatives du conseiller relèvent de ses capacités d'adaptation de son discours et de ses interventions, à l'hétérogénéité des enseignants et des écoles.

Ext 16 - E5

1 " *je ne pense pas qu'on lui dise globalement ce qu'il doit faire / il me sem-*
2 *ble que quelque part il doit être en conformité avec des directives / la poli-*
3 *tique nationale normalement retransmise au niveau de l'inspecteur /*
4 *c'est le cadre rigide.*"

Ext 17 - E5

1 " *mais au niveau de l'aide pédagogique / sur le plan de la mise en place de*
2 *certaines situations / il me semble qu'il faut qu'il ait sa part d'initiatives /*
3 *selon les enseignants / selon le fonctionnement d'une école / le matériel à*
4 *disposition / etc / les choses peuvent changer / on ne peut pas avoir un*
5 *unique discours pédagogique.*"

Au conseiller pédagogique, donc, de faire preuve d'adaptabilité. Mais, est-ce bien suffisant pour témoigner d'une latitude de fonctionnement faite d'initiatives observables ?

A propos des initiatives du conseiller, ne sommes-nous pas confrontés à un discours d'attentes des maîtres plutôt qu'à un constat de l'existant ? (Ext 17 - E5 - L 2,3)

Nombre des éléments d'un extrait précédent (Ext 10 - E3 - p 188) trouvent ici un prolongement: que le conseiller, au niveau de ses gestes professionnels, sache partir de l'existant, sache fonder prioritairement son intervention dans une école sur la base des représentations des maîtres en s'interdisant a priori d'imposer les siennes (Ext 17 - E5 - L 3).

Dans quelle mesure les maîtres n'exercent-ils pas ainsi sur le conseiller, une forme de pression visant précisément à limiter l'impact de ses initiatives, l'envergure de ses propositions, confinant les changements à l'école aux limites de ce qu'ils sont en mesure d'accepter ?

2.3.3 Des marges contrôlées

Il est des maîtres, enfin, qui pensent que le temps a joué en défaveur des conseillers. Les premiers d'entre eux disposaient de rôles plus définis qu'aujourd'hui, essentiellement tournés en direction des débutants (Ext 40 - E5).

Le jeu de l'instituant, à la faveur des comportements légitimés par la conquête d'une identité d'aspiration, les a éloignés des maîtres, devenus en l'occurrence leurs ex-pairs. Paradoxalement, selon les enseignants, cette stratégie les a déservis: alors qu'initialement, les conseillers avaient des rôles, un pouvoir et des initiatives, ils n'auraient plus aujourd'hui qu'une place d'intermédiaires sans marges de manoeuvre (Ext 12 - E1 - L 5).

Ext 40 - E5
1 " *quand j'ai débuté / je ne ressentais pas la différence entre conseiller pé-*
2 *dagogique et inspecteur / je me sentais sanctionnée à chaque fois.*"

Ext 12 - E1
1 " *les vieux de la vieille / les premiers conseillers avaient eu le pouvoir / ils*
2 *avaient eu un poste avec une dénomination précise / l'apport technique /*
3 *l'apport pédagogique / l'apport matériel / l'organisation d'un certain*
4 *nombre de choses / l'amélioration de l'enseignement /*
5 *mais ça a été grignoté.*"

Ext 22 - E1
1 " *les jeunes conseillers qui demandent un poste / le font en pensant qu'ils*
2 *vont encore pouvoir faire bouger ou transmettre / mais ils sont pris immé-*
3 *diatement dans un raz de marée de contraintes horaires / de contraintes*
4 *de comptes-rendus / qui fait que ça passe au second plan / les initiatives /*
5 *c'est plus possible / ils ne peuvent plus faire ce qui les avait poussés à de-*
6 *mander le poste.*"

Ext 12 - E3
1 " *j'espère / pour lui / qu'il peut prendre des initiatives dans sa façon de*
2 *gérer son temps / sinon aujourd'hui il est presque entièrement piloté par*
3 *son inspecteur / s'il a encore des marges de manoeuvre / ça dépend de*
4 *son esprit à lui / de ce qu'il pense de son travail.*"

Les marges de manoeuvre du conseiller pédagogique sont limitées, dans les représentations des maîtres interviewés, au seuil de tolérance ou de recevabilité énoncé par l'I.E.N (Ext 12 - E3 - L 2).

En revanche, ses initiatives demeurent possibles, même dans cet espace restreint.

Elles relèvent certes, de facultés d'adaptation dans ses relations avec les maîtres (Ext 17 - E5 - p 189). Elles relèvent de sa disponibilité à l'égard des écoles. Elles relèvent de sa capacité à adapter les injonctions de l'inspecteur. Elles relèvent enfin, de son acharnement à rester attaché à ses motivations premières et à le montrer (Ext 16 & 17 - E5 - p 189). Autrement dit, selon les maîtres, si le conseiller est en mesure d'identifier ses rôles à une place donnée, il sera d'autant plus performant.

Encore faut-il que la place qu'il a choisie soit compatible avec des initiatives perçues comme recevables par le corps des enseignants.

Ce qui constitue une nouvelle donnée paradoxale.

En effet, certains enseignants interviewés le situent dans la zone d'influence directe de l'inspecteur, le considèrent comme strict messager de la parole officielle et discernent difficilement la part de ses initiatives personnelles (Ext 23 - E1). D'autres le perçoivent comme un pair, membre de la famille des maîtres et limiteront d'autant plus aisément ses propositions à leurs attentes (Ext 17 - E5 - p 189).

Reste que, dans les deux cas, l'attribution de modification des gestes professionnels des maîtres du fait des initiatives du conseiller, demeure aléatoire.

Faut-il en déduire que cette dichotomie soit l'illustration d'une place d'intermédiaire du conseiller pédagogique, voire d'intermittent, entre le pôle de la hiérarchie et celui des praticiens ?

Dès lors, ce sont ses rôles qui risquent d'être difficilement identifiables, et donc, son efficacité. De l'avis de certains maîtres, pas plus la personne du conseiller que sa bonne volonté ne sont à l'origine de la minceur des initiatives qu'il est en mesure de manifester. C'est le "*système*" qui est responsable.

Ext 23- E1 1 " *les contraintes du système / de l'I.E.N. / ne lui permettent plus d'avoir le*
2 *temps d'initiatives.*"

Absorbé par son supérieur hiérarchique, et surtout par le "*système*", il n'est plus en mesure de se consacrer aux maîtres et à leur espace. Il finit par devenir alors inutile aux praticiens puisqu' il n'est plus en mesure de faire dans l'utilitaire directement connecté à l'univers du quotidien des classes et des écoles (Ext 22 - E1 - p 190). Il est ailleurs, concerné de loin, par les problèmes des enseignants.

2.3.4 Marges et cohérence d'équipe de circonscription

Le discours des intéressés, les conseillers eux-mêmes, nous éclaire sur trois types de positionnements différents:

-Une première catégorie s'en remet au supérieur hiérarchique inititateur des tâches à entreprendre (Ext 6 - C2 - L 1).

-Une seconde s'en remet à une logique de cohérence d'action à l'échelon de la circonscription, tenant compte des convictions et références de chacun des membres de l'équipe et d'une ligne de conduite commune inscrite dans la durée (Ext 10 - C3 - p 193).

-Une troisième, enfin, au nombre de laquelle se retrouvent les conseillers les plus jeunes dans la fonction, considère que ça n'est qu'au nom de l'existence de marges que l'action du conseiller est (et sera) intéressante (Ext 10 - C4 - p200). Elle fera l'objet du chapitre suivant.

Tous cependant apprécient les marges d'action qui sont les leurs.

Ext 6 - C2

1 " *je n'interviens / en ce qui me concerne / qu'à la demande de mon I.E.N.*
2 *à la suite d'inspections qui n'ont pas été satisfaisantes / ce qui n'est pas*
3 *facile à vivre / ni pour moi / ni pour les collègues.*"

Ext 12- C2

1 " *je préfère ce que je fais / ça me donne une liberté de pensée et d'action /*
2 *en ce qui me concerne / j'ai des marges / je prends des initiatives / oui*
3 */ beaucoup / mais ça dépend énormément de la personne avec qui/ / il*
4 *travaille / à savoir son I.E.N. / au bout d'un an ou deux / les limites de*
5 *l'I.E.N. / on les connaît / on sait où on a le droit de prendre des initiatives*
6 *et on sait quand on doit demander l'avis.*"

Cet entretien relève de la première catégorie citée ci-dessus. Il est l'expression de représentations ouvertes sur l'ensemble de la profession de conseiller mais également d'informations singulières intéressantes.

L'idée de construction identitaire du conseiller pédagogique inscrite dans le temps sur fond d'évolution, nous l'avons déjà rencontrée (p 122). Toute la stratégie de la conseillère interviewée ici, réside dans une période d'observation au cours de laquelle elle se compose un personnage et une ligne de conduite à partir des attentes qu'elle parvient à identifier chez son supérieur hiérarchique (Ext 12 - C2 - L 4,5,6-p 192). Elle s'installe en marge de l'inspecteur et circule dans une zone protégée puisqu'à titre personnel, elle s'estime relativement peu exposée.

En effet, ce qui fait la légitimité de ses interventions, actions et initiatives, c'est la parole de l'I.E.N. Plus que de la dépendance du conseiller pédagogique, c'est de la subordination de tout un territoire dont il est question ici.

Dans ce cas de figure, quelle(s) place(s), quels rôles le conseiller est-il appelé à tenir en matière de formation continuée des maîtres du secteur concerné ? Ne se limitent-ils pas à quelques interventions de type curatif en vue d'un moindre mal professionnel ? (Ext 6 - C2 - L 2,3 -p 192)

Que dire alors du rôle du conseiller sur la scène du changement à l'école ?

En dépit de ses latitudes et marges de fonctionnement, il participe, à la fois du maintien des maîtres dans un régime de dépendance à l'I.E.N. et du maintien d'un professionnalisme enseignant au niveau des attentes du suzerain.

Les marges d'action du conseiller, limitées aux consignes de l'inspecteur, n'excluent cependant pas un espace de *"rôles"* lui permettant d'afficher la singularité d'un positionnement. L'extrait ci-dessous en est une illustration.

Ext 10 - C3

"1 la marge de manoeuvre / pour moi / c'est la manière dont je ressens
2 les choses que je peux faire passer en accord avec ce qui est la pensée
3 de la définition de ce que veut l'I.E.N. de telle ou telle situation / le
4 principe / intangible pour moi / c'est quelle que soit la forme
5 d'initiative que je peux prendre / la décision que je peux prendre /
6 automatiquement / il y aura retour et communication."

Autrement dit, les marges de manoeuvre que s'octroie le conseiller pédagogique, se fondent sur un positionnement de nécessaire loyauté au supérieur hiérarchique (Ext 10 - C3 - L 2,3-p 193). Il s'agit moins d'une circulation à la marge que d'une ligne de conduite (Ext 10 - C3 - L 4,5,6-p 193).

Et, de poursuivre...

Ext 10 - C3

"je suis d'accord avec la prise d'initiatives dans la mesure où elles ne sont pas une prise de pouvoir / pour moi / c'est simplement parfois un rôle d'efficacité immédiate / ou de réponse immédiate / à une question. / l'I.E.N. doit en être informé / de telle manière que / s'il y a doute sur la réponse / ce ne soit pas le collègue qui en fasse les frais et qu'il puisse se dire que le même discours est tenu par les membres de l'équipe."

Les initiatives du conseiller, mentionnées ici, sont circonscrites à des cadres multiples:

-leurs formes, tout d'abord, qui concernent, avant tout, la quotidienneté des maîtres (Ext 10 - C3 - L 9).

-Leur fonction, ensuite, qui vise à rapporter les modifications des gestes professionnels des praticiens à l'efficacité du conseiller;

-leur utilité, enfin, qui associe la faisabilité de l'initiative prise à une double recevabilité: la première concerne le maître demandeur, l'autre concerne la cohérence du discours relevant d'une politique de circonscription qui engage tous les membres de l'équipe de tutelle (Ext 10 - C3 - L 11,12).

Ext 12 - C3

" encore une fois / le destinataire / c'est l'enfant / à partir du moment où la cohérence est retenue dans la pensée de l'I.E.N. / qui a / en charge une circonscription / et que tout va dans le sens du bien-être de l'enfant / alors / je peux faire quelques concessions / c'est difficile / car le conseiller pédagogique a un devoir de réserve et doit aussi / par rapport aux collègues / garder une image de stricte neutralité et savoir se positionner / il faut distinguer le ragot de l'information dans l'optique du fonctionnement optimal du service."

L'emploi du terme de *"concessions"* ne peut que nous interroger. Nous oscillons ici, en regard d'un tracé professionnel que le conseiller a conçu en accord avec son inspecteur, entre renoncement et compromis.

Il n'y va de la recherche d'aucun pouvoir particulier (Ext 10 - C3 - p 194). Au contraire, nous avons plutôt le sentiment que le principe de dépendance ou de subordination n'est pas de mise. Personne n'est dans l'ombre de personne. Personne n'a vraiment de marges à chercher ni à sonder. Elles pré-existent. Elles précèdent le cheminement de chacun, dans la mesure où personne n'empiète sur le couloir de l'autre et où, manifestement, les tracés ont été, par avance, dessinés parallèlement, sur la base de principes fonctionnels partagés.

Ces tracés sont d'abord institutionnels: assurer un fonctionnement optimal de la circonscription (Ext 12 - C3 - L 8,9-p 194).

Ils sont éthiques: s'imposer un droit de réserve à l'égard de tous, maîtres et supérieurs hiérarchiques, afin d'afficher une image de neutralité professionnelle (Ext 12 - C3 - L 6-p 194).

Ils sont professionnels: rester au plus près des intérêts des praticiens et de leurs élèves (Ext 12 - C3 - L 8,9-p 194).

Mais cette première catégorie de conseillers pédagogiques ne nous renseigne guère sur la question des marges de manoeuvre ou des initiatives professionnelles qui peuvent les concerner.

En effet, leur exercice professionnel est sans déviance possible. Au fond, chacun, de l'I.E.N. et du conseiller, joue sa gamme de responsabilités et, subséquemment, d'initiatives au quotidien. Les marges font partie de leur itinéraire professionnel.

Autrement dit, c'est antérieurement, et, par exemple, soit au moment de la nomination du conseiller, soit au moment de l'élaboration d'un plan de développement de circonscription, que le véritable problème des initiatives et du positionnement professionnel de chacun des membres de l'équipe s'est véritablement posé.

Ce fonctionnement ne nous laisse à voir qu'un déroulement professionnel serein, fait de marges contractuelles pré-existantes.

Concernant la seconde catégorie de conseillers pédagogiques envisagée sur la base de marges d'action identifiables, nous avons rencontré le cas du conseiller soumis à une diversité d'inspecteurs auprès desquels il a dû travailler successivement.

Ext 12 - C5 1 *" ah / les marges de manoeuvre / c'est variable selon les I.E.N. / quand*
2 *j'ai commencé / j'avais quelqu'un qui se déchargeait systématiquement de*
3 *son boulot sur le conseiller pédagogique / je cumulais les tâches de secréta-*
4 *riat / de conseiller / d'I.E.N. et de représentant de l'I.E.N. / j'ai fait ça*
5 *pendant deux ans / c'était son parti pris / j'avais une délégation de pou-*
6 *voir."*

Telle est la première étape de son itinéraire de conseiller pédagogique. Il est, sans doute moins question de marges ici, que d'absence de limites dans la définition des rôles des membres respectifs de l'équipe de circonscription (Ext 12 - C5 - L 2,3,4). En revanche, ce qui a retenu notre attention, c'est d'abord le rapport entre cette situation de pouvoir du conseiller et l'explicitation qui en est donnée.

Ext 12 - C5 6 *" j'avais un I.E.N. qui se présentait comme formé par moi / dans les confé-*
7 *rences pédagogiques / dans les stages / etc /"*

Au-delà des arrangements respectifs qui ont pu présider à l'instauration de cette situation, c'est le terme de pouvoir qu'il convient d'appréhender

Le conseiller pédagogique, que nous avons précédemment rencontré, se refusait au jeu de l'usurpation du pouvoir de l'I.E.N. par le conseiller (Ext 10 - C3 - p 194). Pourtant, à sa manière, il s'était installé dans une fonction à propos de laquelle il avait connaissance de la façon dont son pouvoir de positionnement personnel et professionnel pouvait être reçu par son inspecteur.

Ici, c'est encore de pouvoir dont il est question: celui d'un I.E.N. qui joue sur le principe de l'exposition (Ext 12 - C5). En accordant toute latitude de fonctionnement à son conseiller pédagogique, il expose le dit conseiller en première ligne tout en le gardant en vue, à l'occasion de réunions pédagogiques auxquelles il assiste.

Notre interlocuteur se livre ensuite à l'évocation de changements relationnels et professionnels dont il a été l'objet à l'occasion de l'arrivée d'un nouvel inspecteur dans sa circonscription. Ses remarques contribuent à illustrer le jeu d'une apparente subordination du conseiller pédagogique à son supérieur hiérarchique.

Ext 13 - C5

" si je parle d'aujourd'hui / je suis quasiment à l'opposé / je n'ai plus de marges de manoeuvre / j'ai pas d'initiatives à avoir sans en référer / bon / j'ai des initiatives intellectuelles / c'est à dire que j'ai un discours qui est toujours libre / donc j'ai l'initiative du verbe / quand je suis sur un stage / une action de formation / etc / je ne suis pas censuré et je ne suis pas obligé de rendre compte / par écrit / de ce que je fais / le contrat / il est plutôt dans les tâches à accomplir / dans les priorités qui sont définies / j'ai un champ de liberté dans la mesure où je dois mener à bien tout."

Par conséquent, l'espace d'initiative du conseiller pédagogique existe, même dans le cas de figure le plus impositif. Au pire, il garde la maîtrise de l'organisation et de la conduite de la tâche à effectuer (Ext 13 - C5 - L 4,5). Au pire, ce qui lui échappe, et donc ce qui lui est imposé par l'inspecteur, ce sont les contenus de formation et leur légitimité en regard d'une ligne d'actions non négociables à conduire en circonscription (Ext 13 - C5 - L 7,8).

Toutefois, de la confrontation des deux extraits de l'entretien qui nous occupe, apparaît une donnée nouvelle: celle des représentations d'un régime de tutelle du conseiller et donc de ses initiatives selon qu'il y a ou non présence physique des protagonistes. C'est l'opposition des deux formulations suivantes qui nous y invite:

Ext 12 - C5

" j'avais un I.E.N. qui se présentait comme formé par moi / dans les conférences pédagogiques / dans les stages / etc /" (1)

et

Ext 13 - C5

" quand je suis sur un stage / une action de formation / etc / je ne suis pas censuré / je ne suis pas obligé de rendre compte par écrit de ce que je fais."

Autrement dit, pour saisir le sens de la dépendance, encore faut-il le confronter au contexte de ses manifestations.

A l'exception des cas de proximité entre un I.E.N. et son conseiller, qu'il soit imposé par le supérieur hiérarchique, qu'il soit recherché éventuellement comme refuge par le subordonné, le conseiller pédagogique ne saurait échapper aux marges les plus banales, celles qui font de lui l'agent d'une institution, au demeurant responsable du choix de ses positions et discours.

(1) cf p 196

2.3.5 Marges et recherche de positionnement personnel et professionnel

La troisième catégorie regroupe les conseillers les plus jeunes dans la profession; ils considèrent que l'existence de marges de manoeuvre accordées aux conseillers pédagogiques dans l'exercice de leur travail est de nature à donner un sens à leur fonction. L'un d'entre eux saisit la question de l'appréciation des marges de manoeuvre du conseiller du point de vue des maîtres.

Ext 4 - C1

1 " *il y a la parole de l'institution / on est payé pour entendre cette parole /*
2 *peu importe ce qu'on en fera / c'la / c'est le niveau le plus insinué vers le-*
3 *quel / nous / on devrait essayer de trouver des formes de disqualification*
4 */ faire en sorte que le discours ne soit pas écran mais utile au quotidien /*
5 *c'la passe par se faire mettre en cause dans sa crédibilité / c'est l'espace*
6 *commandité par l'I.E.N. / par des missions.* "

Ext 5 - C1

1 " *maintenant / il y a un espace vacant / c'est l'espace de ce que / moi /*
2 *je fais de mon temps / un espace personnel où je me forge des repères qui*
3 *me permettent d'exister selon ma propre personnalité /*
4 *le conseiller pédagogique a effectivement des possibilités / des registres*
5 *d'intervention possibles.*"

Le régime de fonctionnement du conseiller, en stricte situation de réponse à une commande de l'I.E.N. est, selon notre interlocuteur, loin d'être des plus agréables et, encore moins, des plus porteurs. L'intervention à la commande est codée institutionnellement et surtout par les maîtres. Elle fait partie des usages imposés (Ext 4 - C1 - L 1,2).

Et, dans le cas où, précisément, c'est le conseiller qui est chargé d'intervenir à l'occasion, le plus souvent, d'une réunion ou d'une conférence pédagogique, l'enjeu est moins le contenu que le contenant, qu'il concerne la position des maîtres ou celle du conseiller dans sa construction identitaire (Ext 4 - C1 - L 5).

Sans attente particulière, il arrive que les maîtres soient réunis pour entendre une parole institutionnelle, filtrée en dernier lieu par l'inspecteur. Lorsque le conseiller est chargé de cette mission, il est jugé par les maîtres, tant du point de vue de ses rôles que de sa place. L'exécution d'une commande, selon ce conseiller, ne saurait être, pour l'exécutant, ni un refuge professionnel, ni un refuge identitaire.

C'est au contraire, le lieu d'une vulnérabilité qui va menacer sa crédibilité dans l'affrontement de ses ex-pairs (Ext 4 - C1 - L 5 - p 198).

A lui donc de faire preuve des compétences nécessaires pour se maintenir à une place qui ne cède ni à la facilité de la protection d'un I.E.N. ni à la facilité du refuge dans un corps professionnel.

Dans le premier cas, il sera isolé de ses ex-pairs et, simultanément de l'I.E.N. dont on sait, désormais, qu'il préfère voir son conseiller oeuvrer dans la circonscription.

Dans le second cas, absorbé par les maîtres, il ne disposera plus que d'une identité d'appartenance qui ne lui permettra pas de s'affirmer dans un rôle de formateur et qui, de surcroît, lui sera reproché par son I.E.N.

A place d'intermédiaire, rôle de *"contenant"*. Cette remarque confirme l'une de nos hypothèses.

L'institution, au même titre que l'inspecteur, n'ignorent rien a priori de la place qu'ils accordent au conseiller pédagogique.

En le soumettant à un régime de commande, les inspecteurs sont conscients de l'exposer et soupçonnent qu'il n'aura d'autre choix que de s'exécuter en faisant dans le raisonnable, tant en matière de discours qu'en matière d'action car sa crédibilité et sa pérennité auprès de ses ex-pairs sont en jeu.

Si le conseiller ne s'en tient qu'à cette seule forme d'action professionnelle en circonscription, il s'inscrira, peu à peu, non comme un novateur mais comme un agent chargé de contenir un système. Et la hiérarchie en est consciente. Tel serait l'effet institutionnel du conseiller soumis.

Cependant si sa place d'intermédiaire semble le destiner à un rôle de contenant, il n'en demeure pas moins vrai que le conseiller pédagogique dispose d'un espace d'initiatives qu'il peut et doit saisir.

Cet autre extrait nous le confirme.

Ext 10 - C4

" oui / des initiatives / il peut en prendre quel que soit l'I.E.N. avec lequel il travaille / à partir du moment où il reste dans les cadres acceptables de fonctionnement / dire qu'on ne peut pas en prendre / c'est se réfugier dans la non-action / globalement / les conseillers sont assez libres dans leurs fonctions et / en ce qui me concerne / totalement / c'est la disparition progressive des instits sans formation qui a fait qu'ils ont cherché d'autres tâches ou ont été impliqués dans d'autres tâches qui ont exigé d'eux d'autres compétences."

Le conseiller pédagogique, au travers des représentations des plus jeunes d'entre eux, sans marges ni initiatives, ne saurait survivre (Ext 10 - C4 - L 4). Il y va de son action et de sa crédibilité qui constituent de réels enjeux professionnels pour lui. Or, ces marges, selon lui, existent; la réduction factuelle du nombre de prises en charge de jeunes enseignants sans formation initiale a fait place à un espace d'investissement disponible qui devra constituer pour lui une occasion de mise à l'épreuve de compétences professionnelles nouvelles et d'initiatives dans la gestion de ses rôles.

Limité à sa connaissance empirique et pragmatique des seuils de tolérance de son inspecteur, limité à l'acceptable professionnel, cet espace d'investissement concourt à la construction de sa crédibilité par le jeu de compétences nouvelles affichées (Ext 10 - C4 - L 8).

C'est à ce domaine des compétences des conseillers qu'il convient que nous nous intéressions afin de sonder le sens du jeu de son apparente subordination et de sa circulation dans l'institution.

3. La recomposition identitaire du conseiller pédagogique: éléments de synthèse

3.1 *L'institué des places et rôles du conseiller pédagogique*

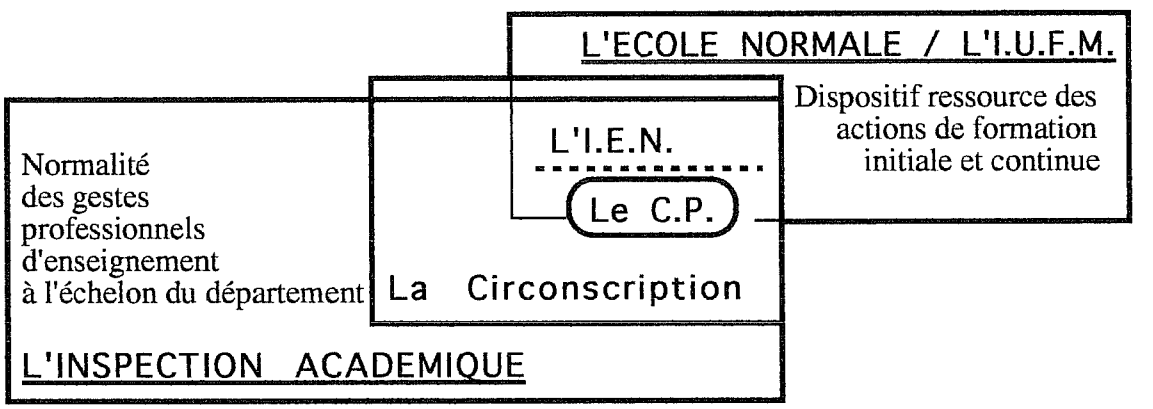


fig a - Situation professionnelle du conseiller pédagogique -

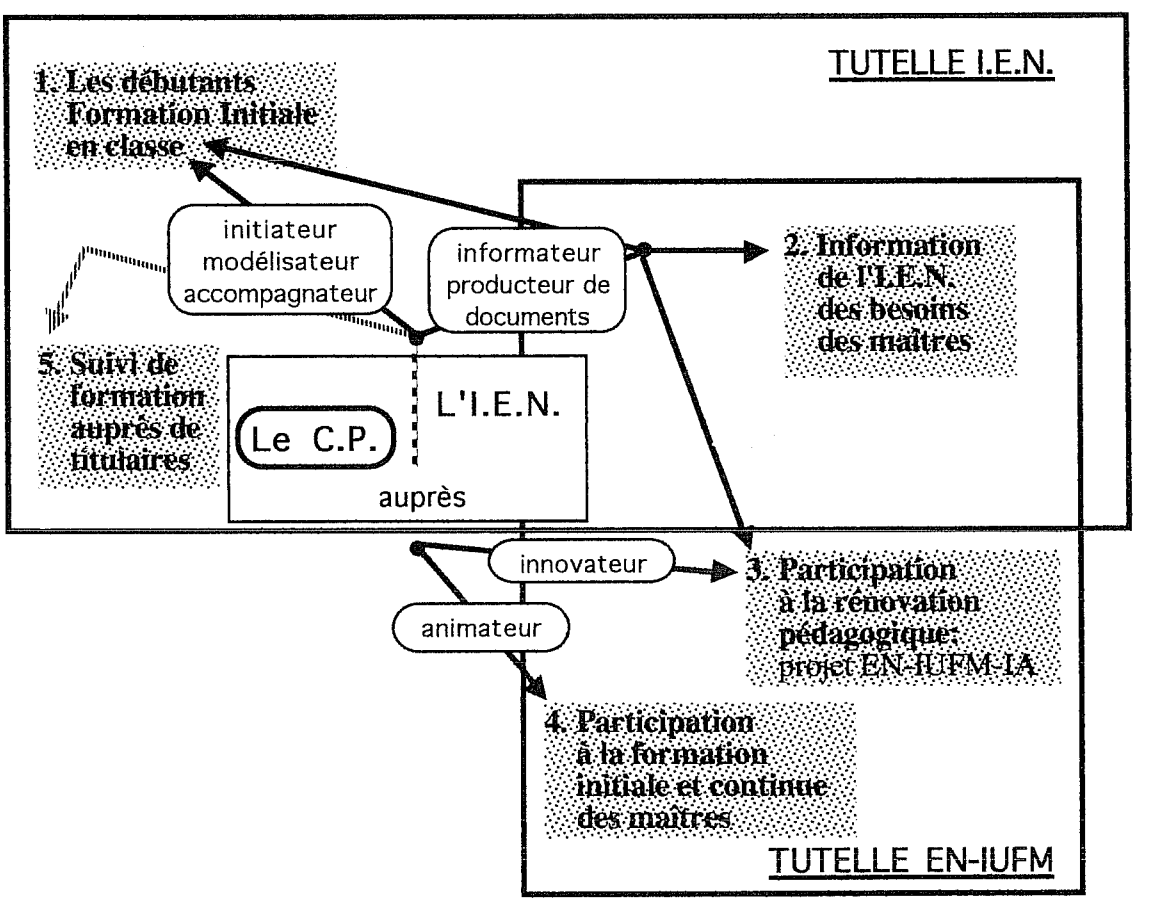


fig b - Tâches et rôles hiérarchisés du conseiller pédagogique -

3.2 *L'instituant des places et rôles du conseiller pédagogique*

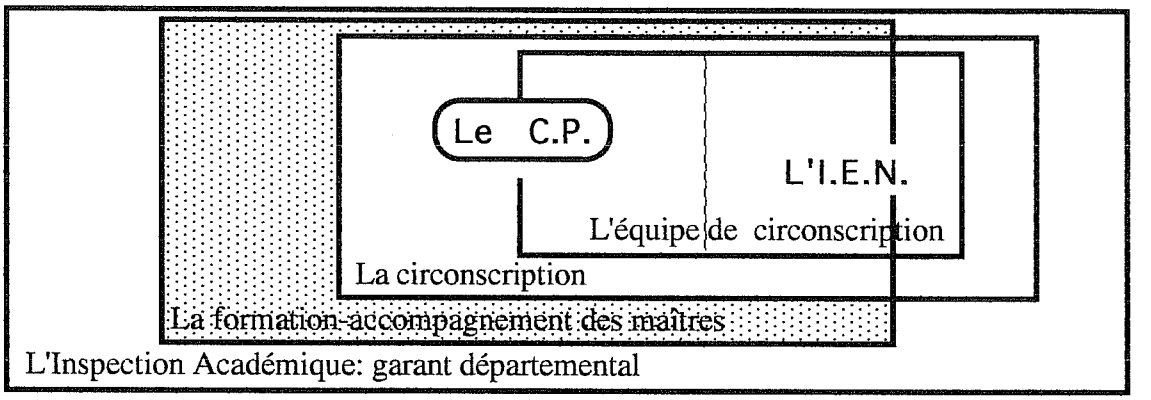


fig c - Situation professionnelle du conseiller pédagogique -

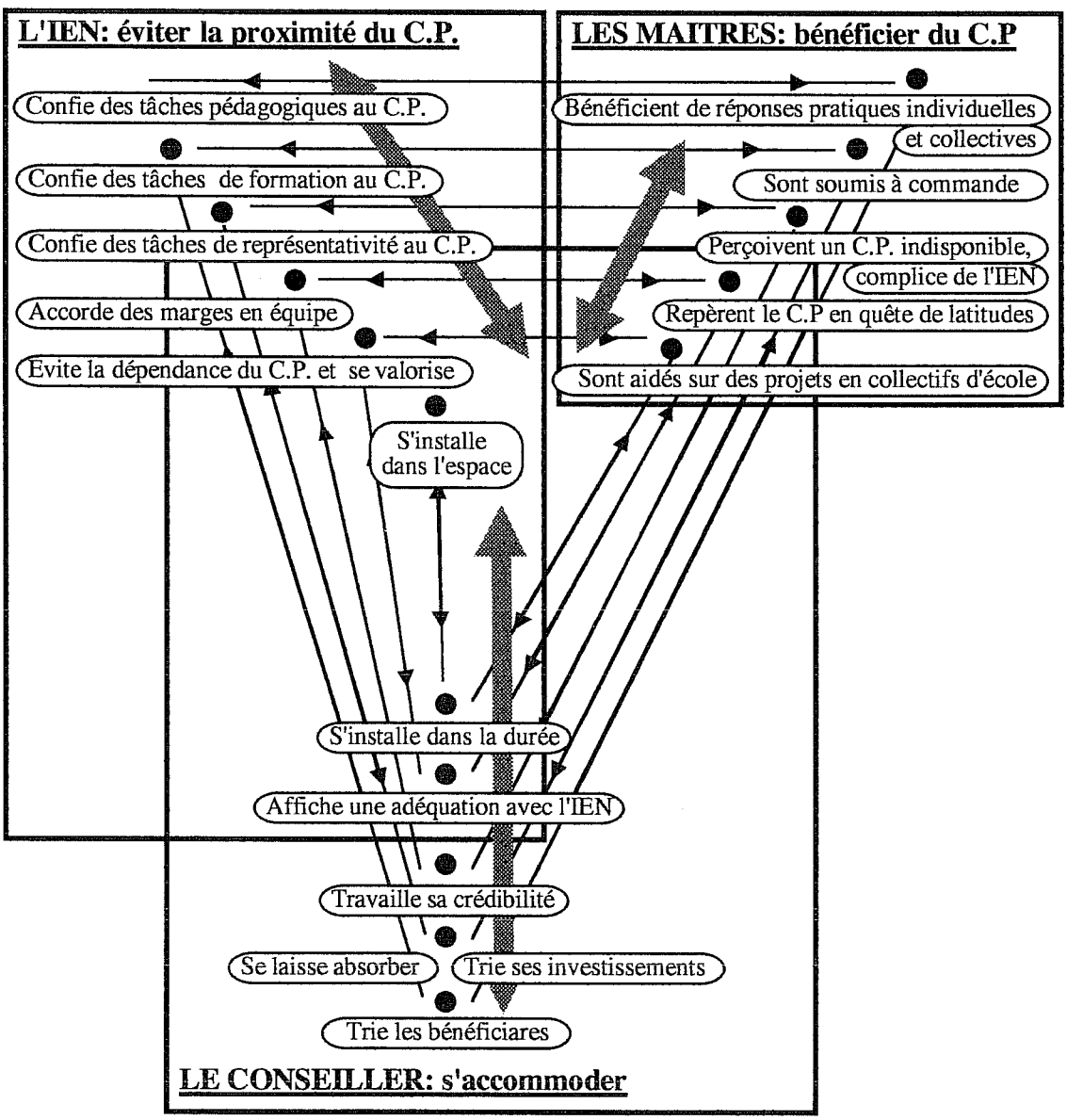


fig d - Tâches et rôles du conseiller pédagogique -

Nous avons souhaité apporter quelques éléments de synthèse qui, selon nous, sont susceptibles de contribuer à l'éclairage du sens du cheminement identitaire et professionnel du conseiller pédagogique.

Pour ce faire, nous avons eu recours à un principe de schématisation de l'institué puis de l'instituant.

L'analyse des textes officiels qui a fait l'objet de la première partie de notre recherche, nous a permis de visualiser les places, les zones d'activité et la nature des tâches imposées au conseiller. En référence aux travaux d'Alain BOUVIER (1), le choix d'une approche analytique de l'institué se justifie par le fait que le discours des instructions officielles ne propose que des éléments d'information isolés visant à l'identification de la nature des tâches et des relations envisagées.

En revanche, en nous inscrivant résolument, tout au long de notre recherche, dans le champ de la psychologie sociale, nous ne pouvions échapper à une investigation des jeux d'acceptation, de soumission, de refus ou de contournement des obligations entre les parties en présence; c'est ce qui justifie l'allure systémique volontairement attribuée à la schématisation de l'instituant.

C'est d'une lecture contradictoire et croisée, d'entretiens divers avec des acteurs appartenant à des groupes socio-professionnels apparemment disjoints, que nous sommes parvenus à donner une image d'un instituant sans cesse en cours de constitution. En adoptant une posture éthnologique, cherchant à révéler "*comment les acteurs reconstituent, en permanence, un ordre social fragile et précaire afin de se comprendre et être capables d'échanges*" (2) p 42, nous avons d'abord été sensibilisés par les interactions entre parties contractantes.

Sans chercher, pour l'heure, à traiter des effets de ces interactions sur la construction identitaire du conseiller pédagogique et sur son balisage d'un espace de *"rôles"*, ils n'en constituent pas moins l'un des aspects de notre objet de recherche que nous nous proposons d'approfondir ultérieurement.

(1) BOUVIER Alain, Revue SE FORMER, Pratiques et apprentissages de l'éducation, S23, 1993, La pensée systémique, 29 p

(2) COULON Alain, L'éthnométhodologie, P.U.F., Que sais-je, Paris, 1989, 125 p

La situation professionnelle du conseiller pédagogique, instituée par les textes officiels, nous informe sur son statut, sur sa place et sur ses zones d'activité (fig a - p 201). Il est un instituteur, nommé auprès de l'inspecteur et appelé à s'investir professionnellement sous la responsabilité de son supérieur hiérarchique au sein d'une circonscription placée sous le contrôle de l'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'Education Nationale. De plus, il est astreint à faire état d'un investissement professionnel dans la structure de l'I.U.F.M.

Il est donc à la croisée de trois zones d'influence : L'I.E.N. dont la légitimité des commandes repose sur la mise en oeuvre locale des directives officielles, l'inspection académique dont la légitimité des consignes s'inscrit dans une cohérence départementale et l'I.U.F.M. en tant que dispositif ressource des actions de formation initiale et continue des maîtres.

Rappelons à ce titre que

> *"la participation des I.U.F.M. aux programmes de formation continue des enseignants du premier degré ne sera pas exclusive mais restera privilégiée. (...) La participation des formateurs des I.U.F.M. aux actions de formation continue doit constituer un moyen d'adaptation permanent aux besoins des formations initiales qu'ils délivrent." (1)*

Le conseiller pédagogique ne semble être concerné que par deux des trois zones d'influence mentionnées: une zone de proximité, celle de l'inspecteur départemental et une zone plus lointaine, celle de l'I.U.F.M.

Dans ce contexte, le conseiller se doit de remplir cinq missions qui correspondent à autant de tâches que nous pourrions hiérarchiser ainsi.

Sous la tutelle exclusive de l'inspecteur, il devra assurer la prise en charge des enseignants débutants affectés sans formation spécifique dans une classe (fig b - p 201). Assurant ainsi une charge de formation initiale d'urgence, il devra se comporter en formateur, certes, mais surtout en initiateur, en modélisateur et en accompagnateur. Corrélativement à cette tâche, il lui incombera de fournir ou de produire toute documentation nécessaire et utile à l'entrée en fonction de ce jeune collègue.

(1) B.O. n° 32 du 5 juin 1991

A la faveur de son obligation institutionnelle de circulation dans les écoles (de la circonscription) et, de fait, parmi les enseignants, il lui sera demandé d'informer l'inspecteur des besoins des maîtres en matière d'information ou de formation et de lui communiquer l'expression de leurs attentes. Ce rôle attendu du conseiller, d'analyste de l'état des savoirs professionnels des maîtres, servira une double tutelle : celle de l'inspecteur garant du savoir faire de son personnel et conjointement l'I.U.F.M. en qualité de dispositif ressource des actions de formation continue des maîtres.

Le repérage d'indices de dysfonctionnements professionnels des enseignants effectué par le conseiller sera soumis à l'I.E.N. qui devra alors envisager, de concert avec les formateurs de l'I.U.F.M., des actions de remédiations formatives sous forme de stages proposés aux maîtres auxquels le conseiller prendra part.

De fait, il participera au projet de formation continue du département conçu conjointement par l'inspection académique et l'I.U.F.M. Le conseiller est appelé alors à témoigner d'une force de proposition remédiatrice, innovatrice, pour prendre ensuite une part active à l'encadrement d'actions de formation des enseignants du premier degré auprès des formateurs de l'I.U.F.M. C'est un rôle que les textes officiels rapprochent davantage de l'animation que de la formation.

La dernière tâche, mentionnée au catalogue, rappelle au conseiller la nécessité d'honorer en circonscription, et donc sous la seule autorité de l'inspecteur départemental, un suivi de formation des maîtres c'est-à-dire un accompagnement des titulaires venant de bénéficier d'une action de formation ou d'un stage, afin de s'assurer des transformations et des modifications de leurs gestes professionnels.

Autrement dit, l'institué nous offre l'image d'un acteur à la croisée de sollicitations diverses légitimées par des enjeux et des fonctions institutionnelles différenciés.

Il sera tour à tour modélisateur, transmetteur de gestes traditionnels, et initiateur novateur.

C'est l' "*entre*", l'intermédiaire que nous avions découvert lors de notre approche historique des textes qui ont présidé à la mise en place des conseillers pédagogiques.

L'approche de l'instituant nous invite à faire d'emblée mention de deux constats : d'une part, l'existence d'une équipe de circonscription dont il nous a été dit que son animateur était l'inspecteur et, d'autre part, l'absence ou la disparition de l'I.U.F.M. comme dispositif ressource en matière de formation continue des maîtres (fig c - p 202).

Si le conseiller pédagogique est appréhendé comme membre de l'équipe de circonscription, force est de constater que l'inspecteur, membre central et responsable de la dite équipe, s'ingénie à éviter que le conseiller ne s'installe en permanence dans l'équipe.

Faisant référence à sa situation statutaire et à ses tâches instituées, il l'invite à oeuvrer prioritairement en circonscription auprès des maîtres et occasionnellement au sein de l'équipe de circonscription.

La formation et l'accompagnement des enseignants par le conseiller représentent une part importante de ses espaces d'activité, dans la mesure où, du fait de l'absence de l'I.U.F.M., il lui revient de devoir s'investir tant auprès des maîtres de son secteur que sur des actions de formation inter-circonscriptions, voire départementales.

Autrement dit, les zones de référence de l'activité professionnelle du conseiller pédagogique s'inscrivent surtout dans un système inclusif circonscrit aux injonctions ou prescriptions de l'inspecteur d'académie garant d'une politique départementale.

Toutefois, l'examen de ses tâches et rôles nous a permis de mettre en évidence une circulation professionnelle dont les enjeux concernent l'I.E.N., les maîtres et sa propre personne.

Ses espaces de circulation sont limités à la circonscription et à l'équipe de circonscription. Lors de notre première synthèse relative à un essai de définition globale de la fonction de conseiller pédagogique, nous faisions déjà mention de l'existence d'une triangulation I.E.N./maîtres/conseiller. Ces trois pôles constituent des lieux de transactions en interaction. C'est ce que nous avons tenté de schématiser dans le tableau d. p 202.

L'I.E.N., soucieux d'éviter un régime de trop grande proximité professionnelle avec le conseiller, fait appel à l'espace équipe de circonscription pour en faire un lieu de parole, un lieu public de comptes rendus et de distribution des tâches.

C'est une procédure qui lui permet de préserver son pouvoir et son autorité. Et pour s'en assurer, il complète cette mesure en signifiant à son conseiller une obligation d'investissement en circonscription.

Les maîtres tentent de tirer le meilleur parti de cette obligation mais déplorent, qu'au même titre que le conseiller, ils soient soumis à un régime de commande.

Le conseiller, pour faire face aux multiples demandes, n'a d'autres solutions que d'établir des priorités qu'il gère dans une construction professionnelle triangulaire.

Pour éviter toute redondance avec le schéma, nous pourrions faire mention des interactions suivantes:

- l'I.E.N. régule sa relation au conseiller en jouant entre une mise sous tutelle délibérée de son subalterne et une tolérance à son autonomie à la faveur des marges de manoeuvre qu'il lui accorde ou des tâches de représentativité qu'il lui impose.
- les maîtres oscillent entre une tolérance à la dépendance du conseiller à l'I.E.N. et une tolérance à certains des aspects de son indépendance professionnelle, en dépit d'un rappel qu'ils lui adressent, celui d'appartenance au corps du premier degré.
- quant aux conseillers pédagogiques, ils circulent entre une dépendance institutionnelle et un assujettissement complice à l'I.E.N.

Chacun des acteurs de cette triangulation se livre à un jeu subtil, successif, d'acceptations puis de refus d'obligations qui régulièrement provoque de nouvelles distributions des rôles.

En regard de ce jeu sans limite et qui, de surcroît, repose sur une histoire qui se raconte, nous ne pouvions manquer de faire référence au schéma actantiel de GREIMAS (1). Du destinateur I.E.N. au destinataire maître, le conseiller pédagogique joue le rôle d'adjuvant, d'acolyte, de complice ou de co-sujet sous tutelle. Reste que ce qui fait l'intérêt des interactions entre les trois pôles évoqués et par conséquent sa complexité, c'est que tour à tour, voire simultanément chacun des trois pôles puisse être appelé à réagir soit en destinateur, soit en destinataire, soit en adjuvant, soit en opposant.

(1) GREIMAS A.J., Du sens, Essais sémiotiques, Editions du Seuil, Paris, 1970-1983

Il apparaît désormais que le conseiller pédagogique ne soit ni un "*entre*" ni exclusivement un intermédiaire.

Il serait plutôt, compte tenu des transformations dont il est à la fois l'objet et le sujet dans la triangulation évoquée, un intermittent qui sans cesse recompose toute demande qu'elle émane du terrain ou de son supérieur hiérarchique. Il joue sur des opportunités conjoncturelles et factuelles pour tirer profit d'une subordination plus apparente que réelle, car régulièrement identifiée comme objet de transactions multiples. A ce titre, il négocie en actes son identité d'intermédiaire ou d'interface entre l'inspecteur et les enseignants; il en fait un objet de marchandage. (1)

Du côté des maîtres, il brandit les commandes de l'I.E.N., soit pour les leur imposer et renforcer leur situation de subordonnés, soit pour leur signifier une indisponibilité à leur égard compte tenu du volume de ces commandes et de la variété des types de tâches imposées.

Du côté de l'I.E.N., il fait valoir ses nombreux engagements et surtout son indispensable présence dans les actions de formation que désormais il doit prendre seul en responsabilité. Il lui demande reconnaissance et marges de manoeuvre dans une perspective de moindre dépendance, en contre partie d'une prestation professionnelle de qualité qui valorisera, aux yeux des "*formés*" de la circonscription, l'I.E.N. initiateur et son conseiller animateur.

Ainsi, le conseiller s'installe progressivement dans la mise en évidence d'une crédibilité qui va le servir doublement dans la mesure où simultanément, il l'adresse à son supérieur hiérarchique et aux maîtres de la circonscription.

Il incorpore cette identité de professionnel crédible pour dépasser un compromis identitaire plus intime, fait d'héritages et de visées. En devenant instituteur-maître-formateur, il s'insrit dans le jeu de la mise sous tutelle multiple de l'instituteur et ambitionne le "*grade*" de formateur reconnu, libéré du joug de pressions immédiates. D'où sa quête de moindre dysharmonie entre les attentes des maîtres et l'affichage d'une adéquation avec les points de vue de l'inspecteur.

(1) DUBAR Claude, La Socialisation. Construction des identités professionnelles, A. Colin, PARIS, 1991, 259 p

Le conseiller pédagogique, dans sa construction identitaire nous offre le spectacle d'un acteur dont l'investissement professionnel est toujours prêt à rebondir pour éviter toute rupture dans le jeu. Sans cesse actif, il habite l'institution et à sa manière la contient. Cependant, sa conquête n'a rien de linéaire. Il est des moments de ruptures, de replis, de recherche de refuges qui sont autant de témoignages des effets de son implication personnelle.

> *" L'implication reste donc de l'ordre de l'opaque (...). L'implication ne peut, quant à elle, se penser que dans la temporalité, par rapport à l'histoire, au vécu, à différentes formes de mémoire, parce qu'elle est de l'ordre du replié (sur soi). Nos implications sont vraiment ce par quoi nous tenons le plus à l'existence : nos enracinements, nos attaches. " (1)*

(1) ARDOINO Jacques, Revue SE FORMER, pratiques et apprentissages de l'éducation, S. 11, 1992, L'implication, p. 4

TROISIEME PARTIE

L'instituant, cadre d'une composition identitaire

analyse thématique inter-entretiens

Nous avons été amené à constater que le conseiller pédagogique était un professionnel qui s'accommodait de la situation à laquelle il était confronté.

Sans jamais exprimer de réelles oppositions à son supérieur hiérarchique, il témoigne de capacités à se positionner en phase avec les injonctions diverses dont il est le destinataire.

Mais alors, qui devient conseiller pédagogique, comment et selon quelles procédures ? Qui devient-il ?

Quelles traductions sont faites par les différents représentants des corps concernés (les inspecteurs, les maîtres et les conseillers eux-mêmes), des attentes liées à la fonction ?

Quelle est la nature des diverses appréciations formulées à propos de l'exercice professionnel des conseillers ?

Quel sens attribuer aux différentes procédures d'évaluation de leur investissement professionnel mises en oeuvre ?

Autant d'interrogations qui nous renvoient tant au champ des compétences requises chez le conseiller qu'à celui de l'appréciation institutionnelle et fonctionnelle des compétences qu'il manifeste en situation d'investissement professionnel.

Désormais, plus que de dépendance ou d'appartenance, ce qui nous préoccupe, ce sont les divers phénomènes à partir desquels il est en mesure de gérer ces contraintes et ces pressions.

En tout premier lieu, sur quelles représentations communément admises les inspecteurs fondent-ils le savoir dont dispose le conseiller pédagogique ?

Ext 30 - I3

" *le conseiller pédagogique a un savoir qu'il a fabriqué lui-même / c'est le savoir d'expérience / et de théorie aussi / qu'il a construit pendant sa vie professionnelle de base / auquel s'ajoute l'effort de réflexion et de documentation qu'il a fait pour le C.A.F.I.M.F. (1) / auquel s'ajoute son autodocumentation et la richesse d'expériences que lui apporte ses visites sur le terrain*"

Ce qui revient à dire que, aux yeux des inspecteurs interviewés, ce qui constitue le savoir du conseiller est davantage à rapprocher d'autodidaxie, d'expérientiel et de capacités à mobiliser ses acquis plutôt que de savoir défini et critérié, susceptible de constituer un référentiel présidant à toute nomination (Ext 30 - I3).

(1) C.A.F.I.M.F.: Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur Maître-Formateur: épreuves internes réservées aux enseignants du premier degré

C'est d'un "*savoir demeurer*" et d'un "*savoir devenir*" dont il est question ici.

Nous ne pouvons manquer de remarquer que cet extrait est évocateur d'une particularité de la pensée enseignante qui continue à privilégier les notions d'empirisme et de valeur de la personne investie, y compris à l'occasion d'actions de formation des personnels.

I. LE CONSEILLER PÉDAGOGIQUE: SON RECRUTEMENT

La question des critères de nomination des conseillers pédagogiques, nous avons souhaité l'aborder tant du point de vue de ses logiques fondatrices encore en vigueur, que de ses procédures.

1. Du bon maître au conseiller pédagogique

Nous nous sommes inquiété de savoir si, au nombre des critères retenus, et ce, au niveau des représentations des uns et des autres, il était recommandé d'avoir été un "*bon maître*".

Rappelons que nous avons déjà été amenés à constater, par ailleurs, que nos interlocuteurs situaient tous la fonction comme héritière de celle d'instituteur (p 113).

Les inspecteurs que nous avons rencontrés, considèrent que, sans être une condition nécessaire, avoir été un "*bon maître*" pour prétendre aux fonctions de conseiller, constitue pour le moins, une condition suffisante.

Ext 21- I2 " *bon maître ? il me semble que c'est déjà un élément de base / oui / oui.*"

Ext 10- I1 " *oui / il vaut mieux / mais / c'est pas du tout la même compétence / cette question trouve déjà sa réponse dans l'examen qui sanctionne le certificat d'aptitude puisqu'au minimum / il faut avoir 15 à l'épreuve en classe / cela signifie qu'il faut être déjà un bon maître / le bon maître n'est pas seulement un bon praticien / mais c'est aussi quelqu'un capable d'avoir un recul par rapport à sa pratique / de théoriser sa pratique et de faire les ponts entre la pratique et la concrétisation de la théorie / inévitablement / il faut être un bon maître pour avoir un rôle de formateur / que ce soit dans les écoles d'application ou auprès de l'I.E.N.*"

S'il fallait nous en tenir à une appréciation globale de l'avis des inspecteurs, il est donc préférable que le postulant ait été en mesure de faire état de compétences de praticien expérimenté (I1 - I2 p. 212).

Cependant, leur argumentation s'inscrit surtout dans une logique institutionnelle dont ils sont nécessairement les garants. L'une des épreuves qui sanctionne le C.A.F.I.M.F. consiste en une séquence en classe au cours de laquelle le candidat, en présence du jury, conduit une activité d'enseignement, face à ses élèves, et dont le choix disciplinaire est limité soit aux mathématiques soit au domaine du français. Sachant que, de surcroît, chaque inspecteur peut être appelé à assumer les responsabilités de présidence du jury, il devient plus aisé d'appréhender le sens du détour discursif opéré dans le champ institutionnel par nos interlocuteurs. D'où leurs représentations faites de rapprochements entre le maître et le formateur, entre le "*bon maître*" et le bon conseiller auprès de l'I.E.N. (Ext 10 - I1 - L 8,9 - p 212)

Toutefois, d'un point de vue fonctionnel, les inspecteurs ne peuvent manquer de souligner que des compétences de bon praticien ne sauraient recouvrir ipso facto des compétences de formateur (Ext 10 - I1 - L 1 - p 212). C'est toute l'ambiguïté du poids de la tradition du recrutement des conseillers qu'ils soulèvent ici, paradoxe d'autant plus pesant qu'ils sont appelés à être les artisans de la mise en oeuvre du recrutement des candidats aux fonctions de conseiller pédagogique sur la base d'épreuves dont ils disent qu'elles ne sont pas nécessairement révélatrices des compétences attendues.

Les maîtres, eux, perçoivent la question selon une logique d'investissement.

Ext 21 - E2 1 " *il faut avoir enseigné / c'est évident.*"

Ext 11 - E3 1 " *il faut être instit avant d'être conseiller pédagogique.*"

Ext 27 - E1 1 " *qu'il ait été bon pédagogue ? c'est in-dis-pen-sable.*"

Ext 23 - E4 1 " *il n'est pas nécessaire d'avoir été bon maître / mais s'être passionné par*
2 *ce qu'on a fait / être un bon maître ne fait pas forcément un bon juge.*"

Ext 25 - E5 1 " *cela dépend ce qu'on appelle un bon maître / mon idée du bon maître /*
2 *c'est le maître qui sait analyser ce qu'il fait / peu importe qu'il ait bien fait*
3 *ou mal fait s'il arrive à prendre suffisamment de recul pour pouvoir dire en*
4 *quoi il s'est trompé ou en quoi il aurait pu procéder différemment.*"

Nous ne sommes pas très éloignés des représentations des inspecteurs, à ceci près, toutefois, que leur discours retenait surtout du passage du "*bon maître*" à conseiller pédagogique, l'idée d'une continuité professionnelle assez logique.

Cependant, le principe fondateur des représentations des maîtres est quelque peu différent : s'il est souhaitable que "le formateur" ait été bon pédagogue, il n'en reste pas moins vrai que l'accession aux fonctions de conseiller pédagogique constitue un changement d'activités professionnelles. Il est la concrétisation non d'une continuité mais d'une modification de rôles qui fait suite à un investissement personnel et professionnel particulier (Ext 23 - E4 - p 213)

Reste qu'aux yeux des enseignants, le *"bon maître"* est celui qui dispose déjà des capacités attendues chez un formateur, capacités d'analyse d'une situation professionnelle et capacités d'auto-critique. Autrement dit, le maître ordinaire, non encore labelisé "*bon maître*" n'aurait aucun espoir de prétendre accéder aux fonctions de conseiller dans la mesure où cette dimension d'auto-critique ne serait pas suffisamment exercée (Ext 25 - E5 - L 2 - p 213). Or, manifestement, cette compétence est une composante de tout acte pédagogique et ne saurait échapper à aucun enseignant.

Que recouvre, en fait, l'usage de ce label de "*bon maître*"?

A quel schéma de l'enseignant cette référence du "*bon maître*" renvoie-t-elle dans l'imagerie du premier degré?

Sans aller jusqu'aux usagers de l'école, les parents, il est remarquable de noter les similitudes de points de vue dans la définition du *"bon maître"* entre celle que nous a donnée le corps d'inspection et celle que défend le corps enseignant (I2 - I1 - p 212 & E3 - E1 - p 213). Nous sommes confrontés à un discours socialement admis et partagé à propos duquel il conviendrait d'interroger le rapport entre traditionalisme et culture actuelle d'école.

Du côté des conseillers pédagogiques en place, les avis, à propos du "*bon maître*" ne font pas l'unanimité.

Ext 23 - C1

" *bon maître ? pour moi / ça me semble primordial / mais je ne sais pas si en fait c'est la condition première.* "

Ext 18 - C5

" *bon maître ? moi / je dirais oui / je poserais le problème en termes d'actualité / pas de passé / c'est-à-dire que beaucoup d'éléments de l'éducatif sont basés sur l'exemplarité et qu'il est difficile de former quelqu'un quand on est dans l'incapacité soi-même de prendre une classe en mains / de lui faire une démonstration / c'est mieux que de lui donner un référent modélisable / s'il ne donne que des conseils / moi / ça me gènerait.* "

Ext 15 - C4

" oui / mais c'est loin d'être suffisant / il faut que ce soit quelqu'un qui ait été mobile / qui ait bien connu les différents fonctionnements d'écoles / petites / moyennes / grandes / qui a une bonne connaissance de l'ensemble des partenaires / qui a un vécu de circonscription. "

Le partage des avis ne repose nullement sur le fait qu'il puisse s'agir de conseillers nouvellement nommés ou non. Les premières réactions recueillies ci-dessus témoignent d'une adhésion de certains conseillers au principe d'une nécessaire propédeutique du futur formateur par la mise à l'épreuve puis la reconnaissance de ses qualités de praticien expérimenté (Ext 18 - C5 - L 3,4,5 - p 214 & Ext 15 - C4 -L 2).

Il convient de noter toutefois que la référence au compagnonnage participe de l'appréciation du "*bon maître*" par les conseillers en place : l'image forte du professionnel qui a fait ses armes et ses preuves au contact de milieux variés et dont il a retiré un savoir relatif à la singularité de "l'organisationnel" scolaire (Ext15 - C4).

Ajoutons que, pour d'autres, la référence au "*bon maître*" est une composante du bon conseiller dans la mesure ou le conseiller pédagogique doit continuer à s'affirmer en bon pédagogue dans le cadre de ses fonctions de formateur (Ext 18 - C5 - L 5,6 p. 214). Autrement dit, le rapport entre le "*bon maître*" et le formateur repose du point de vue de certains conseillers rencontrés, sur la nécessité d'un savoir expérientiel disponible né de la confrontation du praticien à la diversité des terrains professionnels et sur la nécessité d'un savoir-faire pédagogique entretenu dont il se doit de faire un usage démonstratif, face à tout enseignant (Ext 18 - C5 - L 6 - p 214)

D'autres conseillers relativisent l'idée de passage obligé par un état de "*bon maître*" reconnu.

Ext 23 - C1

" je ne crois qu'il faut avoir été bon maître / c'est très subtil / comme l'appréciation des conseillers pédagogiques n'est pas tout à fait objective / d'autant qu'il n'a pas forgé tous ses outils / il y a une grande part de subjectivité qui fait qu'on peut les recruter à partir d'intuitions / à partir d'une rumeur et pas seulement à partir d'éléments objectifs. "

Ext 17 - C3

" bon maître ? ça ne gêne certainement pas / mais c'est peut-être pas une condition nécessaire parce qu'on rentrerait là aussi dans la définition du bon maître et il n'existe pas vraiment parce que ce serait quelque chose de généralisable à tous les enfants / or / avec certains / ça marche bien / avec d'autres / ça ne passe pas. "

Le principe d'adéquation et le rapport de continuité entre le "*bon maître*" et le conseiller ne font pas l'unanimité chez les conseillers pédagogiques interviewés.

Ces deux extraits invitent à bien des interrogations. L'appréciation du "*bon maître*" relève d'informations et d'indices singuliers et ponctuels (Ext 23 - C1 - L 4,5 - p 215). La vérité du jour ne saurait être celle du lendemain, pas plus que celle d'ici ne vaudrait pour ailleurs. (Ext 17 - C3 - p 215).

Cependant, il y a fort à parier que ce postulat vaille également, du point de vue de nos interlocuteurs au moins, pour les recruteurs de conseillers.

Nous serions confrontés, au delà des référentiels institutionnels de compétences attendues chez un conseiller, à un régime d'appréciations professionnelles dont les aléas seraient à mettre au compte de la diversité des responsables chargés de l'évaluation des enseignants et des conseillers.

Les critères de repérage du bon praticien seraient de l'ordre de la conviction intime, du pressentiment et de l'anticipation de potentialités professionnelles.

2. Procédures , critères de nomination et public concerné.

Ext 20 - I4

" *Dans le mode actuel de recrutement / d'abord il y a des candidats qui doivent être munis du diplôme du C.A.F.I.M.F. ou de l'ancien C.A.E.A.A.* "

A la double question du qui accède aux fonctions de conseiller pédagogique et comment, les inspecteurs fournissent une réponse très institutionnelle. Les épreuves du C.A.F.I.M.F. constituent, aujourd'hui, un passage obligé, un premier filtre, comme le souligne l'emploi du "*d'abord*" (Ext 20 - I4).

Ext 11 - I3

" *ça c'est une bonne question / elle me préoccupe depuis un bon moment / alors / devient conseiller pédagogique / actuellement / celui qui a les diplô mes requis / c'est-à-dire qui a un minimum / y'a un minimum de garantie sur ce qu'il est et sur ce qu'il sait faire / c'est un minimum très élevé parce que les exigences du C.A.F.I.M.F. sont / à mon avis / très élevées / je dirais même que c'est un des examens que je connais qui a le plus mauvais rapport qualité-prix / c'est-à-dire qui y'a un investissement et un travail énormes à fournir pour une récompense / entre guillemets / parfaitement aléatoire / il faut dans un second temps / et c'est ça / pour moi / l'horreur fondamentale / y faut qu'il plaise à quelqu'un / c'est extraordinairement négatif /*

Ext 11 - I3 *pour solliciter un poste de conseiller pédagogique auprès d'un I.E.N. / les gens doivent téléphoner à l'I.E.N. / se présenter / s'entretenir avec l'I.E.N. qui décidera qui fera le travail auprès de lui / je n'ai jamais été dans la situation de devoir choisir un collaborateur / si j'avais dû en choisir un / j'aurais procédé autrement puisqu'on a la possibilité de les choisir nous-mêmes / j'aurais demandé à un collègue I.E.N. / à un conseiller pédagogique que je connais / peut-être à un prof d'I.U.F.M. de former une commission pour recevoir les candidats et les hiérarchiser en fonctions de critères objectifs qui seraient liés à la capacité à gérer des responsabilités et des relations humaines."*

Ext 12 - I3 *" pourquoi ça ? parce que le fait d'être choisi par l'I.E.N. met / qu'on le veuille ou non / le conseiller pédagogique en situation de dépendance vis-à-vis de lui. "*

Nous avons pris la liberté de faire usage d'un long extrait d'un entretien avec un inspecteur tant il nous paraît témoigner de pratiques instituantes intéressantes.

L'accession à un poste de conseiller pédagogique relève d'un parcours critérié et institutionnel dans son étape première, puis d'un cheminement plus aléatoire et subjectif dans une étape seconde (Ext 11 - I3 - L 4 & L 10,11 - p 216). Une fois l'obstacle du C.A.F.I.M.F. franchi, et dont nous avons déjà évoqué les constituants, reste celui de la cooptation, voire de la séduction (Ext 11 - I3 - L 11 - p 216)

2.1 *Une logique de cooptation*

Le candidat se doit de "*plaire* " à l'I.E.N.

Sans doute, le "*plaire à l'I.E.N.*" présuppose-t-il une compétence du postulant à établir une relation professionnelle en direction du supérieur hiérarchique concerné.

Cependant, le choix n'est opéré que sur la base d'un entretien qui reste, aux dires de notre interlocuteur, essentiellement duel : l'inspecteur reçoit, pour évaluation et appréciation, le postulant. Ce qui revient à dire que le principe en vigueur actuellement de cooptation repose sur un échange discursif de représentations et, de fait, intéresse davantage le rapport personnel et professionnel de l'I.E.N. au conseiller que le rapport de confrontation du formateur potentiel à un pair enseignant.

Ce qui est privilégié par la procédure décrite, c'est une sortie du rang, une élévation symbolique au corps des formateurs, une entrée au sérail du seul fait des bonnes grâces du représentant du pouvoir local.

Comment ne pas partager avec cet I.E.N. le sentiment que ce type de procédure renforce le schéma et le processus d'une mise sous tutelle exclusive ? (Ext12 - I3 - p 217)

Le conseiller pédagogique ainsi recruté ne peut manquer d'être sensible à la confiance dont il a été honoré. Et c'est à l'I.E.N. recruteur, auprès duquel il travaillera, qu'il sera redevable. De subalterne lointain, il accède à un poste de subalterne rapproché du pouvoir.

Toutefois, il a été fait mention de deux compétences à sonder : une capacité à gérer des responsabilités et une capacité à gérer des relations humaines (Ext11 - I3 - L 20,21 - p 217).

Ext 19 - I2

" qui devient conseiller pédagogique ? moi / je dirais quelqu'un qui a une expérience professionnelle certaine / attestée par le diplôme du C.A.F.I.M.F. / qui a une capacité de réflexion théorique et qui est capable de travailler en bonne entente avec d'autres conseillers pédagogiques / avec les enseignants du terrain / avec l'I.E.N. / il faut qu'il y ait vérification entre guillemets des / capacités à établir une relation et une relation professionnelle de qualité entre le conseiller pédagogique et l'I.E.N. quand c'est l'I.E.N. qui est amené à fournir l'avis pour le recrutement. "

Nous avons, si besoin en était, confirmation des procédures de nominations des conseillers pédagogiques (Ext 19 - I2 - L 7,8). Les inspecteurs en parlent en termes de recrutement, donc d'une démarche qui a pour objectif d'amener quelqu'un à faire partie d'un groupe. Là encore, le premier bénéficiaire visé n'est autre que l'I.E.N., le second, l'équipe de circonscription.

Notre dernier interlocuteur, comme le précédent d'ailleurs, a éprouvé le besoin d'introduire des guillemets dans son discours (Ext11 - I3 - L 8 - p 217 & Ext19 - I2 - L 6). Dans un cas, ils concernaient le mode de recrutement, dans l'autre, la situation d'incertitude à laquelle le postulant se trouve confronté à voir ses efforts personnels et professionnels récompensés.

Outre le fait, qu'en l'occurrence, les I.E.N. fassent allusion à un aspect de leur pouvoir, ils soulignent par là-même l'enjeu de leur démarche de cooptation. Elle génère inévitablement un lien entre le recruteur et le recruté. En effet, ce qui est dit des visées de l'entretien avec un candidat au poste de conseiller pédagogique à pourvoir, porte sur l'appréciation de compétences essentiellement relationnelles; que le candidat manifeste un savoir-être suffisamment observable pour que le recruteur soit en mesure d'y déceler une aisance dans ses rapports d'altérité (Ext19 - I2 - L 6).

La dimension de la personne prime sur celle du professionnel, ce qui ajoute à l'ambiguité des étapes d'accession au poste de conseiller pédagogique : le C.A.F.I.M.F. est perçu par les I.E.N. comme un premier filtre et ses composantes doivent permettre de faire état d'un professionnalisme de praticien enseignant et d'un bagage de potentialités de formateur.

Mais seul l'entretien de cooptation est décisif.

Et ce sont les compétences de la personne qui seront surtout appréciées (Ext 19 - I2 - L 4 - p 218).

Les I.E.N. ne risquent-ils pas alors de privilégier la "*bonne entente* " sous-entendu une trop "*bonne entente* " au détriment d'une capacité à "*gérer des responsabilités* " ?

Ne risquent-ils pas d'accueillir favorablement la soumission, et donc à terme un collaborateur plus investi dans le giron de l'inspecteur, que dans celui de la circonscription ?

Chacun des protagonistes tentant d'anticiper sur les attentes de l'autre, ne risquent-ils pas, au cours de l'entretien, de se laisser leurrer. Ne risquent-ils pas tout simplement d'accueillir un conseiller inscrit en contre-pouvoir ?

La procédure est enfermante car le risque, même à l'occasion de gestes professionnels manifestés par le conseiller nommé, réside dans le fait qu'il puisse continuer à les légitimer au nom du "*plaire à l'I.E.N* ." ou, pour le moins du "*non déplaire* "(Ext 11 - I3 - L 11 - p 216).

2.2 *Entre logique de mérite et logique de sortie*

Les enseignants du premier degré que nous avons rencontrés, disaient ne pas être concernés par une démarche d'accession aux fonctions de conseiller.

Pourtant, leurs représentations du "*comment il est possible de devenir conseiller pédagogique* "traduisent un pressentiment à mettre à l'actif d'une pensée enseignante, voire d'une culture socio-professionnelle spécifique au premier degré et dont nous verrons qu'il tient du sens commun et du traditionnalisme de l'Ecole.

Quant au *qui*, il rejoint l'idée légitime de reconnaissance institutionnelle d'un investissement professionnel dont les premiers bénéficiaires doivent être les pairs praticiens dans l'exercice de leurs fonctions au quotidien (Ext 25 - E4 - p 220).

Ext 21 - E2
1 " *d'une certaine façon / en postulant / il faut déjà en avoir envie / Après*
2 *je ne sais pas sur quels critères sont faits les choix /*
3 *je suppose que / pour un poste / y'a plusieurs demandes / je ne sais pas*
4 *qui choisit / en fonction de quoi et s'il y a une formation.* "

En exprimant son ignorance des procédures de nomination des conseillers pédagogiques sous la forme de propositions interrogatives, cette jeune enseignante se livre à une série de suppositions qui témoignent d'un instituant imprécis, mais dont l'existence globale n'échappe pas à la conscience collective (Ext 21 - E2 - L 3,4).

Il est bien question de choix opérés par un tiers, il est question d'une formation envisageable; il est également question de la genèse d'un processus. En l'occurrence, notre interlocutrice exclut toute démarche originelle qui ne soit née de l'intention même du demandeur (Ext 21 - E2 - L 1).

Ext 25 - E4
1 " *qui / oh / c'est quelqu'un qui est passionné par son métier et qui veut*
2 *élargir son horizon / j'ai l'impression que je fais des choses importantes et*
3 *que je dois les communiquer.* "

Ext 29 - E3
1 " *si l'instituteur fait ce choix là c'est qu'il se sent certaines compétences no-*
2 *tamment de rapport avec des adultes / à partir du moment où il arrive à*
3 *faire passer quelque chose avec des adultes / qu'il a été instit / qu'il a*
4 *quelque chose à dire / qu'il a un vécu .*"

Ext 22 - E5
1 "*je suis convaincue que la presque totalité des gens qui demandent le poste*
2 *de conseiller pédagogique / c'est justement qu'ils voudraient faire passer*
3 *des choses / à partir de ce moment là / on a des gens qui devraient pou-*
4 *voir jouer un rôle de formateur.* "

C'est au praticien d'être son propre juge : à lui d'apprécier ses compétences, à lui d'évaluer la nature et l'intérêt du message qu'il compte communiquer à ses pairs (Ext 29 - E3). C'est l'idée du postulant missionnaire.

Toutefois, le processus de passage de maître à conseiller est perçu par les enseignantes citées comme nécessairement linéaire et chronologique. Le candidat ne saurait demeurer praticien dès lors qu'il se sent investi d'un message à faire passer (Ext 25 - E4)

Les maîtres estiment qu'il ne deviendra formateur que par la confrontation à la fonction de conseiller et à ses nécessités (Ext 22 - E5). Quant au message il ne peut concerner que la classe, que la quotidienneté, qu'un savoir-faire professionnel acquis à la faveur d'un investissement personnel, ce qui est de nature à nous permettre de comprendre l'intérêt que les maîtres expriment à voir l'un d'entre eux accéder à ce type de fonction (Ext 25 - E4).

Mais, quel profil de formateur lui accorderont-ils ?

Et, de quelle manière le conseiller en poste devra-t-il envisager l'évolution et la modification de ses tâches pour ne pas perdre la confiance de ses ex-pairs ?

Certains maîtres apprécient différemment les motivations qui ont pu présider chez certains d'entre eux, à l'intention d'exercer des fonctions de conseiller pédagogique de l'enseignement du premier degré.

Ext 23 - E4 1 " *et puis / je ne peux pas m'empêcher de soupçonner des gens qui en ont*
2 *marre de leur classe / c'est un moyen comme un autre d'en sortir.* "

Voilà bien une remarque qui interroge car "*en sortir*" peut vouloir signifier quitter une situation professionnelle pour en découvrir une autre, presque à titre de curiosité.

"*En sortir*" peut signifier passer d'un type d'activités professionnelles à un autre, socialement plus valorisé.

"*En sortir*" peut enfin témoigner d'une stratégie de fuite d'un environnement professionnel jugé désormais insupportable.

Et, dans les trois cas, nous sommes susceptibles de rencontrer trois intentions différentes dont les effets sur une quête professionnelle et identitaire ne seront pas de même nature (Ext 23 - E4)

La première est intellectualiste, centrée sur l'investissement, épurée de toute stratégie identitaire et socio-professionnelle particulière.

La seconde est stratégique et intéresse essentiellement la personne investie.

La troisième relève d'un choix opéré sur la base d'une appréciation négative de soi et de sa situation professionnelle.

Reste cependant que ces trois cadres d'analyse ne suffisent pas à établir une catégorisation exhaustive de portraits de conseillers pédagogiques. En revanche, il serait intéressant de pouvoir apprécier la proportion de chacun des aspects cités ci-dessus entrant dans la composition de la motivation réelle de tout postulant et surtout, la part de la desillusion et du négatif.

Dès lors, les questions du *qui est candidat* à des fonctions de conseiller pédagogique et du "*comment on y parvient*" ne peuvent être dissociées d'un "*pourquoi*" on s'y intéresse.

Sans doute, ces questions sont-elles déconnectées du registre des compétences du conseiller. Mais, il y a fort à parier qu'elles colorent les activités du titulaire du poste ainsi que ses prises de position en regard de ses tâches et activités.

Examinons les réponses des enseignants à la question des procédures de nomination des conseillers pédagogiques.

Ext 26 - E4

" *comment / on fait une demande à l'inspection / y'a un mémoire à faire puis une inspection spéciale dans sa classe je pense / y faut travailler sur un projet personnel / je crois que c'est ça / je m'imagine qu'au départ c'étaient des gens qui menaient une expérience dans leur classe ou leur école / on leur a demandé de faire profiter les autres de leur expérience / j'imagine que ça part comme ça / on / c'est les inspecteurs.* "

La première partie témoigne d'une connaissance institutionnelle des étapes auxquelles l'intéressé devra se soumettre (Ext 26 - E4 - L 1,2). La seconde concerne la personne dont l'investissement de praticien est connu de ses pairs et reconnu par la hiérarchie (Ext 26 - E4 - L 4,5).

La question de la médiation de l'inspecteur dans la nomination d'un conseiller apparaît en arrière plan. Les maîtres soupçonnent l'inspecteur d'être l'instigateur du processus (Ext 26 - E4 - L 5). A l'occasion de visites, d'inspections, il peut, ici ou là, repérer des enseignants en situation d'activité professionnelle qui répondent à ses critères de labelisation du praticien investi. Il peut même être amené à pressentir, parmi eux, des profils de formateur et leur en faire part. Et, même si l'entretien entre l'I.E.N. et le maître demeure privé, il aura permis de susciter, à la faveur d'une appréciation positive du supérieur hiérarchique, un processus de mise en confiance du maître et d'expression plus assurée de ses intentions à l'adresse de ses collègues.

Par conséquent, lorsque les maîtres parlent de "*message à faire passer*" ou "*d'avoir quelque chose à dire*", il convient de s'interroger sur la genèse de telles convictions exprimées.

Naissent-elles au sein du collectif des enseignants duquel émergerait un élu ?

Ne sont-elles pas plutôt le fruit d'un affranchissement identitaire accordé au subalterne par le supérieur hiérarchique au vu d'une adéquation appréciée favorablement entre attentes professionnelles de l'un et investissement professionnel de l'autre ?

Ne s'agit-il, ici, que d'une représentation ou d'une certitude constitutive de la pensée enseignante du premier degré ?

Si tel était le cas, cela signifierait que rien de ce qui se passe dans sa circonscription n'échappe à la vigilance de l'inspecteur; cela signifierait qu'en dépit d'épreuves institutionnelles qualifiantes (le C.A.F.I.M.F. par exemple) reviendraient à l'appréciation et à la discrétion des inspecteurs les louanges, réprimandes, blâmes ou promotions de "son" personnel enseignant.

D'où l'idée de pérennisation du traditionalisme du premier degré entretenu par le maintien des fonctions et enjeux des rôles des inspecteurs; le praticien repéré et apprécié par un I.E.N., invité à subir les épreuves du C.A.F.I.M.F., n'est nullement assuré d'exercer un jour en qualité de conseiller pédagogique auprès de celui qui l'a invité à le devenir. Dès lors, il n'est pas exclu de penser que certaines normes implicites soient communes à tous les inspecteurs d'un département. Elles peuvent concerner tant la validité des procédures de recrutement des conseillers, que les critères d'identification d'un profil de futur conseiller. Autrement dit, le conseiller pédagogique, agent d'une institution fondée sur le mérite et la valeur professionnelle individuelle, objet d'un tri effectué par la hiérarchie intermédiaire connue pour son traditionalisme, devient l'illustration de pratiques instituantes départementales dont l'enjeu relève du maintien d'un certain "ordre des choses".

Venons-en aux conseillers pédagogiques eux-mêmes et à leur vision des choses.

La question du qui, selon eux, devient conseiller pédagogique nous renvoie à notre approche du "*bon maître*"

Nous nous contenterons donc de synthétiser leur réponse sous la forme de cette citation courte mais partagée par tous:

"*qui ? par définition / quelqu'un du terrain.*"

2.3 *Une logique de tiers passeur*

L'évocation du comment est plus nourrie, plus diversifiée. Considérons d'abord les étapes du processus:

Ext 19 - C5

" *comment on devient conseiller ? oh / c'est d'abord une formation / enfin / une auto-formation / puis / c'est l'examen / le C.A.F.I.M.F. actuellement / c'est ensuite certainement un bon dossier professionnel et c'est / derrière / quelque part / quelque chose de beaucoup moins saisissable / une espèce d'épreuve de chasseur de têtes en fonction de celui qui recrute et qui est beaucoup plus subjectif.* "

Tel est le cheminement du postulant. Tels sont les passages obligés auxquels tout candidat devra se soumettre. La procédure dite "*chasseur de têtes*" est une composante de l'instituant actuel qui préside au recrutement des conseillers. Notre interlocuteur se contente de mentionner cette ultime étape, la juge subjective mais ne la dénonce pas vraiment. Il s'est constitué en fidèle rapporteur des pratiques actuellement en vigueur (Ext 19 - C5).

Parmi les conseillers interrogés, il en est qui, à titre personnel, ont été les bénéficiaires d'une pratique initiale de repérage conduite par leur inspecteur.

Ext 39 - C3

" *l'I.E.N. du moment m'a donné toute liberté pour essayer de faire quelque chose avec ces enfants-là* (classes de transition) */ je suis entré dans cette voie et / comme j'ai montré que je pouvais pratiquer autrement et avoir des résultats tangibles / à l'époque / j'ai montré que j'étais un marginal / un inspecteur m'a dit / "le jour où un poste sera libre / je vous proposerai pour le prendre.* "

Ce que soupçonnait précédemment une enseignante de certaines pratiques de repérages de conseillers potentiels par un inspecteur, prend ici un sens au travers de ce témoignage singulier (Ext 39 - C3). Il est surtout question d'une logique extérieure à la personne concernée. Elle n'est pas en quête d'une reconnaissance quelconque; elle est, au contraire, bénéficiaire, presque à son insu, d'un principe méritocratique en vigueur dans l'enseignement du premier degré.

En l'occurrence, tout le mérite du praticien a consisté à faire des choix professionnels successifs et à s'y tenir pour en faire l'objet d'un positionnement professionnel: choix d'une catégorie particulière d'enfants et choix de stratégies pédagogiques (Ext 39 - C3 - L 4).

Cette idée de capacité, chez le praticien, à exprimer, à justifier et à mettre en oeuvre un positionnement professionnel singulier préoccupe davantage les conseillers pédagogiques les plus jeunes et les plus récemment nommés.

Ext 24 - C1

" y'a des données objectives qui sont les rapports d'inspection / l'antériorité de mon travail qui a pu apparaître dans mon dossier / mais / ce qui a fait déclencher une décision / c'est plus un positionnement."

Par conséquent, du point de vue de ce conseiller pédagogique, au-delà de toute recherche de normalité, ce qui serait favorablement pris en compte par un I.E.N. au moment d'un entretien de cooptation (l'épreuve "*chasseur de têtes*"), ce serait davantage tout ce qui semble constituer chez l'enseignant, une singularité professinnelle argumentée, étayée, plutôt que l'appropriation d'un conventionnel du moment.

Voilà qui constituerait un critère et une compétence: un critère de sélection pris en compte par l'I.E.N. et une compétence que tout postulant devrait s'ingénier à acquérir.

Ext 21 - C1

" j'ai posé la question des critères de recrutement à mon I.E.N. / l'objet essentiel / d'après ce que j'ai pu comprendre de sa réponse / se joue au moment de l'entretien / il guette notre positionnement / est-ce que j'avais un positionnement descriptif ou est-ce que j'avais un positionnement pragmatique et impliqué ? mais / je maintiens: il y a quelque chose de l'ordre de la rumeur / et / sur ce type de rumeur / le sujet est rarement informé / l'amorce de décision concernant un candidat / on la met à l'actif de cette rumeur qui nous précède / disons d'un élément indicateur dont on n'a pas trace écrite / fluctuant / mais qui semble exister et qui a été construit par d'autres."

En dé-voilant la notion de "positionnement" du candidat comme critère recherché par les I.E.N. lors de l'entretien de selection au poste de conseiller, nous dé-couvrons simultanément un espace nouveau, celui de la rumeur.

L'instituant, en matière de recrutement ou de nomination d'un conseiller pédagogique, révèle au travers des évocations qui en sont faites par les intéressés, certaines zones d'ombre.

Aux dires de notre interlocuteur, et au moment de l'entretien, non seulement l'I.E.N. serait en possession d'informations diverses sur le candidat, mais elles présenteraient un poids non négligeable dans la décision de rejet ou de retenue de la candidature (Ext 21 - C1 - L 7,8,9,10 - p 225). Qui plus est, cette pratique serait, socialement admise dans le sein des inspecteurs et sans doute systématisée (Ext 21 - C1 - L 6 - p 225).

Au-delà de la question relative à l'identité des agents chargés de fournir des renseignements sur les enseignants ou relative aux méthodes employées pour les obtenir, il nous paraît plus judicieux de questionner la fonction d'un tel usage et son sens.

Là encore, n'y va-t-il pas d'une forme de solidarité des supérieurs hiérarchiques intermédiaires qui, au nom de justice, feraient surtout dans la justesse et qui, par ailleurs, au nom de la quête d'une singularité de positionnement d'un candidat, feraient dans la recherche de modération ?

En effet, si d'aventure un I.E.N. tente de recueillir des informations sur un enseignant auprès d'un autre I.E.N. ou en compulsant un dossier officiel, leurs référents seront partagés puisqu'ils sont communs à leur groupe socio-professionnel d'appartenance.

Ainsi, par confrontations successives de points de vue, les écarts concernant le profil des conseillers pédagogiques cooptables finissent par être réduits. Sans atteindre le profil type, d'une circonscription à l'autre, les différents conseillers retenus auraient davantage de points communs médians que d'aspects singuliers divergents. De fait, l'inspecteur ou les inspecteurs ne seraient plus les seuls acteurs du maintien d'un esprit traditionaliste dans le premier degré; leurs critères de repérage, leurs procédures (communes) de cooptation et leurs choix de postulants participeraient d'une quête de "collaborateurs" acquis à la cause de leur politique modératrice et contenante.

Enfin, il est un extrait d'un entretien avec un conseiller pédagogique qui, tout en faisant état de la reconnaissance et de l'appui d'un tiers institutionnel au moment de son recrutement, évoque certaines motivations originelles déjà pressenties par certains maîtres interviewés.

Ext 15 - C2

" comment ça s'est passé ? l'école / j'avais fini / j'avais autour de moi une bonne équipe / on avait monté des choses ensemble et je ne voyais pas ce qu'on pouvait faire de plus ni sur le terrain avec les élèves / ni en satisfaction des parents / ni en autre organisation / je n'avais plus d'attentes / ni vis à vis des communes / ni vis à vis des collègues avec qui on a monté des choses qui ont fait plaisir /
y arrive un moment où on monte / puis après / ou bien on redescend calmement au niveau zéro / ou alors on fait autre chose."

Ext 17 - C2

" non poussée par ma conseillère pédagogique de l'époque / je ne l'aurais pas fait parce que je pensais que j'en étais pas capable / je crois qu'il faut se sentir poussé / y'a la peur de l'inconnu / on se sent bloqué / on est directeur d'école et après la porte est tellement étroite."

C'est l'évocation du cheminement intime du postulant qu'il est intéressant de relever ici.

La chronologie des données du discours fait surtout état de la complexité des événements qui président à une prise de décision.

La personne est "*poussée* " par *sa"* conseillère pédagogique tiers institutionnel destinateur (au sens greimassien du terme), puis reconnue, encouragée à devenir conseillère pédagogique à son tour (Ext 17 - C2 - L 1). Elle s'installe peu à peu dans une construction identitaire d'aspirations professionnelles: c'est la directrice d'école à qui l'on dit qu'elle témoigne de compétences telles qu'elle devrait les exercer et les affirmer dans des sphères supérieures.

Simultanément, l'identité d'attribution présente que lui renvoient ses collègues praticiens se déprécie (1). La personne, comme le professionnel, jugent alors que leur place n'est plus là , d'autant que ce milieu professionnel enseignant est désormais sans surprises ni apports nouveaux (Ext 15 - C2 - L 3,4). Qui plus est, il n'y a plus rien à en attendre car tout a été fait, tenté et réussi (Ext 15 - C2 - L 4,5,6). C'est moins une posture d'échec qu'une posture de réussite présente et à venir qui éclaire la justification de changement d'activité professionnelle exprimée ici.

L'effet du tiers médiateur valorise la personne, la conforte dans le bien-fondé d'une démarche et, simultanément, place le professionnel dans une posture globale qui positive l'ensemble de son investissement.

Ceci appelle quelques remarques.

Ces évocations émanent d'une postulante qui a "réussi". Elles sont reconstruites et s'inscrivent dans une nécessaire dynamique de réussite.

(1) DUBAR Claude, La socialisation, construction des identités professionnelles, A. Colin, Paris, 1991, 259 p

D'autre part, dans le cadre d'une approche de données singulières, nous conviendrons de nous en tenir à la stricte singularité du phénomène évoqué.

Il n'en demeure pas moins que nous retrouvons un thème déjà abordé par d'autres interlocuteurs, celui de la "*sortie*".

Or, ce qui est sous-entendu, c'est que ce type de sortie est d'autant plus apprécié que le passage est étroit (Ext 17 - C2 - L 4 - p 227).

D'où l'importance de la valeur du poste obtenu au niveau de la conscience de la personne concernée et, sans doute également, au niveau de la conscience collective des enseignants du premier degré

Dans quelle mesure l'idée de mérite n'est-elle pas associée à l'idée de méritant ?

Viendrait s'ajouter au mérite initial de praticien, l'aspect méritant de l'effort individuel fourni pour accéder à ses fins, lequel nous permettrait de comprendre pourquoi certains conseillers en poste entretiennent auprès de leurs ex-pairs un discours survalorisé de la fonction.

Y aurait-il corrélation entre ces représentations véhiculées par les tenants de la fonction et les représentations des maîtres ?

Est-ce de nature à saisir la distance qui semble séparer les conseillers des praticiens ?

La rumeur, la valeur, la survalorisation nous plongent dans un univers où l'estimatif et l'appréciatif sont dominants.

3. De l'importance d'un itinéraire d'investissement ou de formation personnels du conseiller.

Ext 6 - I4

" *antérieurement / on exigeait d'eux* (les conseillers pédagogiques) *d'être de bons praticiens pour aider les jeunes collègues / puisqu'ils ont été créés pour apporter de l'aide aux remplaçants parachutés directement sur le terrain / donc on a demandé à ce que les conseillers soient d'excellents praticiens / mais on s'est aperçu très vite des limites d'une pratique non fondée sur une théorisation.* "

Est-ce à dire que les inspecteurs prennent en compte, au nombre de leurs critères de cooptation d'un collaborateur, le fait que le postulant témoigne à titre personnel d'un investissement en formation ou d'un itinéraire de formation particulier ?

Les avis sont partagés.

3.1 *Un niveau de formation, un niveau d'adaptabilité*

Ext 19 - I4

" *oui / un itinéraire de formation / c'est intéressant / il peut en particulier amener au fait de prendre conscience que la prégnance de la classe étant si forte / il manque un certain recul / et je pense que ça doit être un élément fort / un élément déclencheur.* "

ou encore

Ext 5 - I2

" *s'ils n'ont pas un niveau de formation professionnelle / un niveau de formation universitaire en Sciences de l'Education ou en didactique d'une discipline / c'est quelqu'un qui devra l'entreprendre pour enrichir sa pratique / parce que la complexité croissante du métier de l'enseignement / la professionnalisation plus importante du métier d'enseignant suppose qu'il y ait une formation initiale améliorée / et / pour le conseiller pédagogique suppose quand même un niveau important / une formation d'un certain niveau en rapport avec les métiers d'enseignement.* "

De l'avis de ces deux inspecteurs, il faut admettre que ce qui est susceptible de peser en faveur du postulant, c'est plus l'évocation d'un itinéraire de formation labélisée, universitaire de préférence, que le récit d'un investissement particulier, aussi formateur soit-il, car ce qui intéresse un I.E.N., c'est, au moment de l'entretien de cooptation, de s'entourer d'un maximum de garanties autour des compétences qu'il découvre peu à peu chez son interlocuteur. Et le fait que le postulant ait été confronté à une instance certifiante telle que l'université, constitue apparemment une assurance supplémentaire (Ext 5 - I2 - L 1,2,3).

Mais, à quels types de formation est-il fait mention ici et au service de quelles compétences particulières ?

L'approfondissement d'une discipline d'enseignement en milieu universitaire ou les Sciences de l'Education, en tant que département de formation générale, constituent les préférences de certains représentants du corps d'inspection.

Ils justifient la nécessité de cet investissement du candidat aux fonctions de conseiller pédagogique par l'élévation du niveau de formation et d'exigence des jeunes enseignants sortant des actuels I.U.F.M. (Ext 5 - I2 - L 6,7 - p 229). Ils le justifient par la nécessaire maîtrise d'une capacité à analyser tout geste professionnel enseignant dans toute situation d'enseignement (Ext 5 - I2 - L 7,8 - p 229). Nous noterons au passage, l'emploi de termes qui contribuent à placer l'enseignant du premier degré à un niveau de professionnalisme susceptible de caractériser un corps de professionnels. Cependant, cet investissement doit avoir lieu alors que le postulant est encore praticien. Par conséquent, à l'époque où cette formation sera poursuivie, elle présentera pour la personne concernée un intérêt sans doute plus marqué pour ce qui touche aux gestes et compétences professionnels de praticien en exercice que pour ce qui peut relever de stratégies de formateur ou de dispositifs de formation (Ext 19 - I4 - p 229).

Les conseillers pédagogiques, à propos de la question de l'élévation de leur niveau de formation sont confrontés à une situation doublement paradoxale: nous n'ignorons plus qu'ils n'ont bénéficié d'aucune formation spécifique de formateur pour intervenir désormais, dans la formation professionnelle initiale ou continue des enseignants du premier degré. En revanche, il est recommandé qu'à l'occasion des épreuves du C.A.F.I.M.F. et surtout des entretiens de cooptation, ils soient en mesure de faire état d'un niveau de formation dont la centration risque de porter davantage sur des capacités de praticiens que de formateurs, compte tenu de l'époque au cours de laquelle ils entreprendront cette démarche. Or, il est recommandé aux présidents de jury de C.A.F.I.M.F. et aux I.E.N. recruteurs de conseillers, d'apprécier les compétences potentielles de formateurs des candidats.

Y parviendront-ils ?

Ne risquent-ils pas de devoir les juger à partir de discours sur la pratique professionnelle enseignante et donc de coopter de bons praticiens plutôt que des formateurs même potentiels ?

Que dire alors des capacités professionnelles de formateur des candidats retenus ?

Il est certains I.E.N. qui ont cependant un discours radicalement opposé:

Ext 13 - I3

" non pas du tout / un itinéraire d'investissement professionnel ou personnel antérieur ou de formation même ne change rien / je dirais même que j'exclurais complètement ça / je crois l'inverse / c'est que toute personne peut s'adapter de manière extraordinaire au poste qu'on leur offre à condition d'avoir la capacité d'adaptation / à la limite / je préfère quelqu'un qui n'y connaît rien et qui va découvrir en très peu de temps les choses avec un regard neuf plutôt que quelqu'un qui ne s'étonne plus de rien. "

N'y aurait-il pas chez cet I.E.N. interviewé, compte tenu de sa préférence pour un effet pygmalion, l'expression d'une forme de méfiance à l'égard de certains circuits de formation, érigés en lieu de passages obligés dans la conscience collective du moment ?

Son inquiétude porte en effet sur les discours de vérités professionnelles qui, selon lui, traversent ces lieux et dont il craint qu'elles deviennent les uniques référents du fonctionnement de certains praticiens ou conseillers. Il préfère un professionnel qui se construit à un professionnel profilé. Mais ceci suppose le repérage d'une compétence chez le postulant, celle d'une capacité d'adaptation à une situation professionnelle nouvelle et pourquoi pas aux directives arrêtées localement par le supérieur hiérarchique (Ext13 - I3 - L 5).

3.2 *Une formation de formateur*

La question de l'importance d'un itinéraire fait d'investissements personnels ou d'un itinéraire de formation particulière antérieure à la nomination d'un conseiller pédagogique n'a pas été l'objet de réponses nourries chez les maîtres.

D'un point de vue psycho-social, cela s'admet aisément dès lors que l'interviewé n'est pas concerné par le processus de socialisation professionnelle évoqué.

Deux courts extraits peuvent témoigner de l'état des représentations des maîtres:

Ext 26 - E4 1 *" je ne sais pas s'il faut un diplôme universitaire / je ne me suis pas inquié-*
2 *tée de ça. "*

ou encore

Ext 23 - E5 1 *" un itinéraire personnel ou de formation ? oui s'il y a une formation qui*
2 *apprend à montrer sans être un modèle / sans avoir le sentiment de passer*
3 *pour un modèle / ça pourrait être intéressant / une formation qui permet-*
4 *trait d'apprendre aux autres à prendre du recul. "*

Le monde de l'université au travers des formations qui peuvent y être poursuivies, pénètre les représentations des enseignants (Ext 26 - E4).

Le second extrait n'est pas très éloigné du positionnement d'un inspecteur évoqué ci-avant (Ext 6 & Ext 19 - I4 - p 229), à cette différence près, que la notion de recul mentionnée par l'inspectrice, acquise par une formation personnelle préalable, devait s'ajouter aux compétences propres du conseiller pédagogique. Cette inspectrice ne l'envisageait pas comme une compétence à devoir nécessairement démultiplier auprès des maîtres. Or l'enseignant interviewé ici, l'exprime comme l'attente d'un objet de formation des maîtres (Ext 23 - E5).

Ce qui reviendrait à dire que, du point de vue des maîtres, un conseiller pédagogique sans formation particulière aurait quelques difficultés à se présenter autrement qu'en maître modèle, autrement qu'en agent du maintien de gestes professionnels académiques et orthodoxes, acquis puis transmis dans le creuset du premier degré. En revanche, si le conseiller est allé chercher une formation spécifique, donc un savoir qui échappe, a priori, aux savoirs professionnels des maîtres, il doit en faire profiter ses ex-pairs sous peine de ne pas voir ses efforts personnels participer d'une reconnaissance particulière et valorisante (Ext 23 - E5 - L 2,3).

Nous ferons enfin, à propos de cet extrait, une dernière remarque; elle sera de type lexical.

Notre interlocutrice opère un rapprochement entre formation et apprentissage d'une capacité à la démultiplication: "*une formation qui apprend à montrer sans être un modèle* ."

Le champ du savoir-faire est très présent dans le premier degré, car très préoccupant. Le "*savoir montrer*" du conseiller pédagogique a été acquis, dans l'esprit du maître, par un apprentissage spécifique.

A charge au conseiller "*d'apprendre aux autres à prendre du recul*". Autrement dit, le maître accepte d'apprendre du conseiller par une mise en situation adaptée.

Est-ce à dire que, pour échapper à la spirale du modèle modélisant, et compte tenu des exigences des maîtres et de l'ambiguïté du couple conseiller-modélisateur/conseiller-formateur, le conseiller pédagogique n'aurait d'autres solutions que de s'installer en offreur de modèles diversifiés à propos d'une même situation pédagogique ?

3.3 *L'investissement et l'expérientiel*

La même question distinguent à nouveau les "*anciens*" conseillers pédagogiques des "*modernes*".

Ext 17 - C5

" en termes de formation / ce qui m'a servi / c'est ma formation de base / de normalien / j'appartiens à une génération où les actes primaient sur la formation au niveau de la capacité à former les autres / l'expérience / les preuves / la connaissance du milieu / comme un terrain de foot / Platini / il est apte à devenir sélectionneur / entraîneur puisqu'il est reconnu comme bon joueur / j'ai encore cette image plus que l'image du passage par la formation / on fait pas de formation pour devenir entraîneur / moi / je suis un joueur qui est devenu entraîneur / je fais partie de ceux qui devaient avoir le C.A.E.A.A. / époque où il y avait un devoir sur table / épreuve redoutable / redoutée qui nécessitait une formation entre guillemets parce que c'était une formation de parcours autodidacte / on allait chercher ce qui était supposé être demandé / on lisait les bons auteurs. "

Ce conseiller, porte parole du groupe des anciens, est l'illustration d'un positionnement personnel en adéquation avec une logique d'accession aux fonctions, fondée sur la valeur professionnelle et l'investissement institutionnel nécessaires.

La formation indispensable n'a d'autres certifications que l'épreuve interne et obligatoire du C.A.E.A.A. (Ext 17 - C5 - L 9).

De surcroît, elle vise l'acquisition d'un savoir à propos duquel le candidat a opéré une démarche anticipatrice: il s'est ingénié à déceler les attentes institutionnelles du moment en matière de référents notionnels et conceptuels, l'essentiel consistant à franchir l'obstacle de l'épreuve instituée (Ext 17 - C5 - L 12,13-p 233).

Le reste, acquis ou non, se joue sur la reconnaissance de l'investissement professionnel de l'agent praticien par un tiers habilité (Ext 17 - C5 - L 5 - p 233).

Il s'agit là, de l'évocation d'une procédure traditionnelle qui longtemps a prévalu à toute nomination et dont on a vu, qu'à bien des égards, au moment de l'entretien de cooptation par exemple, elle continue à prévaloir.

La nécessité d'une formation antérieure ne passe pas pour indispensable chez les conseillers pédagogiques interviewés. Elle est plutôt assimilée à la construction d'un savoir expérientiel spécifique.

Qu'en pensent les plus jeunes d'entres eux ?

Ext 18 - C4

" je ne parlerais pas de formation particulière mais d'activité / par exemple / le fait d'avoir été dans des mouvements associatifs / syndicaux / politiques sont de nature à apporter beaucoup et à compter pour un poste. "

ou encore

Ext 20 - C1

" ce qui fait que des maîtres soient appelés à faire cette tâche ou que d'autres se portent volontairement candidats / d'après moi / ça se localise dans un système / dans une progression liée à sa vie personnelle / le temps / il faudrait essayer de la reconstruire sur une plage de 5 à 10 ans / sa vie personnelle / son implication personnelle pèsent plus qu'une formation reconnue."

Entre les "*anciens*" et les "*modernes*", la frontière est de l'ordre de la nuance.

Les conseillers nouvellement nommés adoptent simplement un discours qui valorise la singularité de la personne par le choix qu'elle a pu faire d'un itinéraire expérientiel particulier (Ext 18 - C4 & Ext 20 - C1).

Autant les uns, les "*anciens*", s'inscrivaient dans une dynamique d'attentes institutionnelles, autant les autres, les *"jeunes"*, préfèrent s'en éloigner à la faveur d'investissements plus diversifiés mais, dans les deux cas, ce qui prime, c'est la notion d'activité, d'engagement, comme si la fonction de conseiller pédagogique devait nécessairement se concevoir comme le prolongement d'un itinéraire d'investissement de soi, comme si la fonction était essentillement faite d'investissements.

S'il fallait, très sommairement, résumer les informations recueillies auprès des trois groupes socio-professionnels interrogés à propos du cheminement qui permet à un enseignant du premier degré de devenir conseiller pédagogique, nous proposerions une synthèse réduite à trois représentations du conseiller en exercice:

-un conseiller pédagogique plutôt bon instituteur;
-un conseiller pédagogique plutôt bon formateur;
-un conseiller pédagogique reconnu et digne de l'être, tant de son point de vue que de celui de ses partenaires profes sionnels.

La première formulation revient aux inspecteurs. Leurs représentations du conseiller plutôt bon instituteur s'inscrivent dans un respect des procédures institutionnelles de recrutement du conseiller et, simultanément, dans une dynamique instituante qui, par entretiens de cooptation interposés, semble privilégier le repérage du bon praticien.

La seconde décrit les attentes des maîtres qui souhaitent profiter de la présence d'un ex-pair disposé à faire preuve de compétences de formateur tant en direction de praticiens confrontés à leurs gestes professionnels qu'en direction des personnes enseignantes.

La troisième concerne les conseillers pédagogiques eux-mêmes, certifiés par l'institué, reconnus par l'instituant et dont le mérite est d'autant plus notoire qu'ils ont été élus parmi les éligibles.

4. Les compétences du conseiller pédagogique: compétences attendues, compétences mises en oeuvre

4.1 *Des savoir-être*

Ext 16 - I4 " *j'apprécie beaucoup la profondeur intellectuelle / la transparence / l'honnêteté intellectuelle qui se manifeste par l'engagement dans la tâche / le degré de réflexion et puis aussi les savoirs / mais pas seulement les savoirs et les savoir-faire / les savoir- être surtout / et j'ai trouvé.*"

Ext 17 - I4 " *ce que je n'aurais pas aimé trouver chez un conseiller pédagogique / c'est la malhonnêteté / le fait de ne pas assumer les choix d'une équipe / et c'est pas les choix de l'I.E.N. seulement / ne pas travailler en convergence / et puis quelqu'un qui serait un grand "intello" et qui serait triste comme la pluie qui tombe.* "

Ces extraits émanent d'un entretien avec une inspectrice invitée à s'exprimer sur ce qu'elle apprécie (ou n'apprécie pas) chez les conseillers pédagogiques.

D'autres discours d'I.E.N. le rejoignent et le complétent.

Ext 17 - I2 " *ce qui m'intéresse essentiellement / c'est l'honnêteté / la franchise / le côté direct et convivial / j'ai une sainte horreur des sous-entendus / des relations conflictuelles / il faut une relation de franchise / une certaine confiance.*"

Ext 18 - I2 " *ce que je n'apprécierais donc pas / c'est les positions qui sont prises d'un côté sans le dire et un mode de vie à double jeu.* "

Force est de constater la tonalité appréciative des discours recueillis. Cependant, traduites en termes d'attentes, ces réponses constituent chez les inspecteurs un corpus de représentations dont le référent concerne plus la personne du conseiller que le professionnel. Qu'il s'agisse d'honnêteté, voire d'allégeance, de transparence, de convivialité, d'humour, toutes ces compétences sont attendues dans leurs manifestations, soit au niveau de l'équipe de circonscription, soit plus spécifiquement, dans un rapport de proximité directe du conseiller avec l'inspecteur (Ext 16 - I4 & Ext17 - I2).

Ces compétences participent donc d'une typologie de critères qui aideront les I.E.N. à faire leur choix d'un collaborateur au moment de l'entretien de cooptation.

Remarquons que le procédé dichotomique de questionnement auquel nous avons soumis nos interlocuteurs (ils apprécient - ils n'apprécient pas) a généré des réponses qui laissent à penser que les inspecteurs recruteurs de conseillers n'ont jamais été déçus, ni du choix de leurs critères, ni de leur choix d'un conseiller (Ext 16 - I4 - L 4 - p 236).

En posant la question des compétences que le conseiller pédagogique doit manifester dans le cadre de l'exercice de sa fonction, nous avons invité nos interlocuteurs à préciser, spécifier et hiérarchiser leurs représentations.

Ext 27 - I4

" des compétences pédagogiques / c'est certain / en particulier de distanciation / des capacités d'analyse / des compétences intellectuelles / tout ce qui a trait au savoir être / parce que de la qualité de la relation naîtra l'action / le Savoir être est révélateur d'une ouverture d'esprit / la culture me semble un élément indispensable. "

ou encore

Ext 31 - I2

" je pense à une capacité d'élucidation des problèmes en commun il doit pouvoir apporter sa réflexion sur des sujets donnés / avoir des opinions éventuellement les modifier en fonction d'autres opinions / dans la mesure où c'est un collaborateur / c'est forcément quelqu'un qu'on doit pouvoir interroger pour qu'il donne son sentiment / qu'il le confronte à d'autres et applique la position qui aura été prise à l'issue de la confrontation des idées "

Sans paraphraser ce qui vient d'être énoncé, l'ambiguïté de ces attentes relève du cadre professionnel dans lequel l'I.E.N. souhaite qu'elles soient repérables.

Le savoir-être du conseiller pédagogique, cité comme compétence maîtresse par notre première interlocutrice, doit être mis au service de la relation I.E.N./conseiller (Ext 27 - I4 - L 4,5). Toutefois, dans la mesure où cet I.E.N. souhaite favoriser l'action, on peut concevoir que cette compétence puisse s'appliquer à la confrontation professionnelle du conseiller aux maîtres.

En revanche, l'esprit de loyauté évoqué dans le second extrait, concerne essentiellement les réunions de travail des membres de l'équipe de circonscription; qu'il s'agisse d'un principe de loyauté à l'égard des personnes présentes, qu'il s'agisse d'un principe de loyauté à l'égard d'une ligne de conduite partagée localement en circonscription (Ext 31 - I2 - L6).

Ext 28 - I3

" le profil qu'il doit avoir / c'est une capacité à la relation humaine / par exemple, type classique / c'est tel maire qui a lancé un projet pédagogique dans sa ville et c'est le conseiller qui doit suivre le dossier / c'est un négociateur / tout est négociation /
mais / je répète qu'il ne doit pas être modélisateur / ce serait terriblement dangereux / ça aboutit à des circonscriptions uniformes /
il doit être capable de prendre rapidement une distance / un recul et en même temps disposer d'une bonne connaissance théorique / c'est un aller retour constant entre théorie et expérience qui fait qu'on progresse. "

Nous sommes ici, plus résolument sur le terrain des activités professionnelles du conseiller, théâtre de confrontations à une pluralité de partenaires.

Ce qui constitue un critère observable de sa capacité à la relation humaine, c'est sa maîtrise de l'art de la négociation en toute circonstance, fondée sur un savoir théorique et expérientiel qui s'auto-nourrit (Ext 28 - I3 - L 4 & 8,9). Par voie de conséquence, l'un des aspects de son professionnalisme repose sur une compétence personelle.

Faut-il admettre que cette compétence pré-existait chez lui, bien avant sa nomination ?

Dans ce cas, à quels indices repérables, l'I.E.N. fait-il appel pour identifier, au moment d'un entretien, ce type de compétence ?

La "*rumeur*" serait-elle effectivement de nature à aider au repérage ? (C1 - p 225)

Si l'art de la négociation doit figurer au nombre des compétences primordiales du conseiller pédagogique, il convient de s'interroger à la fois sur les modalités des interventions professionnelles du conseiller et les effets de ses actions. En effet, considérée comme recherche systématique d'un accord, comme moyen d'action, la négociation, en tout cas sa maîtrise, ferait du conseiller un acteur centré sur la nécessaire traduction en actes ou en actions de ses interventions, contraint de devoir négliger le champ de la recherche, celui de la réflexion ou de la planification argumentée de ses actions de formation.

Cette procédure aurait alors pour effet, tant chez le conseiller que chez les maîtres, de survaloriser le Savoir fait d'accumulations d'expériences diverses, au détriment du Savoir nourri de pratiques théorisées.

Enfin, appliquée à ses rapports avec les enseignants, la négociation n'aurait d'autres conséquences que de limiter systématiquement l'engagement professionnel des protagonistes à un niveau médian.

De ce point de vue, nous disposerions d'un argument supplémentaire à la validation de l'une de nos hypothèses faisant du conseiller pédagogique un agent du changement modéré de l'école, voire de son non changement.

4.2 *Des compétences de formateur*

Examinons la réponse d'un ex-directeur d'Ecole Normale.

Ext 26 - I1

" à propos des compétences des conseillers de circonscription, y'a trois grands trucs:
- des compétences disciplinaires / il faut qu'il tienne la route sur l'ensemble des contenus et des méthodes / je ne veux pas dire qu'il soit performant / qu'il tienne la route sur l'ensemble des contenus cognitifs et méthodologiques et si possible qu'il soit performant sur un segment /
- des compétences relationnelles / communication / relation et médiation / médiation / oui /
- des compétences de formation / d'ingénierie / de mise en musique de systèmes / de micro-systèmes et qui ne sont pas des compétences simples. "

Ext 13 - I1

" le problème des conseillers pédagogiques / c'est pas un problème de profil mais c'est un problème de compétences / on définit un corps ou une catégorie / et / un niveau de compétences et on se donne les moyens de le vérifier / le profil c'est que dans ce niveau de compétences on peut faire plutôt ceci / plutôt cela / donc on peut dire à compétences égales / il sera en école d'application ou en circonscription / c'est des profils dans un ordre de compétences. "

Par cette intervention, nous sommes renvoyés à l'ambiguïté, déjà évoquée, des place(s) et rôles des conseillers pédagogiques. Cependant, ce qui nous préoccupe, ce sont leurs compétences: du point de vue de notre interlocuteur et compte tenu de sa longue expérience de la présidence de jurys de C.A.F.I.M.F., il convient d'admettre que les compétences attendues des candidats aux fonctions d'instituteurs-maîtres-formateurs étaient définies, au moins sur un plan départemental (Ext 26 - I1).

Faut-il comprendre, qu'a priori, ce qui doit différencier un conseiller pédagogique auprès d'un I.E.N. d'un conseiller pédagogique instituteur-maître-formateur en école d'application relève du renforcement plus marqué, plus repérable de l'une des trois compétences auxquelles il vient de faire référence ?

S'agit-il de compétences disciplinaires, de compétences relationnelles ou de compétences spécifiques à l'ingénierie de la formation ? Il conviendrait, pour en juger, de procéder à l'interview de maîtres d'application et de responsables des dispositifs de formation initiale en I.U.F.M. Tel n'est pas notre objectif.

Si nous rapprochons ces trois champs de compétences évoqués, des représentations énoncées précédemment par d'autres I.E.N., il apparaît que l'intérêt de ce dernier extrait réside dans l'évocation de la place du conseiller pédagogique dans les dispositifs de formation (Ext 13 - I1 - L 5,6 - p 239). Autrement dit, et au moins d'un point de vue institutionnel, l'un des fondements spécifiques de l'identité professionnelle du conseiller pédagogique résiderait dans sa capacité à appréhender le principe de formation d'un pair à partir d'un contexte autre que celui de la classe (d'application).

Or, cette compétence ne peut être prise en compte véritablement qu'au moment des entretiens de cooptation avec l'I.E.N. recruteur. Curieusement personne n'y a fait allusion; les représentations énoncées se limitant soit aux rapports de proximité inspecteur/conseiller, soit aux rapports duels du conseiller avec un pair ou avec d'autres partenaires de l'école.

Est-ce à dire que la problématique de la place du conseiller pédagogique dans les dispositifs institutionnels de formation des maîtres (initiale ou continue) ne constitue, ni une préoccupation, ni une priorité pour les inspecteurs ?

Pourtant, les I.E.N. situent les compétences des conseillers pédagogiques pour partie dans le champ de la professionnalité du conseiller et pour partie autour de sa personnalité.

Concernant le premier point, rappelons que notre interlocuteur, ex-directeur d'E.N., faisait mention de compétences à l'ingénierie organisationnelle et pédagogique de la formation et de compétences qui touchaient à la polyvalence fonctionnelle de l'enseignant du premier degré (Ext 26 - I1 - p 239). Au chapitre du second point, figuraient des principes de loyauté et de rigueur ainsi que des capacités indispensables à la qualité de la relation humaine déjà mentionnés par d'autres inspecteurs (I4 - I2 - p 236).

D'un point de vue psycho-social, ce que les inspecteurs (de circonscription), entendent privilégier c'est le personnage plutôt que la fonction, la personne plutôt que le formateur. Notre analyse des critères de nomination des conseillers, laquelle nous invitait à penser que les I.E.N. étaient à la recherche d'un conseiller pédagogique plutôt bon instituteur, s'en trouve confortée. (p 235).

4.3 *Des qualités de pair formateur*

En soumettant les maîtres aux mêmes questions et, tout d'abord à devoir s'exprimer à propos de ce qu'ils sont en mesure d'apprécier chez un conseiller pédagogique, ils répondent par un corpus de conditions qui, selon eux, président à l'identification d'un exercice professionnel recevable, à la limite de l'oblativité.

Ext 7 - E5 " *il doit surtout faire profiter les instits de son expérience de la diversité pédagogique.* "

Ext 8 - E5 " *ils doivent faire un effort d'intégration / d'adaptation même quand on les appelle.*"

Ext 8 - E3 " *qu'ils montrent plus de régularité dans leurs visites.*"

Ext 17 - E3 " *s'il passe déjà dans toutes les écoles et qu'il est disponible envers tous les instits de la circonscription / c'est bien / et il ne peut pas faire grand chose d'autre / si on le sent disponible et qu'on fait appel à lui / qu'il vient / ça monopolise les quatre cinquièmes de son temps.*"

Ext 15 - E1 " *ce serait bien qu'il fasse passer quelque chose par des rapports amicalistes / par la notion de groupes d'enseignants.*"

Les maîtres interrogés parlent d'abord de leur univers professionnel et, plus précisément depuis leur univers.

Ce qui leur fait dire qu'ils apprécient le conseiller pédagogique à sa manière d'être présent auprès d'eux et parmi eux.

Qui plus est, ils lui font part de devoirs à leur égard: devoirs de visites régulières des maîtres (Ext 8 - E3), devoirs d'adaptation de son discours au contexte de la classe, de l'école ou à l'histoire professionnelle de chaque maître (Ext 8 - E5), devoirs de dévouement et de disponibilité à l'égard de tous (Ext 17 - E3), devoirs enfin, de participation aux différents collectifs de maîtres qu'ils soient amicalistes ou professionnels (Ext 15 - E1).

Et, a priori, ce registre d'attentes conditionne une appréciation positive de l'activité professionnelle du conseiller par les maîtres.

Voilà qui laisse à penser que ces manifestations sont l'expression de compétences qui, d'une part, ne sont pas toutes également mises en oeuvre par les conseillers pédagogiques et qui, d'autre part, peuvent faire écran entre le conseiller et le maître quand ce dernier constate qu'il fait l'objet d'un choix délibéré, non négocié, de procédures d'interventions conduites par le conseiller.

Précisément, un tel discours d'attentes, même s'il est le produit d'une compilation de données recueillies auprès de plusieurs interlocuteurs, n'est-il pas volontairement excessif ?

De fait, il éclaire et renseigne l'ex-pair formateur sur les conditions à remplir pour gagner la reconnaissance des maîtres et le maintien de son appartenance au corps des enseignants du premier degré (Ext 15 - E1 - p 241).

En effet, en examinant les réponses des maîtres à la question des compétences requises et mises en oeuvre par les conseillers dans le cadre de l'exercice de leurs fonctions, nous nous apercevons que le mode discursif des enseignants privilégie le registre de leurs attentes et de leurs besoins.

Ext 11 - E5 " *il faut qu'on le sente disponible / qu'on sente qu'il a envie de discuter / de parler / que ça ne soit pas entre deux portes sinon ça coupe court à beaucoup de conversations.* "

Ext 7 - E5 " *chacun fait des choses positives dans sa classe / il doit aller dans ce sens là en essayant d'élargir plutôt que de dire non / là tu te trompes complètement / il faut faire autre chose / il doit avoir des compétences de bons rapports avec des adultes.* "

Ext 32 - E4 " *il doit montrer qu'il a envie de donner / d'aller apporter ce qu'il sait un peu partout / il doit pouvoir être là sans jugement moral / jugement de valeur / être là pour rassurer / pour déculpabiliser / pour apporter éventuellement des renseignements / et être bien convaincu de l'importance du métier*"

Ce recueil constitue un premier ensemble de compétences du conseiller attendues par les maîtres; elles sont relationnelles et orientées positivement en direction du praticien.

Il s'agit moins d'une demande d'aide que d'une attente de reconnaissance personnelle et professionnelle dont le maître tirerait profit, à la faveur d'une confrontation avec un conseiller identifié comme personnage de confiance (Ext 7 - E5 & Ext 32 - E4 - L 3,4).

Ext 17 - E3 1 " *il faut qu'il ait le contact facile avec les adultes / sinon tu ne fais rien*
2 *passer / si le mur de l'incommunication est là / je pense que ce n'est pas la*
3 *peine de discuter / chacun reste sur ses positions et on n'attend rien de l'au-*
4 *tre / un instit' peut aider un conseiller pédagogique et le conseiller péda-*
5 *gogique peut en faire profiter d'autres.* "

Ext 1 - E5 1 " *il faut qu'on puisse travailler ensemble à une recherche de solutions.* "

Ce second ensemble est un appel à la mutualité dans la tâche. Les maîtres ne manquent pas de rappeler au conseiller que son identité professionnelle et le sens de son utilité institutionnelle sont subordonnés à la qualité de l'accueil que les praticiens lui réservent (Ext 17 - E3 - L 3). Or, cet accueil est le fait des maîtres. Il sera d'autant plus porteur qu'il donnera lieu à un phénomène d'enrichissement professionnel partagé et donc à une identification, de part et d'autre, de bénéfices identitaires secondaires, venant en compensation à la charge de travail enregistrée par l'un comme par l'autre.

Ext 30 - E3 1 " *faire passer chez les autres votre passion / vos compétences / votre en-*
2 *gagement / c'est la place du conseiller pédagogique / stimuler tous ces*
3 *gens qui sont un peu partout et qui font des choses extraordinaires dans*
4 *leur classe mais qui ne sortent pas de leur classe.* "

Ext 16 - E3 1 " *il faut qu'il ait quelque chose à faire passer.* "

Ce troisième aspect relève du rôle que les maîtres interviewés attribuent à la fonction de conseiller pédagogique.

Selon eux, le conseiller sera d'autant mieux à sa place qu'il sera parvenu à leur signifier son positionnement et ses objectifs dans la fonction qu'il occupe (Ext 30 - E3 - L 1,2). Encore faut-il que ses intentions correspondent aux attentes des praticiens, qu'elles portent sur un ensemble de savoir-faire et de savoir-être essentiellement repérables dans la relation du conseiller à la personne enseignante (Ext 30 - E3 - L 3,4). Autrement dit, ils souhaitent que le conseiller pédagogique dispose des compétences nécessaires pour rendre communicable et contagieux le sens de son engagement personnel et professionnel, le sens de ses convictions en témoignant aux maîtres de sa connaissance des contraintes de la quotidienneté de leur classe et de son repérage de la valeur des actions qu'ils ont déjà entreprises.

Ext 12 - E5 1 *" un conseiller pédagogique a / je pense / un regard élargi sur la profes-*
2 *sion / donc c'est utile."*

Ext 36 - E5 1 *" je ne veux pas / pour avoir vu des maîtres d'application / que les gens*
2 *se sentent obligés de calquer / il doit savoir sortir les gens de leurs problè-*
3 *mes sans être trop directif / il doit avoir la capacité d'analyser la situation*
4 *telle qu'elle est / les entraîner à prendre du recul."*

Ce quatrième ensemble de compétences attendues chez le conseiller pédagogique par les maîtres interviewés fait suite à une série déjà évoquée, faite de compétences relationnelles, de capacités à un travail mutuel et de dispositions à énoncer son positionnement professionnel. Le conseiller pédagogique dispose d'une place et d'une fonction qui doivent l'encourager à assurer un accompagnement de ses ex-pairs afin de leur permettre de disposer d'un regard critique sur leurs gestes professionnels (Ext 36 - E5 - L 3,4).

En invitant les enseignants à faire état de leurs représentations des compétences du conseiller pédagogique nous ne pouvions échapper ni à un discours d'attentes adressées à l'intéressé, ni à un discours normatif laissant à penser que leur conception du rôle du conseiller était à hauts enjeux . Ces attentes renseignent ainsi l'intervieweur autant sur la pensée enseignante du premier degré que sur les compétences supposées mises en oeuvre par les conseillers pédagogiques.

D'aucuns jugent les manifestations de ces compétences trop parcellaires, voire trop parcimonieuses (Ext 11 - E5 - p 242).

Globalement, les maîtres sont prêts à reconnaître le conseiller pédagogique comme un professionnel, à la condition que ce dernier sache circuler entre leurs besoins personnels, professionnels et socio-professionnels et qu'il soit en mesure d'y répondre favorablement (Ext 32 - E4 - p 242).

Nous remarquerons toutefois que toutes ces compétences attendues et identifiées par les maîtres interrogés, ne font allusion qu'à un seul lieu, la classe, et qu'à un seul mode de confrontation, un rapport duel entre eux et le conseiller. Elles appellent l'engagement de la personne et la mise en oeuvre de savoirs pratiques et techniques; c'est ce qui nous fait dire que les enseignants entendent privilégier chez le conseiller pédagogique des compétences qui concernent simultanément l'Etre et le Faire.

D'où le sens de leur quête d'un conseiller pédagogique plutôt bon Formateur que l'examen de leurs représentations des critères de nomination des conseillers avait déjà révélé (p235).

4.4 *La construction d'une crédibilité professionnelle*

Donner la parole aux conseillers pédagogiques eux-mêmes, c'est tenter d'approcher la manière selon laquelle ils identifient les attentes des groupes socio-professionnels auxquels ils sont confrontés et c'est surtout tenter de cerner, respectivement, leur régime d'affiliation préférentielle et leur positionnement singulier.

Auparavant, nous avons souhaité qu'ils s'expriment sur ce qui, selon eux, est de nature à conditionner la réussite de leur exercice professionnel.

Ext 42 - C5 " *c'est d'appartenir à une équipe de circonscription / élargie / il faut du temps / moins de méfiance / c'est un lieu dans lequel on regroupe les tâches / les activités / les problèmes et qui sont débattus et répartis entre chacun en y trouvant les uns les autres des aspects positifs.*"

Ext 20 - C1 " *le temps / il faudrait essayer de la reconstruire* (progression liée à sa vie personnelle) *sur une plage de 5 à 10 ans.*"

Ext 12 - C4 " *il faut se faire admettre dans sa circonscription / se faire reconnaître comme recours / comme moyen d'assistance / s'il y a reconnaissance du travail / je le dis / c'est à travers l'action longue.*"

Ext 5 - C1 " *il y a une idée de crédibilité à construire au niveau des équipes de maîtres.*"

Ext 18 - C2 " *le métier dépend d'un facteur humain très important / le rapport avec les collègues est quelque chose d'important qui reste difficile parce quoiqu'il arrive / on fait partie de la hiérarchie.*"

Ces conditions intéressent, chez le conseiller, aussi bien la personne que le professionnel. Elles se construisent dans la durée et globalement incitent le titulaire de la fonction à mener une réflexion stratégique (Ext42 - C5 - L2).

Les conseillers pédagogiques estiment qu'il est opportun de travailler simultanément en direction de deux groupes socio-professionnels: l'équipe de circonscription d'une part et le collectif des maîtres de la circonscription d'autre part (Ext42 - C5 & Ext12 - C4)

L'appartenance du conseiller à une équipe de circonscription lui est acquise "*institutionnellement*". Il lui incombe de l'afficher à l'extérieur en identité d'appartenance, légitimatrice d'actions professionnelles à conduire en circonscription (Ext 42 - C5 & Ext 12 - C4 - p 245).

A priori, c'est de l'équipe de circonscription qu'à titre personnel, mais sur la base de référents professionnels, il tirera les gratifications identitaires nécessaires à sa pérennité (Ext 42 - C5 - L 3,4 - p 245). Mais c'est un lieu qu'il doit comprendre; il devra s'attacher à identifier ses marques et ses propres limites dans cet espace.

La circonscription ne sera pas l'objet de visées semblables. Etre crédible, devenir crédible, s'installer dans la crédibilité procède de l'occupation d'un territoire fondée sur une logique de renommée recherchée, voire de notoriété (Ext 12 - C4 & Ext5 - C1 - p 245). La recherche d'une appartenance ne serait pas prioritaire. Il s'agirait plutôt de la mise en oeuvre d'un processus qui protège du rejet. En effet, l'occupation du territoire de la circonscription semble s'articuler autour de deux axes de construction identitaire: une construction de la personne fondée sur son accueil et son acceptation par l'occupant et une construction du professionnel fondée sur l'affirmation d'une crédibilité professionnelle (l'ex-pair expert).

L'examen des représentations des conseillers pédagogiques de leurs propres compétences nous renvoie à la problèmatique de leurs rôles.

Ext 25 - C5

" je dirais tout simplement / avoir de l'intelligence / et ça va du contexte social à la pertinence / je prends intelligence au sens large c'est à dire une capacité de réagir / de juger une situation / et en complémentarité ou en remplacement / je dirais / la compétence du conseiller pédagogique / c'est le bon sens. "

Ext 28 - C5

" mes compétences / on me les aurait plutôt développées ou anihilées par ceux qui passent commande / les inspecteurs successifs que j'ai pu avoir / le premier I.E.N. m'interdisait de faire une leçon dans une classe / objectif assigné / une capacité à prendre conscience très vite de la maîtrise de celui qui était acteur dans la classe et la capacité de produire un document écrit non moins rapidement / pertinent / qui mêle à la fois l'information / la formation / l'humour / l'effet miroir et la proposition. "

ou encore

Ext 26 - C2

" on devient compétent par la force des choses / mais c'est là qu'on a le plus d'efforts personnels à fournir et je dirais que c'est là qu'on a le moins de pistes d'aide / parce que / animer des groupes d'instits c'est pas animer tel ou tel public / c'est là qu'on est le moins compétent mais pas par notre faute. "

Ces deux conseillers pédagogiques interviewés ont un passé professionnel qui les autorise à saisir la question des compétences indispensables à l'exercice de la profession dans l'épaisseur de la durée de leur propre exercice.

L'un d'entre eux semble faire état, prioritairement, de trois compétences dominantes, l'adaptabilité, le bon sens et le sens de l'investissement professionnel (C5 - p 246). De son point de vue, elles sont au service de compétences secondes, à construire, et toujours sujettes à révision, autrement dit, de capacités repérables dans la masse de ses gestes, de ses actes et de ses discours en situation (Ext 28 - C5 - L 4,5,6,7 - p 246). Il est intéressant de noter que le premier lieu mentionné d'observation des capacités foncières du conseiller pédagogique demeure la visite d'un pair en situation d'enseignement.

Le récit qu'il en fait suscite quelques interrogations dans la mesure où il est contraint par son supérieur hiérarchique du moment, de modifier le principe de la visite conseil en visite formative à visées évaluatives (Ext28 - C5 - p 246).

Sa capacité d'adaptation ne relève-t-elle pas tout simplement d'une capacité à répondre à une commande de son inspecteur qui ferait de lui son double ou son substitut ?

En répondant ainsi aux attentes fonctionnelles de son supérieur, quel sera son crédit auprès de ses pairs ?

Quelle image du conseiller propose-t-il et au service de qui et de quoi ?

Placé en position d'exécutant des injonctions de l'inspecteur, le conseiller répond à une mission de mise sous tutelle des enseignants de la circonscription soumis strictement à des visites évaluatives répondant aux critères du donneur d'ordre. Stratégiquement, l'I.E.N. place simultanément tout son personnel sous sa dépendance et par là-même, conforte sa position. Il isole le conseiller de ses pairs lesquels ne parviennent plus à le reconnaître comme un pair formateur répondant à leurs attentes.

Dans quelle mesure cette situation d'isolement imposé ne correspond-elle pas à une vision du confort professionnel et relationnel du conseiller pédagogique ?

Paradoxalement sa mise sous tutelle multiple aurait pour effet un repli, vécu à la limite sur le mode de l'indépendance.

Force est de constater que le conseiller pédagogique use de son sens de l'adaptation pour s'aménager une place dans l'institution dont l'identification serait à faire à la lumière de sa quête personnelle.

Le second extrait est tout aussi interrogateur (Ext26 - C2 - p 246). "*Devenir compétente* ", c'est le minimum que puisse faire la conseillère pédagogique interviewée à l'égard d'une institution qui lui a accordé sa confiance en la nommant à ce poste (Ext26 - C2 - L 1,2 - p 246).

Des trois compétences fondamentales dont elle dispose, il lui faudra, plus particulièrement solliciter sa capacité d'investissement professionnel et personnel (Ext26 - C2 - L 2 - p 246). La situation évoquée n'est plus celle de la visite d'un pair, mais celle de la présence du conseiller pédagogique dans les dispositifs institutionnels de formation continue des enseignants de type stages ou journées thématiques.

Si le premier conseiller interviewé (C5 - p 246) soulignait que l'intention formative devant normalement et institutionnellement présider à la rencontre du conseiller et du maître était abandonnée au profit d'une visée plus évaluative, la seconde conseillère semble reconnaître qu'elle ne dispose pas des compétences requises pour assurer une formation continue à ses ex-pairs.

Elle s'en explique au nom d'une insuffisance de préparation à ce genre d'activité compte tenu de la spécificité du public stagiaire, enseignants pairs. Le formateur-animateur n'a pas reçu la formation spécifique et nécessaire à la réussite d'une telle entreprise. Ni l'investissement personnel, ni la "*force des choses* ", ni l'expérientiel ne suffisent pour faire d'elle un "bon formateur" (Ext26 - C2 - L 4 - p 246). Elle s'acquitte d'une tâche qui ne la satisfait pas pleinement car son handicap se situe moins au niveau d'une formation inexistante qu'au niveau des stagiaires qui resteront eux, des ex-pairs.

4.5. *L'aménagement d'une position singulière*

A sa manière, cette même conseillère pédagogique évoque une stratégie de contournement de l'institué: elle nous donne à lire sa façon d'éviter la logique institutionnelle de formation par les pairs en soulignant ses difficultés à s'inscrire en formatrice professionnelle ou en formatrice d'adultes. Et de dire, selon toute vraisemblance, qu'un public d'enseignants attend plus volontiers un enseignement professionnel qu'une formation du fait de leur état de praticiens et de leurs exigences expresses (Ext26 - C2 - L 3,4 - p 246).

Il s'agirait alors d'une autre forme de repli du conseiller dont l'effet n'irait ni dans le sens d'une valorisation du statut du stagiaire en formation, ni dans le sens de la mise en place progressive d'un changement des pratiques professionnelles des maîtres.

Et de poursuivre:

Ext 18 - C2

" la première compétence du conseiller pédagogique / m'a dit mon I.E.N. / c'est de passer auprès de son public / je pense qu'il avait raison parce que je me suis dit:"Toi / tu ne passes pas " / et ma réponse a été de dire que ce que l'on apporte peut faire qu'on passe plus facilement et j'en reste persuadée / quoiqu'il arrive / on fait partie de la hiérarchie. "

Le présupposé du passage automatique du "*bon maître*" au "*bon formateur*" ne présente plus les garanties que semble pourtant lui accorder l'institution.

Afin d'appréhender le sens de "*passer auprès de son public*", nous ferons référence à son contexte d'énonciation. "*Passer auprès de son public*" confronté à "*apporter*" puis à "*passer plus facilement*" nous invite à penser que le "*passage*" est de l'ordre de l'accueil de la conseillère pédagogique en tant que ex-pair, formatrice reconnue, puis admise par ses ex-pairs. Cependant, il nous faut admettre que dans le cas ou elle concerne une maîtrise de compétences de formateur jugée aléatoire par son public, dans quelque situation de formation que ce soit, la conseillère a aussitôt recours à une conception de la formation privilégiant en tout point l'information: conception centrée sur le savoir officiel, donc incontestable, et sur le discoureur dépositaire de ce savoir; le formé n'étant plus alors qu'un récepteur, voire un réceptacle (1) (Ext 18 - C2 - L 3,4)

(1) ADAMCZEWSKI Georges, Recherche et Formation n° 3, 1988, Les conceptions et les formes de la formation: vers une nouvelle typologie, p 5-17.

Cette conception sépare le formateur des formés et l'isole. L'I.E.N. ne l'ignore pas.

Quant à la conseillère, elle s'en explique par le fait que les enseignants lui attribuent, d'une manière originelle, une identité d'exclusion en ce qu'elle est jugée hiérarchique.

Ne s'agit-il pas là, en fait, d'une conséquence née de l'appréciation par ses ex-pairs de ses compétences de formateur ?

Le repli de la conseillère est compensé par le style impositif qu'elle confère à sa relation professionnelle avec les praticiens. Elle ne cherche plus ni à s'investir davantage, ni à acquérir les compétences attendues car elle sait désormais que les bénéfices identitaires qu'elle pourrait retirer de son engagement professionnel ne sont plus acquis d'avance. Quant à son isolement, il peut parfaitement convenir à l'inspecteur lequel pourra ainsi compter sur elle, soit pour imposer ses propres injonctions, soit pour contenir les ardeurs novatrices des maîtres de sa circonscription.

Les jeunes conseillers pédagogiques appréhendent le registre de leurs compétences sur la base de capacités de transposition.

Ext 12 - C4 *" le conseiller pédagogique montre des compétences à être auprès des collègues / à agir selon une grande diversité d'action / à travailler en équipe parmi eux."*

Ext 10 - C1 *" ma préoccupation consiste à repérer la place que je peux occuper / c'la passe forcément par une relation d'écoute / il s'agit pour moi d'avoir des indices sur la façon dont les gens se représentent le problème à gérer."*

Ext 4 - C4 *" ma compétence ? c'est favoriser l'appropriation / l'échange / ce qui correspond aux pratiques de classe que j'avais."*

Plus qu'à la recherche d'un rôle, ces conseillers récemment nommés sont en quête d'un positionnement d'acteur de la formation continue de leurs pairs. Pour ce faire, ils tentent de se construire une identité sur la base d'une posture de formateur qui se réclame d'une conception du formé. L'apprenant est appréhendé comme un sujet actif et réactif tant en situation individuelle qu'en situation groupale: c'est concevoir la formation comme activation avec tout ce qu'elle peut comporter de communication (1) (Ext 12 - C4 & Ext 4 - C4)

(1) ibid

Cependant, là encore, les compétences mises en oeuvre par les conseillers pédagogiques font partie de leur patrimoine professionnel. Ils les tirent de leurs conceptions de l'enseignement et des gestes professionnels qu'ils avaient adoptés alors qu'ils avaient encore la responsabilité d'une classe (Ext4 - C4 - p250).

Leur souci consiste à faire appel à une compétence d'adaptabilité dont l'enjeu est moins, à l'instar de leurs aînés, une mise en conformité de leurs gestes professionnels à une commande institutionnelle (Ext28 - C5 - p246), qu'une recherche d'adaptation de conceptions foncières personnelles appliquées à la formation professionnelle d'adultes. Ils s'ingénient à jouer sur un transfert de compétences: parvenir au glissement du couple enseignement-apprentissage, qui était leur préoccupation d'enseignant praticien, au couple formation-appropriation qui se présente comme l'illustration nécessaire de leurs rôles actuels (Ext4 - C4 - p250).

L'affichage des compétences des conseillers par les conseillers eux-mêmes, donne lieu manifestement à une diversité de positionnements. Reste que ce qui en constitue le creuset commun est à mettre au compte d'une volonté de demeurer dans un registre professionnel singulier et spécifique, à la limite inassimilable à une quelconque autre fonction de l'enseignement du premier degré.

Le conseiller pédagogique nous donne à lire sa capacité de s'inscrire simultanément dans deux sphères professionnelles: l'équipe de circonscription et la circonscription. Ses stratégies de positionnement s'articulent autour de son inscription dans le temps, de ses approches d'espaces professionnels divers et de son professionnalisme qu'il associe, de près ou de loin, à des compétences d'adaptation et d'investissement; son savoir savant et son savoir expérientiel font sa légitimité.

Il joue de ses tutelles multiples en s'installant dans une identité de conseiller que la hiérarchie ne lui conteste pas dans la mesure où il la sert.

Dans ces conditions, que dire que son investissement dans la fonction, comment est-il perçu, apprécié, évalué par les uns ou les autres et quels sont les effets de ces diverses appréciations ?

II. LE CONSEILLER PEDAGOGIQUE: APPRECIATION DE SON INVESTISSEMENT

Nous avons souhaité clore notre investigation des données instituantes constitutives de l'identité professionnelle du conseiller pédagogique par un examen des appréciations et représentations émises par les trois catégories socio-professionnelles concernées de l'investissement du conseiller et de ses effets.

Et, pour ce faire, nous avons soumis nos interlocuteurs à deux domaines de questionnement: l'un portant sur l'évaluation du travail des conseillers pédagogiques et l'autre sur une appréciation de leurs réussites et insuccès professionnels.

1. L'évaluation du travail du conseiller pédagogique

1.1 *L'appréciation de son avoir-être*

Ext 15 - I2

" *l'évaluation est toujours quelque chose de difficile / mais je ne souhaite pas pour le moment procéder à des évaluations / dans la mesure où je fais confiance / qu'on essaie d'aller de l'avant / tous ensemble / je ne veux pas me poser le souci de l'évaluation du travail du conseiller pédagogique.*"

Ext 16 - I2

" *il doit avoir une note comme n'importe quel enseignant des écoles / donc il est soumis aux procédures habituelles du rapport d'inspection / mais ce rapport / je le conçois plus comme étant un compte rendu de sa personnalité / de ses actions / des initiatives qui ont été prises / du climat qui existe dans l'équipe / de ce qu'il a su développer / sans que ça prenne l'aspect d'une évaluation très critériée / je ne sais pas si c'est vraiment nécessaire.*"

ou encore

Ext 8 - I3

" *oui / il est évaluable comme le mien d'ailleurs* (son travail) */ quand on s'est fixé une mission / c'est très facile d'évaluer les résultats / est-ce qu'on y est arrivé / ou non ? pourquoi ? / et le fait de ne pas y arriver n'est pas forcément une évaluation négative / le terrain n'est peut-être pas prêt / est-ce bien utile ?*"

L'inspecteur peut toujours recourir, à propos de l'évaluation du conseiller pédagogique placé sous sa tutelle, aux procédures habituelles auxquelles il soumet l'ensemble des maîtres de sa circonscription. Elles consistent en une visite, une inspection de l'enseignant en situation d'exercice professionnel qui donne lieu à un rapport affecté d'une note chiffrée. Les statuts respectifs des protagonistes autorisent ce genre de procédure. Il convient de noter que cette précision ne manque pas de rappeler la position du conseiller dans la hiérarchie (Ext16 - I2 - L 1,2 - p 252).

Ceci étant, notre interlocuteur manifeste à cet égard des précautions oratoires. Plutôt que de rapports, il préfère parler de comptes rendus. Plutôt que de critères généralisables, il préfère s'en tenir à des observables spécifiques fondés, par exemple, sur les résultats d'une intervention ou d'une initiative. Autant l'inspection d'un instituteur s'inscrit dans le ponctuel, autant l'approche de l'évaluation de l'investissement du conseiller pédagogique s'inscrit, apparemment, dans la durée (Ext16 - I2 - L 4,5 - p 252).

Le premier de ces deux inspecteurs interviewés propose d'ailleurs une série d'indicateurs susceptibles de le guider dans sa tâche. Il retiendrait les actions entreprises par le conseiller, autrement dit, ce qu'il sait de ce que fait son collaborateur dans sa circonscription.

Dans ce cas, comment procède-t-il pour recueillir des données pertinentes ?

Se contente-t-il d'enregistrer le compte rendu que lui soumet son conseiller ?

Remarquons que le second extrait le laisse volontiers entendre (Ext16 - I2 - p 252).

Ce qui est intéressant à observer, c'est la hiérarchisation de ces indicateurs: la personnalité du conseiller, ses actions, ses initiatives, sa participation aux travaux de l'équipe de circonscription, le développement qu'il donne à certaines actions dominantes. Le pôle de l'Etre est en situation de prédominance sur celui du Faire. Pourtant, celui du Faire est, d'un point de vue quantitatif, davantage cité.

L'Etre relève du régime de proximité de l'I.E.N. à son conseiller tandis que le Faire désigne des prestations extérieures.

Ce qui revient à dire que l'inspecteur souhaite avant tout de pas être déçu des choix initiaux qui l'ont conduit à coopter un conseiller. D'où l'attention que porte le supérieur hiérarchique à la personnalité de son subalterne ou au climat que génère sa présence en équipe de circonscription. Dans ce contexte, l'I.E.N. n'a d'autres solutions que de recourir à des procédures évaluatives qui relèvent davantage de l'estimatif, du subjectif, que du mesurable. D'où cette réticence, chez les supérieurs hiérarchiques, à entrer dans une démarche d'évaluation de leurs collaborateurs ou tout simplement à user du terme d'évaluation.

Cette remarque n'explique cependant pas à elle seule leur questionnement sur l'utilité de l'évaluation du conseiller pédagogique (Ext16 - I2 - L 6 - p 252). Un doute subsiste sur le rapport de cause à effet entre une action menée en circonscription et le repérage des modifications qu'elle a pu générer. Il y va de la notion d'observables pertinents assignables à une action identifiée. De surcroît, l'absence d'indices de changements n'est pas synonyme d'une action non engagée (Ext 8 - I3 - L 4 - p 252).

Les I.E.N. sont prudents. Leur prudence porte bien sur l'effet du Faire de leur conseiller.

Il n'est cependant pas interdit de penser que l'appréciation de l'Etre les invite à tout autant de prudence: à se contenter de porter des jugements de valeur sur la personne de leur conseiller, non seulement ils abandonnent le registre des critères institutionnels mais ils s'exposent à la personne jugée en lui livrant en miroir, des composantes de leur propre personnalité. Plutôt que de réinterroger la politique de circonscription en n'évaluant que le Faire du conseiller, plutôt que de s'exposer lui-même en n'évaluant que l'Etre du conseiller, l'I.E.N. préfère reporter la procédure en s'interrogeant sur sa nécessité.

Les inspecteurs interviewés ont le souci de préserver un équilibre au sein de l'équipe de circonscription en évitant des oppositions ou des conflits qui seraient de nature à déprécier leur image personnelle et professionnelle. C'est le régime du statu quo en regard de la place respective des protagonistes, de l'enjeu de leurs interventions et des fondements de leur positionnement.

1.2 *L'estime des pairs*

Les réponses des maîtres équivalent à des représentations de bénéficiaires.

Ext 18 - E4 1 " *moi / en tant qu'instit / je ne peux pas l'évaluer / je ne peux pas éva-*
2 *luer ce qu'il fait parce que je le vois deux fois par an / aux conférences pé-*
3 *dagogiques / si j'avais entrepris avec un conseiller pédagogique un projet*
4 */ peut-être que je pourrais / ponctuellement.* "

Ext 19 - E5 1 " *en fait / il est évaluable par les instits' qui ont fait appel à lui / on se rend*
2 *compte si l'aide nous a apporté quelque chose ou pas / à son niveau à lui /*
3 *j'espère qu'il a aussi des retours / sinon ça doit pas toujours être facile.*"

Les maîtres sont plus catégoriques: si une évaluation de l'investissement du conseiller pédagogique doit être envisagée, c'est à eux de l'entreprendre (Ext 19 - E5 - L 1). Ils ne sauraient la concevoir qu'à partir d'une appréciation portant sur un rapport d'aide privilégié et duel, surtout lorsque l'initiative de la demande leur revient (Ext 19 - E5 - L 1). La qualité de l'aide et la qualité de la relation constitueront leurs critères d'évaluation.

Le conseiller pédagogique est soumis, par ses ex-pairs, à une procédure évaluative dont la logique est celle de la réputation.

Les enseignants bénéficiaires de ses interventions échangent entre eux leurs impressions, sans en faire part à l'intéressé. A lui de prélever en circonscription des indices de "retour" afin de donner un sens à sa fonction, à ses options, à son style professionnel et à son profil personnel (Ext 19 - E5 - L 3).

Manifestement, le conseiller pédagogique doit comprendre qu'il occupe une place éminemment fondée sur l'estimatif: il n'ignore plus que sa cooptation ait pu être corrélée à un effet de rumeur sur lequel il n'était guère en mesure d'agir. Désormais, en activité, ce régime le poursuit, dans la mesure où les regards des maîtres sont porteurs de jugements de valeur qui le concernent et qu'ils lui adressent (Ext 18 - E4 - L 3).

Cependant, il nous faut remarquer que les enseignants ne retiennent comme objet d'évaluation que des situations de confrontations inter-individuelles avec le conseiller et qu'il n'est pas fait mention d'occasions groupales. Il semble qu'ils excluent donc de leurs préoccupations les moments de réunions institutionnelles informatives ou formatives.

Autrement dit, leur quête du conseiller plutôt bon formateur ne vaut que pour un profit strictement individuel et singulier.

Ext 19 - E4

" il sera content de ce qu'il est / de ce qu'il fait / s'il est bien reçu et s'il sent qu'il est utile / ce sera moins bien s'il n'a pas le contact / de toute façon / il doit s'introduire dans un milieu qui pourrait tourner sans eux."

Cette dernière remarque est fondamentale.

Pour s'affirmer dans sa fonction, dans ses tâches, dans sa crédibilité, dans son utilité, le conseiller pédagogique n'a d'autres choix que de répondre soit expressément, soit par anticipation à l'ensemble des exigences des maîtres. En effet, au pire, au registre des marques évaluatives dont peuvent faire usage les maîtres, figure la mise à l'écart d'un conseiller par le jeu d'une non sollicitation (Ext19 - E4 - L4,5). L'enjeu est capital.

Aux dires des maîtres interviewés et pour rebondir sur la formulation d'un conseiller pédagogique, ou bien il "passe", ou bien il ne "passe pas" auprès d'eux. Il est possible d'imaginer que, dans un contexte de semblable d'alternative, le conseiller soit tenté d'adopter un profil médian lui évitant une exposition longue à des exigences qui, de surcroît, sont susceptibles de se modifier voire de le desservir. Un investissement professionnel et personnel modéré du conseiller pédagogique générera une appréciation en demi-teinte de la part des maîtres et donc un nombre raisonnable de sollicitations. Aussi, certaines attentes de praticiens risquent-elles de ne pas être satisfaites.

L'identité paradoxale du conseiller pédagogique agent du non changement à l'école est entretenue par le jeu des pressions et exigences de ses pairs qui ne manquent pas de préciser qu'il n'est pas indispensable au fonctionnement de l'Ecole.

En donnant la parole aux intéressés, aux conseillers, force est de constater qu'ils rejoignent certains des points de vue des maîtres.

Ext 15 - C5 " *moi / je n'évalue plus rien si ce n'est certains éléments plus subjectifs qu'objectifs / comme le retour et les effets qu'on obtient par les actions / effets d'une formation / effets d'une intervention / effets d'un discours / d'une action pratique / quelque chose qui change dans leur tête / dans leur classe / si ça fait évoluer le schmil-blic / collectivement ou individuellement / y'a une autre donnée d'évaluation très subjective / c'est l'appel des collègues et leurs sollicitations.*"

ou encore

Ext 17 - C1 " *le travail du conseiller pédagogique est d'abord évaluable par le nombre d'instituteurs qui le sollicitent.*"

Ext 12 - C4 " *c'est le terrain qui évalue / disons que / pas plus que moi / il n'évalue / ils peuvent porter des jugements abrupts / c'est quand on parvient / lors de réunions / à discuter / à proposer des activités / qu'on s'aperçoit qu'elles sont prises en compte / des performances d'élèves / c'est une forme de reconnaissance / de valorisation du travail qu'on fait / y'a rien de plus terrifiant que de proposer des activités qui sont oubliées / ce que j'attends / c'est de voir ici ou là / quelques indices qui me permettent de dire / y'a eu avancée ou travail reconnu dans cette formation et ce sont les seuls éléments d'évaluation que je retiens.*"

Ext 12 - C3 " *il est évaluable par lui-même en fonction des retours qu'il ressent auprès des collègues et non pas par rapport à une norme / l'évaluation se fait dans le temps: ni immédiatement / ni au coup par coup.*"

Globalement, les conseillers interrogés s'accordent pour situer leur évaluation au plan d'une reconnaissance que leur adressent les maîtres sous la forme de contacts reconduits ou réitérés (Ext 15 - C5 - L 6 & Ext 17 - C1 - L 2).

Toutefois, le lieu des manifestations des jugements appréciatifs des maîtres ne se limite pas, du point de vue des conseillers, aux seuls rapports inter-individuels qu'ils sont susceptibles de vivre avec un enseignant. Ils attendent également des stages et autres réunions d'information ou de formation collective des maîtres, un "*retour*". Ils attendent les bénéfices des "*effets*" des actions dont ils ont été les concepteurs et les animateurs (Ext 15 - C5 - L 4 & Ext 12 - C4 - L 8).

Le terme d' "*effets*" est à considérer ici selon plusieurs acceptions.

-Ou bien il désigne la modification, chez le maître, de la représentation d'une situation professionnelle ou d'un geste professionnel (Ext 15 - C5 - L 4).

-Ou bien il désigne une transformation similaire, au sein d'un collectif d'enseignants (Ext 15 - C5 - L 5).

-Ou bien il concerne l'impact qu'une modification de l'investissement professionnel d'un maître peut avoir sur les résultats et les performances de sa classe (Ext12 - C4 - L 4 - p 257).

-Ou bien enfin, il concerne le discours approbatif, marqué de satisfactions diverses, que les maîtres sont censés adresser au conseiller pédagogique (Ext12 - C4 - L 5 - p 257).

Il est cependant intéressant de noter ici que le conseiller s'inscrit dans une démarche volontariste à l'égard de ses ex-pairs. Il semble ne pas se contenter d'attendre leurs demandes, il leur propose des activités et se place en instigateur (Ext12 - C4 - L 3 - p 257). Or, nous avons pu constater que telle n'était pas l'attente préférentielle des maîtres.

Dès lors, le conseiller pédagogique ne se leurre-t-il pas sur des effets attendus lorsqu'il aborde ses ex-pairs sur un mode propositionnel, voire injonctif ?

Voilà qui peut expliquer pourquoi, en dernier recours, l'un des conseillers interviewés justifie son action au nom de l'enfant, dernier bénéficiaire de la chaîne éducative.

Ext 13 - C3

" *même si une norme d'évaluation du travail du conseiller est définie par l'I.E.N. ou par l'inspecteur d'académie ou par le ministère / dans la mesure où on est au service de l'enfant / quelle que soit sa fonction / c'est justement à travers cet enfant qu'on peut voir si quelque chose est passé.*"

Ainsi, en se réclamant de transformations au niveau des modes d'apprentissage offerts aux élèves, non seulement le conseiller pédagogique peut appréhender l'évaluation de son travail à partir de constats qui tiennent nécessairement compte de sa propre longévité professionnelle, mais il peut s'autoriser à contourner les jugements de valeur que les maîtres lui adressent.

Libéré de la crainte d'une appréciation incertaine, il s'accorde la possibilité, de proposer aux maîtres, dans les limites institutionnelles admises, des thèmes de travail, des types de rencontres ou d'accompagnement, des formules de stages plus proches de ses propres goûts et compétences que des besoins recensés en circonscription.

Il cherche à se replier en évitant de se soumettre aux exigences des maîtres (Ext12 - C3 - L 3).

N'y aurait-il pas là matière à faire état d'une donnée explicative supplémentaire de sa façon d'habiter l'institution et d'y circuler ?

Ext 15 - C5

" *en auto-évaluation / son travail n'est pas évaluable / à moins que de sérier nettement le problème / de me décentrer intellectuellement et d'avoir une définition claire de ma mission / des tâches que je remplis effectivement / objectivement parlant / c'est difficile de rentrer dans un tel protocole.* "

Au delà du jugement des maîtres ou des transformations repérées chez l'élève, deux autres modes d'évaluation du conseiller sont abordées: l'auto-évaluation dont il dira qu'elle est difficile à mener (Ext 15 - C5), et l'évaluation institutionnelle opérée par le supérieur hiérarchique (Ext 16 - C5).

1.3 *L'évaluation institutionnelle*

Ext 16 - C5

" *y'a mes bulletins d'inspection où on me dit que je suis le meilleur / là / on me dit les effets qui se font ressentir au niveau de la circonscription des actions que j'engage / j'ai un rapport d'inspection depuis le début de ma carrière systématiquement tous les deux ans / j'ai un retour de l'administration.* "

Deux conseillers pédagogiques seulement feront mention de l'I.E.N. évaluateur sans pour autant partager le même point de vue:

Ext 17 - C4

" *je n'ai jamais reconnu un I.E.N. comme un évaluateur / j'ai toujours été surpris de l'écart entre la perception que j'avais cru voir d'un I.E.N. lors de sa venue dans une classe / par exemple / ou à propos du fonctionnement d'un conseiller et le rapport écrit qui suit.* "

Alors que tous les conseillers sont d'anciens instituteurs assujettis aux procédures institutionnelles d'évaluation en vigueur (des inspections professionnelles et pédagogiques conduites par l'I.E.N. de circonscription), rares sont ceux qui les évoquent, plus rares encore sont ceux qui les prennent en considération.

L'un d'entre eux s'interroge, en effet, sur le formalisme de la procédure dans la mesure où la tonalité discursive de l'entretien qui suit la visite d'inspection n'apparaît plus dans le rapport écrit que l'inspecteur adresse à l'intéressé (Ext 17 - C4).

Pourtant, ce rapport constituera une pièce de son dossier professionnel.

C'est bien l'inspecteur censeur qui est visé ici. Il lui est reproché de céder à des attentes institutionnelles nuancées par ses propres représentations, et, globalement, d'en faire un corpus de critères singuliers immuables.

Remarquons que, même si dans ses formes et son intérêt formatif, l'inspection institutionnelle des maîtres n'a pas bonne presse, elle perdure. Tout le personnel du premier degré est placé dans l'obligation de se soumettre à cette modalité dont le sens est à mettre en perspective avec une tradition de l'enseignement primaire.

En quoi est-elle une stimulation à l'innovation dans les pratiques d'enseignement, en quoi est-elle susceptible de générer des modifications de représentations de l'acte éducatif chez les praticiens, en quoi est-elle porteuse d'un espoir de changement de l'Ecole ?

Lorsque l'I.E.N. procède à l'évaluation du conseiller pédagogique sur la base des procédures institutionnellement en vigueur dans le premier degré, il n'échappe pas, aux dires de ce conseiller interviewé, à une évaluation estimative et subjective. Tout laisse à penser, en effet, que le conseiller n'est ni inspecté, ni inspectable. C'est au vu de visites multiples effectuées par l'inspecteur auprès de divers enseignants de sa circonscription, que ce même inspecteur adressera un rapport (d'activité) à "son" conseiller (Ext 16 - C5 - L 2,3 - p 259). Tout se passe donc comme s'il y avait une nécessaire corrélation entre les constats effectués par l'inspecteur de l'état des gestes professionnels des maîtres et l'effet d'une action menée par le conseiller en circonscription. Manifestement, rien ne le prouve.

A nouveau, c'est encore la notion d' "*effets*" qui éclaire la procédure. L'inspecteur, en se rendant dans les écoles, dispose d'informations sur ce qu'il risque de rencontrer: il les validera au travers d'un recueil de données, voire de représentations correspondant soit à ses propres attentes de changement, (et a fortiori s'il a été à l'origine d'une commande d'interventions spécifiques adressée au conseiller pédagogique), soit à des attentes nées des comptes rendus d'activité établis par le conseiller.

Il n'est pas interdit de penser que, dans un cas comme dans l'autre, il trouvera, sans doute, à des hauteurs diverses, "*quelque chose* " de ce qu'il est venu chercher. Et de fait, son appréciation du rôle du conseiller pédagogique en circonscription, ne saurait être fondamentalement négative.

Cette convergence de représentations entre l'I.E.N. et le conseiller, fondée sur une responsabilité partagée du niveau de professionnalité des maîtres, si elle n'est pas au détriment de l'évaluation du conseiller ne sera pas nécessairement à l'avantage de changements, de ruptures ou d'innovations chez les maîtres.

2. Réussites et insuccès professionnels des conseillers pédagogiques

2.1 *Une place dans la formation continue de circonscription*

D'un point de vue méthodologique et notionnel, la prise en compte des thèmes de la réussite ou des insuccès professionnels des conseillers pédagogiques relève d'une intention de caractérisation de l'utilité et des effets de leurs diverses actions.

En donnant la parole au corps des inspecteurs, nous commencerons par le rappel d'un extrait d'un entretien:

Ext 40 - I2

" je me répète / ils ont réussi à être à l'interface entre le terrain et l'I.E.N. cela / ils l'ont réussi / je crois qu'ils s'impliquent de plus en plus dans la formation / un peu par la force des choses puisque l'I.U.F.M. n'accorde plus la part que les E.N. accordaient à la formation continue dans le temps / ils se sont hissés à un niveau de réflexion permettant de mettre en oeuvre cette F.C. / ils ont acquis de nouvelles compétences en didactique des disciplines / en Sciences de l'Education / certains l'ont réussi."

A en croire cet I.E.N. interrogé, les conseillers pédagogiques seraient sur la voie d'un professionnalisme rénové et actualisé (Ext 40 - I2 - L 6,7,8).

Non seulement ils s'autorisent à s'investir dans la formation continue des maîtres en prenant en responsabilité des stages thématiques, mais, qui plus est, certains d'entre eux réussissent à faire état de capacités certaines.

Le remplacement des Ecoles Normales par des I.U.F.M. a, de fait, bousculé certaines habitudes, voire certains droits acquis. En effet, les professeurs d'Ecoles Normales partageaient leur temps, par tradition et par obligation institutionnelle, entre la formation initiale des élèves-maîtres et la formation continue de leurs aînés. Il est vrai cependant, que tous les professeurs ne s'investissaient pas d'une manière égale dans la formation continue. Quoi qu'il en soit, le conseiller pédagogique s'inscrivait en partenaire co-animateur du stage qui se déroulait dans sa circonscription.

Au moment de l'avènement des I.U.F.M., les professeurs chargés d'enseignement dans ces instituts ont été invités à devoir reconduire leur investissement dans la formation continue des maîtres (p 95). Force est de constater qu'elle n'a pas été suivie d'effets durables. D'ailleurs, notre interlocuteur est d'autant plus sensible à ces changements à la fois factuels et conjoncturels, qu'il a été professeur à l'Ecole Normale avant d'opter pour des fonctions d'inspecteur. Il constate donc que, grâce à l'investissement de certains conseillers pédagogiques, le relais a pu être assuré (Ext40 - I2 - L 3,4 - p 262).

Mais, que peut valoir "*la force des choses* ", qui doit-elle concerner et jusqu'où peut-elle conduire ?

Le discours que nous avons rapporté ici, est un propos d'I.E.N., responsable d'une circonscription. Sa vision de la formation continue porte d'abord sur le secteur dont il doit se montrer garant. Autrement dit, il y a fort à parier que la formation des maîtres titulaires soit désormais le fait de l'équipe de circonscription locale. L'I.E.N., en procédant à des inspections d'usage, repère, dans sa globalité, des pans de la pratique enseignante qui méritent d'être, de son seul point de vue, remobilisés, redynamisés, ou actualisés.

C'est à son conseiller qu'il confiera la tâche de remédiation. Ainsi, "*par la force des choses* ", le conseiller pédagogique, en réponse à une commande ponctuelle, n'aura d'autres choix que de s'investir auprès des enseignants de sa circonscription pour leur imposer un discours de remédiation de leurs gestes professionnels.

Cette procédure risque de générer plusieurs phénomènes:

-Le premier effet pourrait consister en un enfermement du conseiller pédagogique dans un contexte géographique et professionnel restreint.

-Le second serait de l'ordre de l'inscription du conseiller formateur dans un régime sans cesse reconduit d'actions thérapeutiques curatives, le privant de pouvoir envisager quelque forme préventive que ce soit.

-Le troisième serait identifiable à un éloignement du conseiller des contenus de formation initiale dans la mesure où, semble-t-il, il n'est plus amené à cotoyer les enseignants formateurs de l'I.U.F.M.

Que penser, dans ces conditions, d'une politique départementale de formation continue des maîtres, que dire de la cohérence et de la continuité entre formation initiale et formation continue, que croire de l'acquisition de compétences nouvelles chez les conseillers pédagogiques en matière de formation de leurs pairs, dès lors qu'ils n'ont plus la possibilité de cotoyer ces enseignants formateurs chargés de la formation initiale et dont nous savons qu'ils étaient, sur un plan didactique au moins, des pourvoyeurs d'informations actualisées à destination des maîtres et des équipes de circonscription ?

Ext 36 - I4

" ils réussissent bien s'ils ont les compétences attendues / bien sûr / à faire évoluer les représentations de la fonction et ses concrétisations au quotidien / ils réussissent à engager dans l'action / un certain nombre d'enseignants qui / de ce fait / trouvent des gratifications et sont amenés à faire bénéficier autrui du fruit de leurs réflexions et de leur engagement dans l'action."

Les représentations, de cette autre inspectrice, des réussites professionnelles des conseillers pédagogiques, se situent résolument dans le champ des pratiques professionnelles des maîtres.

Selon elle, ce qui fonde l'identité du conseiller, ce sont ses capacités (observables) d'activation de ses pairs, mise en jeu à l'occasion d'un Faire ou d'un Faire Faire.

L'inspectrice exprime sa satisfaction de le voir oeuvrer en qualité de relais impulseur (Ext 36 - I4 - L 4,5,6). Il serait le premier maillon d'une chaîne d'engagements chez les maîtres dont les effets recherchés seraient d'abord de l'ordre d'une gratification identitaire avant d'être de l'ordre d'une modification des performances de leurs gestes professionnels.

La logique sous-jacente à ce constat de réussite, repose sur la mise en oeuvre d'un principe de démultiplication de l'effet engagement dans l'action de certains maîtres au sein d'une équipe enseignante, sous l'impulsion du conseiller pédagogique.

Aussi, cette mise en oeuvre suppose-t-elle un premier postulat selon lequel rien ne se fait sans gratification identitaire; quant au second, il sous-entend que toute gratification génère une démultiplication de l'action (ou pour le moins sa poursuite).

Cette représentation des effets de l'accompagnement des maîtres par les conseillers ajoute à l'ambiguïté de leurs place(s) et rôles car, s'il est le premier à accorder à certains maîtres une gratification identitaire, personnelle et professionnelle, faut-il encore qu'il ait été sensibilisé à ce genre de procédure par son supérieur hiérarchique ou tout simplement qu'il ait été concerné par cette modalité. Cela s'apparente à une culture de circonscription dont l'initiateur serait l'I.E.N. et dont le conseiller serait un agent garant de sa mise en oeuvre. De fait, le rapport de l'équipe de circonscription aux maîtres relève d'une mise en adéquation voire en conformité des personnes et de leur affect avec la position du supérieur hiérarchique.

Le jeu du conseiller pédagogique consisterait à repérer certains ex-pairs dignes d'appartenir au groupe des élus de la circonscription. Dans quelle mesure l'inspecteur n'associe-t-il pas réussite de son conseiller pédagogique à mise en oeuvre d'une compétence de trieur conforme à ses critères de choix ?

Ainsi, faire évoluer les représentations des maîtres consisterait à les amener à s'approprier celles qui sont localement dominantes.

Quelle place, le conseiller peut-il accorder à l'initiative singulière de certains maîtres de la circonscription ?

Quels rôles peut-il tenir en matière de formation et dans quels dispositifs ?

Comment est-il reçu par ceux de ses ex-pairs qui ont refusé d'entrer dans le jeu du tri ou qui n'ont pas été retenus ?

2.2 *Des activités tributaires du dysfonctionnement du système*

Ext 24 - I3

" *moi / j'ai le sentiment qu'ils réussissent les choses très bien / ce qu'ils ont du mal à faire aussi bien qu'on voudrait que ça soit fait / c'est les choses qui sont institutionnellement telles qu'on peut pas bien les faire / je m'explique / si on colle trente débutants / les conseillers pédagogiques ne pourront jamais / ils ne pourront pas les former comme on le souhaite / ils se débrouilleront / les limites de leurs tâches ou échecs sont conditionnées par le dysfonctionnement du système.* "

Là encore, la "*force des choses*" est présente (I2 - p 247). D'ailleurs, interrogé sur les insuccès professionnels des conseillers, cet I.E.N. déclarera: *"les conseillers pédagogiques constituent un corps qui donne satisfaction sinon, depuis 1961, ils seraient rayés de la carte administrative. J'ai pas l'impression qu'il y ait eu des échecs patents à ce sujet là. Les I.E.N. sont bien contents d'avoir des conseillers pédagogiques."* Autrement dit, les I.E.N. ont besoin de collaborateurs, de seconds ou de lieutenants.

Il est vrai qu'aux dires de certains inspecteurs interviewés, les conseillers peuvent rencontrer des difficultés fonctionnelles et factuelles (Ext 24 - I3 - L 2,3,4 - p 265). Mais elles ne sauraient être le fait de leur incompétence ou d'une insuffisance d'investissement professionnel; les tâches qui incombent désormais aux équipes de circonscription sont telles qu'elles ne peuvent plus les appréhender toutes avec une égale exigence de traitement.

Il est manifeste qu'en interrogeant un inspecteur sur les limites de la réussite professionnelle des conseillers, il ne pouvait répondre qu'avec circonspection dans la mesure où il engage sa responsabilité, sa notoriété et sa vigilance. La trame qui relie le conseiller à l'I.E.N. est composée d'un croisement subtil de liens qui révèle, si besoin en était, l'indissociable fragilité de leurs positions respectives.

D'ailleurs, un seul des I.E.N. interviewés fera état de son point de vue à propos d'insuccès professionnels de conseillers;

Ext 37 - I4

" ils ne réussissent pas / auprès d'un certain nombre de personnes / à changer l'idée que le conseiller n'est pas un I.E.N. en second / d'autre part / par rapport à une politique de circonscription / ils n'arrivent pas à toucher tout le monde / mais je sais qu'il connaît tout le monde mais c'est une affaire de temps et de politique / heureusement qu'il ne sait pas tout."

L'objet cité en référence constitue pour le supérieur hiérarchique sinon une menace, du moins une inquiétude (Ext 37 - I4 - L 2).

S'agit-il d'une question de confusion de rôles ou d'une conséquence paradoxale de l'éloignement souhaité du conseiller pédagogique en circonscription ?

En procédant ainsi, l'inspecteur escomptait ne pas être menacé dans l'exercice de ses fonctions par un collaborateur trop proche d'une zone décisionnelle à laquelle ni son statut ni ses fonctions ne le destinaient. Une manière pour l'I.E.N. de se préserver d'un "*adjoint à l'inspecteur* ". Et pourtant, la crainte de notre interlocuteur témoigne d'une dynamique d'aspiration du conseiller à s'inscrire dans des rôles qui sont de nature à lui conférer une identité de pouvoir. Si donc l'inspecteur est parvenu à s'assurer que son conseiller est bien privé d'une partie de l'information dont il dispose, il se préserve d'un contre-pouvoir potentiel. En revanche, ce même supérieur n'a que très peu de moyens de contrôler tous les faits et gestes de son collaborateur. Il le soupçonne néanmoins de satisfaire à sa quête identitaire en procédant à un "quadrillage" de la circonscription, opération qui, somme toute, n'est autre qu'une réponse à une commande de l'inspecteur de circonscription (Ext 37 - I4 - L 5,6 - p 266).

Ce qui ajoute à ce paradoxe, c'est qu'institutionnellement et auprès des enseignants débutants, le conseiller soit chargé d'assumer des rôles d'évaluateur qui ne peuvent que renforcer, tant à ses yeux qu'au regard de son public, cette image d'I.E.N. en second (Ext40 - E5 - p 190). A son insu ou volontairement, il participe du maintien d'un régime de dépendance dont le principe est déjà fortement ancré dans la pensée enseignante du premier degré. S'il se plaît dans ce rôle, il se dessert nécessairement en affichant un éloignement de son corps d'origine qui rendent suspectes aux yeux de son supérieur hiérarchique, ses stratégies d'aspiration identitaire (Ext37 - I4 - L 6 - p 266).

L'I.E.N. n'ignore pas tout des stratégies socio-professionnelles engagées par son conseiller ni de ses modalités de mise en oeuvre; il les surveille, les contient, voire les tolère car il n'a pas à craindre de sa propre légitimité institutionnelle aux yeux des maîtres. De surcroît, il s'agit d'une menace toute relative dans la mesure où le conseiller ne parvient pas à "t*oucher tout le monde* ", pas plus en soin, en aide, qu'en contamination (Ext37 - I4 - p 266).

2.3 *Un investissement dans les équipes d'école*

Proposée aux maîtres, la question de la réussite de l'investissement professionnel du conseiller pédagogique, n'a suscité que peu de réponses.

Seule l'une d'entre elles mérite attention.

Ext 33 - E5

" c'est pas facile de faire la différence entre l'évolution des choses et ce qu'a vraiment fait le conseiller pédagogique / ils ont réussi à faire s'implanter dans les écoles un travail d'équipe / sur des projets larges / qui par obligation ont impliqué tous les enseignants et les ont obligés à travailler en équipe / un travail de groupe ou d'équipe / ils s'impliquent dans le groupe / c'est déjà un premier pas / l'implication en équipe viendra d'eux / il faut inciter mais la démarche ne vient que de la personne concernée. "

Du lieu de vie des maîtres, il leur paraît difficile et délicat d'attribuer à tel ou tel acteur du système éducatif la paternité d'une modification du fonctionnement de l'Ecole, des gestes professionnels des praticiens ou de leurs représentations, tant les discours et les discoureurs qui se préoccupent de l'Ecole sont nombreux (Ext 33 - E5 - L 1,2).

Les seuls indicateurs que cette enseignante s'autorise à retenir sont relatifs à des phénomènes observables qui supposent ou engagent la présence physique du conseiller (Ext 33 - E5 - L 6). Ce qu'elle constate relève d'obligations institutionnelles multiples qui ont invité les conseillers à susciter, voire à imposer une réflexion professionnelle des maîtres en équipe. Ils y sont parvenus en s'imposant dans l'équipe des maîtres d'une part et, d'autre part, en imposant une procédure collégiale de travail dans l'espoir de la voir durer sans eux (Ext 33 - E5 - L 3 & 8).

D'ailleurs, notre interlocutrice illustrera son propos de la manière suivante:

Ext 35 - E5

"au début / après des réunions d'équipe / on a mis en place un décloisonnement / c'était juste un échange d'élèves sans échanger ce qu'on y faisait / tu les prends en math / je les prends en lecture et ça n'allait pas plus loin / progressivement on a réussi à travailler beaucoup plus ensemble / il y a des choses qui n'auraient pas bougé s'il n'y avait pas eu des souffles / on s'est senti mieux et on a eu envie de faire quelque chose / on a pu dire ici aux parents / on a osé échanger entre nous les petites choses simples / on n'osait pas avant."

La métaphore du "souffle" est d'autant plus suggestive qu'elle vise les maîtres en situation collective d'échanges professionnels.

En effet, les représentations des maîtres de la réussite professionnelle des conseillers ou de leurs apports novateurs ne se situent pas au plan des relations duelles du conseiller avec le maître, que ce soit en classe ou hors du contexte de la classe.

Tout se passe comme s'il n'était pas de mise de faire état auprès de collègues de demandes particulières adressées au conseiller. A cela, une raison essentielle: la procédure appartient désormais à la tradition, elle fait partie des tâches habituelles du conseiller pédagogique, elle relève du discours privé et n'a pas à être divulguée tant elle serait susceptible de nourrir la rumeur entre les collègues de l'école.

Toutefois, le "*souffle*" émis par le conseiller va rendre vie à un collectif, une communauté de maîtres, à un moment où chacun d'entre eux, en dépit des recommandations institutionnelles, avait tendance à privilégier un "*quant à soi*" professionnel (Ext 35 - E5 - L 3,4,5 - p 268).

Le "*souffle*", dans ce contexte, passera d'abord sur la personne enseignante appelée à parler d'elle et de ses conceptions pédagogiques, puis ravivera la flamme de son enthousiasme professionnel (Ext 35 - E5 - L 6 - p 268).

Le "souffle", c'est la réhabilitation de la parole, la lutte contre l'indifférence, la découverte de la communication, l'émergence d'une conscience collective qui permet d'espérer l'affichage en direction des usagers, d'une équipe singulière (Ext 33 - E5 - L 6 - p 268)

Le "*souffle*", c'est la constance et l'endurance, c'est enfin la modestie opposée à l'excès, la discrétion opposée à l'impudence, (Ext 35 - E5 - L 7 - p 268).

Ce que semble vouloir dire cette enseignante aux conseillers, c'est d'éviter de se prévaloir d'une omniprésence, d'éviter de revendiquer la paternité des changements survenus à l'Ecole.

Ils n'auront jamais été qu'un "souffle", qu'une incitation; l'effectuation et les changements survenus revenant au bon vouloir des praticiens car "*la démarche ne vient que de la personne concernée*" disait-elle (Ext 33 - E5 - L 8 - p 268).

2.4 *Des agents indisponibles*

S'agissant des insuccès professionnels des conseillers pédagogiques et de leurs représentations chez les maîtres interrogés, ils rejoignent l'égrenage de leurs attentes.

Ext 34 - E5 " *ce qu'ils n'ont pas réussi / C'est à eux qu'il faut le demander / par rapport à leurs espoirs.*"

Ext 39- E5 " *ils devraient nous permettre de ne pas toujours tourner en rond dans les erreurs / être là avant que ça ne devienne dramatique ou qu'on se décourage / un rôle dynamisant.*"

Ces insatisfactions sont l'expression d'un corps en souffrance de reconnaissance, malade du syndrome du "bon élève" et victime d'un isolement statutaire et fonctionnel.

Les enseignants interrogés perçoivent les conseillers pédagogiques comme des agents

Ext 3- E1

qui " *n'ont plus le temps de voir les problèmes et de les résoudre*"

qui "*ne peuvent plus discuter des problèmes graves*"

qui "*devraient être là pour les instituteurs en difficulté et les jeunes*"

qui "*devraient mettre les gens en communication*"

qui "*sont devenus des scribouillards alors qu'ils sont indispensables à des groupes de maîtres*".

Au "*souffle*" incitateur du conseiller pédagogique, les maîtres opposent leur essoufflement professionnel. Le "*souffle*" est soit trop bref soit trop faible pour déplacer ou modifier les attentes des enseignants.

A croire que le conseiller est précisément perçu par ses ex-pairs comme un "*souffle*" qui ne fait qu'effleurer le questionnement des maîtres, leurs discours et leurs représentations, pour ne s'arrêter sur aucun.

D'où ce constat d'indisponibilité, voire de fuite, cette pointe de reproche de s'investir là où il n'est pas vraiment attendu et de préférer mettre sa fonction au service de sa place, plutôt qu'au service des ayants-droit (Ext 3 - E1).

Quelle réponse les conseillers eux-mêmes proposent-ils ?

2.5 *Des garants de l'ordre des choses*

Ext 33 - C4
1 " *ce qu'ils réussissent / c'est un problème d'opacité du travail qu'ils font /*
2 *les indicateurs sont multiples /*
3 *quand on commence à téléphoner / à écrire / à demander de participer à*
4 *des soirées / on se dit qu'il y a quelque part une réussite.*"

Le premier champ de référence de leur réussite est une donnée existentielle faite d'indices de non rejet, de non abandon, de non ignorance de la part des maîtres,.

En tout premier lieu, le conseiller pédagogique entend se rassurer du maintien de son appartenance à un collectif de praticiens ou à une communauté d'enseignants, avant de questionner le sens de sa présence parmi eux ou des appels dont il est l'objet (Ext 33 - C4 - L 4).

Ext 33 - C4
1 " *ils doivent réussir avec les débutants /*
2 *ils réussissent aussi dans la constitution de groupes à l'intérieur de l'école /*
3 *la mise en place des projets d'école / par l'intermédiaire des conseillers*
4 *pédagogiques / a du permettre la constitution de groupes de réflexion /*
5 *c'est quelque chose qui / dans la circonscription / revient fortement.*"

ou encore

Ext 32 - C2
1 " *ils réussissent à faire passer au moins les textes officiels dans l'esprit de*
2 *leur I.E.N.*"

ou enfin

Ext 45 - C1
1 " *ils réussissent un positionnement d'individus compétents /*
2 *je crois que ce sont des gens compétents au sens où / par leur forme de*
3 *travail / par leur volonté de se hisser dans les premiers de la classe / ils*
4 *parviennent bien à situer les enjeux dans les apprentissages et dans les dif-*
5 *férentes disciplines.*"

En second lieu, les conseillers situent leurs représentations de leurs réussites professionnelles dans le champ d'attentes institutionnelles.

Ils assurent une obligation de prise en charge des enseignants débutants en leur permettant de répondre à une exigence d'opérationnalité (Ext 33- C4 - L 1), ils s'établissent en messager de la traduction locale des injonctions officielles adressées au corps enseignant (Ext 32 - C2) et ils parviennent à faire état de capacités d'analyse de l'acte d'enseignement dans quelque discipline que ce soit (Ext 45 - C1 - L 4,5).

Ces différentes réussites sont à mettre en perspective avec la mise en oeuvre de compétences qui, sans être nouvelles, passent pour être le fruit d'un investissement et d'un travail personnels, objets d'une certaine fierté (Ext 45 - C1 - L 3 - p 271).

Ils sont, en effet, parvenus à se décentrer de la quotidienneté de la classe, à s'extraire de l'opacité de la pratique enseignante, à prendre conscience de l'implication du praticien avec tout ce qu'elle comporte d'enfermement, pour être en mesure d'attribuer un sens aux fonctions de l'Ecole et aux nécessaires priorités qu'il convient d'établir parmi elles (Ext 45 - C1 - p 271).

Ces champs d'implications personnelles et professionnelles actuelles ne risquent-ils pas de faire écran à la communication avec leurs ex-pairs ?

Cette "*réussite*" n'est autre qu'un objet de satisfaction personnelle qui témoigne d'un itinéraire professionnel singulier (Ext 45 - C1 - L 1 - p 271).

Au palmarès des réussites des conseillers, ceux-ci ajoutent ce qu'ils nomment "*des groupes de réflexion dans les écoles*" (Ext 33 - C4 - L 4 - p 271). Pourtant, pas plus l'idée que le principe ne sont récents dans le discours institutionnel (1) (p 34). Les conseillers s'attribuent cependant la paternité de la constitution et du maintien de ces groupes en faisant référence à ces réunions à caractère institutionnel, soumises à une obligation de production et organisées en vue de concevoir, élaborer, rédiger et amender le projet de l'école (2).

Est-ce à dire que sur la base de cette obligation et à la suite de leur investissement personnel, les conseillers pédagogiques soient parvenus à impulser une dynamique d'échanges discursifs et professionnels entre les maîtres ?

Est-ce à dire qu'ils aient constaté que ces collectifs pouvaient se passer de leur présence et de leur guidance ? (Ext 33 - C4 - L 3,4 - p 271)

Ext 43 - C5

" *ils ont réussi certainement une chose très secondaire mais fondamentale / que la société n'ait pas tellement conscience du bazar de la formation initiale / des difficultés dans lesquelles on recrute / de l'anarchie du système / ce sont des gens qui masquent / qui aident / qui facilitent / qui tempèrent / qui arrondissent les bords.*

(1) Circulaire 73-508 du 29 novembre 1973

(2) Décret n° 90-788 du 6 septembre 1990, Organisation et fonctionnement des écoles maternelles et élémentaires: obligation de concertaion des maîtres

Ext 43 - C5

c'la devrait faire d'énormes remous s'il n'y avait pas de conseillers pédagogiques du fait que des jeunes sont pris d'une caisse de CORA et mis dans une classe devant trente gamins n'importe où / s'il n'y avait pas de conseillers pédagogiques / y'aurait des levées de boucliers / ils arrivent à éviter les vagues / cela ne revient qu'à eux / pas à l'I.E.N. / d'ailleurs / quand y'a des vagues / il n'y est pour rien / c'est fondamentalement le conseiller pédagogique / en deux mots / ils ont réussi à être un apport indirect d'informations. "

Ext 44 - C5

" le conseiller / peut-être / propose des lectures / des référents / des modèles là où les gens ne vont pas vers la connaissance professionnelle / le C.R.D.P. n'est pas fréquenté / il faut que ça se déplace vers les gens / sans nous / y'aurait un vide."

Cette fois, le champ de référence de l'argumentation de ce conseiller relève de l'inscription de l'Ecole dans un contexte social d'usagers.

Par leurs interventions auprès des débutants, notre interlocuteur considère que les conseillers pédagogiques sont parvenus à maintenir la cohésion d'un service public en l'aidant à honorer les attentes sociales qui lui sont adressées (Ext 43 - C5 - L 2,3 - p 272). Plus qu'un intermédiaire entre l'Institution et les maîtres, il est un garde-fou entre la qualité d'une prestation professionnelle et la dimension d'une attente extérieure communément admise.

Reste que compte tenu de l'urgence à laquelle est confrontée le conseiller, compte tenu du nombre d'urgences semblables rencontrées en circonscription et de leur hétérogénéité, il est vraisemblable que la parade qu'il oppose au danger soit minimale (Ext 43 - C5 - L 10).

Certes, cette situation a surtout valu pour les décennies qui ont précédé l'instauration des I.U.F.M. Mais, à notre connaissance, il est encore ici ou là des cas d'intégration dans l'enseignement du premier degré, semblables à ceux qui sont évoqués. Nous ajouterons toutefois, qu'à l'exception des années 60, cette procédure n'a jamais constitué le mode majoritaire de recrutement des maîtres.

Ce qui mérite interrogation, c'est la confrontation du conseiller à une obligation de prise en charge des débutants par un accompagnement formatif minimal. A niveau d'exigence minimale, niveau minimal de discours professionnel du conseiller.

L'association est sans doute hâtive.

Pourtant procédant ainsi durablement, et contraint de s'y soumettre par la "*force des choses*", nous sommes tentés de penser que le conseiller a dû limiter le débutant à l'essentiel d'un savoir pédagogique et d'un savoir-faire professionnel; en devenant routinier, ce minimum a vraisemblablement fini par suffire à l'exercice professionnel du formateur.

Dès lors, ce minimum n'est-il pas devenu chez le conseiller un écran à la nécessité d'une réflexion novatrice, un écran à la nécessité de recherches documentaires et bibliographiques ou encore un écran à la nécessité d'un investissement dans l'expérimentation ?

Dans quelle mesure, le conseiller pédagogique, soucieux de sa mission première d'accompagnement des débutants, ne devient-il pas, paradoxalement, compte tenu de ses apports minima, un vecteur de traditionalisme et de formalisme dans l'enseignement du premier degré ? (Ext 43 - C5 - L 4,5 - p 272)

Notre remarque, si elle est née d'un constat relatif à une catégorie de maîtres, peut vraisemblablement valoir pour un public plus large dans la mesure où ce niveau d'exigence est susceptible de devenir une composante identitaire du conseiller-formateur.

Qu'en est-il alors du choix d'ouvrages qu'il se propose d'apporter à ceux de ses ex-pairs qui ne vont pas vers la formation? (Ext 44 - C5 - L 1 - p 273)

Qu'en est-il de la teneur de son discours en formation continue des maîtres ?

Comment les conseillers pédagogiques voient-ils leurs insuccès ?

Ext 32 - C2 *"ils ne réussissent pas à assurer une aide suivie quand c'est nécessaire parce que l'I.E.N. les envoie sur le terrain / au casse-pipe / régulièrement ailleurs / on n'a que des petites satisfactions sur des petites réalisations."*

ou encore

Ext 45 - C1 *" ils ont du mal à s'instaurer comme personnes ressources crédibles."*

ou enfin

Ext 45 - C5

" *ils n'ont pas réussi la révolution professionnelle / les renversements de tendances /*
moi qui serait pour développer des situations plus fonctionnelles dans les classes / pour équilibrer les actes d'apprentissage par rapport aux actes d'enseignement / etc / fondamentalement / je pense pas avoir réussi."

Les représentations des insuccès professionnels des conseillers pédagogiques, du point de vue des professionnels concernés, ont des ancrages divers.

L'instituant local constitue l'un de ces ancrages; soumis aux demandes sans cesse renouvelées par l'I.E.N. de visites nouvelles de maîtres, le conseiller n'a d'autres choix que de faire dans l'émiettement, le superficiel et l'urgence immédiate (Ext 32 - C2 - L 2,3 - p 274). Comment d'ailleurs ne pas rapprocher ce phénomène du minimum d'informations professionnelles pratiques accordé par notre précédent interlocuteur aux enseignants débutants ? (Ext 43 - C5 - p 272) Tout laisse à penser que le processus demeure quel que soit le public bénéficiaire.

L'aspiration des conseillers pédagogiques à une élucidation de leur positionnement professionnel et personnel permet d'identifier un nouvel ancrage des représentations de leurs insuccès professionnels. Ils déplorent un échec dans leur quête extérieure de construction identitaire. Il est une chose que de souhaiter afficher un positionnement, il en est une autre que de parvenir à déceler chez les enseignants, voire au niveau de l'institution, des indices qui témoignent de la prise en compte de cet affichage singulier (Ext 32 - C2 - L 3 - p 274).

En l'occurrence, le conseiller pédagogique personne ressource crédible, est sans doute à devoir être construit dans la durée tant du point de vue de la notion de personne ressource, que du point de vue de sa crédibilité et donc de sa recevabilité (Ext 45 - C1 - p 274). Elle laisse à penser que les intéressés ne sauraient parvenir à leurs fins s'ils négligent de s'installer durablement sur un territoire.

Une logique de renom peut certes constituer une donnée justificatrice.

Cependant une installation durable sur un secteur n'est pas nécessairement synonyme d'investissements diversifiés, renforcés ou renouvelés. La connaissance que nous avons de la non mobilité géographique des conseillers pédagogiques nous interroge. Il semble qu'elle participe d'un principe de territorialité.

Enfin, le dernier regard porté par les conseillers sur leurs insuccès concerne le renouveau pédagogique dans les classes.

En dépit de leurs convictions, en dépit de leurs intentions, en dépit de leurs interventions diverses, ils déplorent que globalement, pas plus en actes qu'en représentations, les maîtres n'ont modifié leurs stratégies d'enseignement (Ext 45 - C5 - p 275).

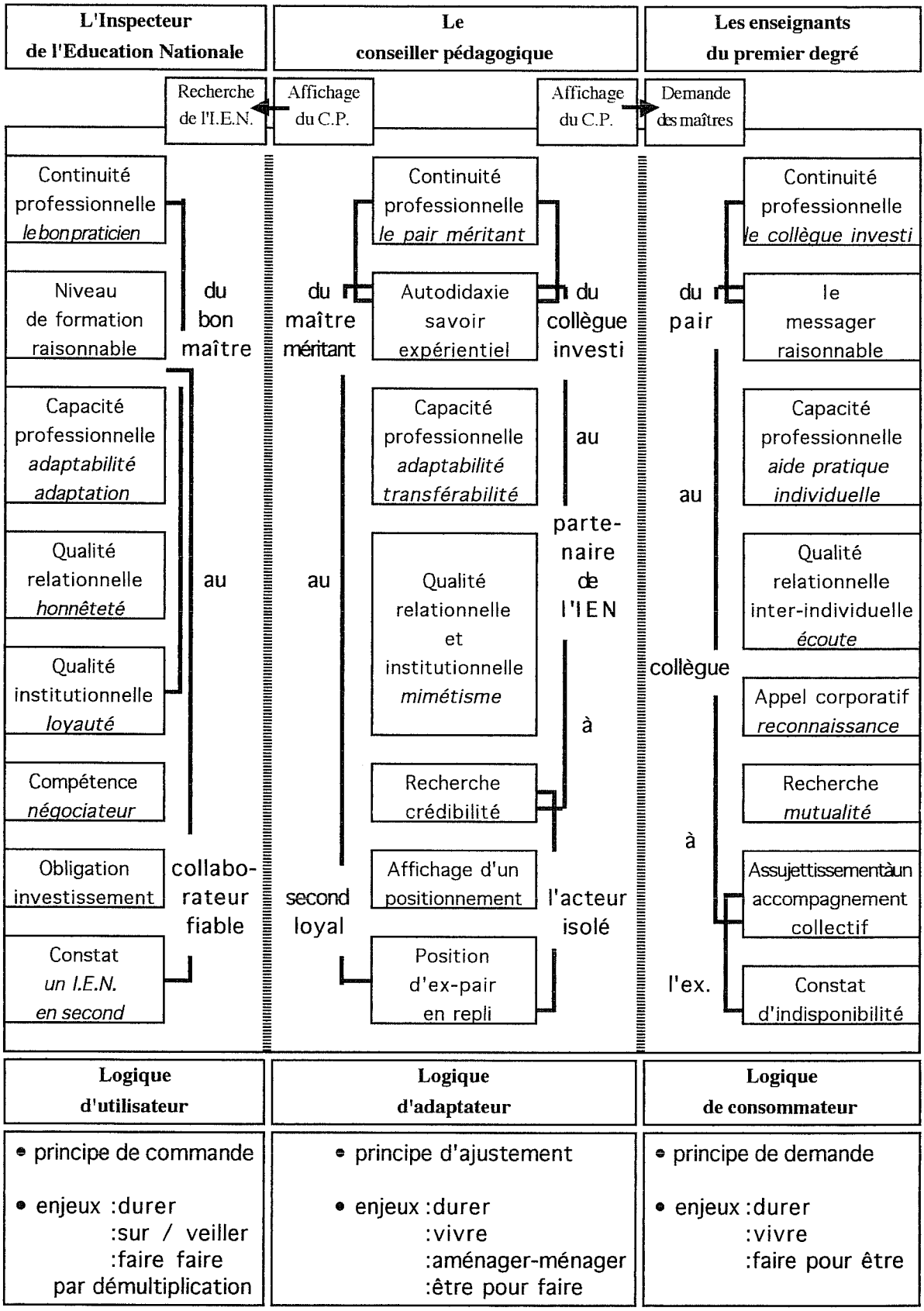
Nous faisons allusion ici au dernier extrait d'entretien cité qui fait mention d'un équilibrage entre actes d'enseignement relèvant de l'initiative du maître et actes d'apprentissage relevant de l'activité de l'élève.

Faut-il admettre que, fondamentalement, le rapport du maître à l'élève n'ait pas évolué et que, face au Savoir, l'élève demeure ce que traditionnellement l'école a fait de lui, un exécutant.

L'Ecole hésite, tarde à le percevoir comme un apprenant, à lui accorder un statut d'apprenant associé à la construction de ses apprentissages.

Quantitativement, notre interlocuteur inscrit au passif des conseillers, l'absence de tendances novatrices au niveau des gestes et regards professionnels des maîtres.

3. Le conseiller pédagogique: une identité de composition et ses effets:- éléments de synthèse -



La schématisation des éléments constitutifs de la dynamique identitaire du conseiller pédagogique se situe exclusivement dans le champ de l'instituant.

En effet, autant notre précédente synthèse relative à la situation professionnelle du conseiller, à ses tâches et rôles n'avait de sens que dans une confrontation de l'institué à l'instituant, autant l'approche du jeu de composition auquel se livre l'acteur n'a de sens que dans une temporalité instituante mettant en scène des logiques qui se confrontent.

Le tableau ci-avant en est une illustration.

L'approche des actes professionnels du conseiller pédagogique (tâches et rôles), menée à partir des représentations respectives et confrontées de ses différents partenaires, nous avait permis de l'apprécier comme un acteur intermittent entre son supérieur hiérarchique et les maîtres, ses ex-pairs.

Présent dans l'institution, nous avons dit de lui qu'il l'habitait, cherchant à établir un équilibre entre les logiques institutionnelles dont il est l'objet et sa quête de positionnement professionnel et identitaire.

Dès lors, c'est à un recueil synthétique des effets produits par sa recherche d'une identité de composition que nous nous intéresserons.

Cette composition s'opère sur la base de trois logiques en interaction:

-celle de l'inspecteur, supérieur hiérarchique dont nous dirons qu'elle est identifiable à une logique d'utilisation du conseiller;

-celle des maîtres qui, à l'opposé, est une logique de consommation;

-celle de l'acteur, enfin, faite d'ajustements des tensions dont il est l'objet.

La rencontre de l'I.E.N. et du conseiller pédagogique, sur la scène de l'institué, donne lieu à un jeu de composition qui concerne simultanément les protagonistes cités. Ce jeu fonde l'instituant entre le conseiller et son inspecteur. Alors que le supérieur hiérarchique s'attache à témoigner de représentations liées à des attentes qui feront du *"bon maître"* coopté un *"collaborateur fiable"*, le conseiller pédagogique affiche en direction de l'I.E.N. une stratégie de complicité visant à renvoyer à son tuteur l'image d'un *"second loyal"* qui entend bien ne pas démériter, ni décevoir.

La seconde scène exclut l'I.E.N., car elle concerne le conseiller pédagogique face aux enseignants. Il n'en reste pas moins que l'inspecteur demeure symboliquement présent dans la mesure où, compte tenu de sa position statutaire, il influence nécessairement le jeu scénique des acteurs concernés.

Les attentes des maîtres seront déçues. En effet, la réplique du conseiller aux maîtres génère la séparation, la rupture entre les acteurs: l'un affiche son partenariat avec l'I.E.N. tandis que les autres comprennent son positionnement d'ex-pair comme un isolement, voire un repli confortable.

Le détail de chacune des logiques (voir tableau p 277) permet d'entrevoir des principes et des enjeux quelque peu disjoints.

L'I.E.N. légitime ses représentations du conseiller pédagogique au nom d'un principe de commandes adressées à son collaborateur; les enjeux de cette logique sont de l'ordre du durer, du sur/veiller et du faire faire par démultiplication. L'inspecteur considère qu'une démultiplication d'actions conduites par le conseiller pédagogique auprès des maîtres, doit donner lieu à des transformations professionnelles dans les classes. Il porte donc davantage d'attention aux effets du Faire du conseiller sur les maîtres, qu'au contenu du Faire du conseiller.

Voilà qui permet de saisir l'importance qu'accorde l'I.E.N. au repérage de compétences relationnelles inter-individuelles chez le conseiller car, s'il entend privilégier la personne du conseiller dans ses capacités d'Etre, c'est également pour s'assurer d'une qualité des échanges professionnels au sein de l'équipe de circonscription. En effet, les capacités d'adaptation, l'honnêteté, la loyauté, les compétences de négociateur du conseiller pédagogique sont autant d'attentes dont l'I.E.N. ne verra les manifestations qu'en équipe restreinte de circonscription, et par conséquent dans un cadre de proximité qui n'est ni celui des maîtres en circonscription, ni celui de la formation.

Or, le "*négociateur*", ou le *"facilitateur de communication"* peuvent parfaitement faire illusion et se comporter différemment selon les espaces d'investissement professionnel, qu'il s'agisse de l'équipe de circonscription ou de la circonscription.

A priori, cela ne préoccupe pas l'I.E.N.

C'est là tout le sens de la procédure de cooptation: l'accueil d'un nouveau conseiller suppose la prise en compte de précautions qui doivent éviter toute rupture avec l'équilibre antérieur.

La méritocratie, principe constitutif de la procédure, relève d'une modalité archaïque qui privilégie les liens d'engagements mutuels afin d'échapper à toute surprise. Ce phénomène est en partie explicatif de la position d'ex-pair que s'autorise à prendre le conseiller pédagogique, de certaines de ses stratégies de contournements professionnels (ou de tris d'activités) que l'I.E.N. prend parfois pour une usurpation de rôle ("I.E.N. en second") ou que les maîtres considèrent comme de l'indisponibilité.

Dans ce contexte et du point de vue de l'I.E.N., l'instituant est conforté dans sa pérennité: l'obligation d'investissement assumée par "l'I.E.N. en second", garantit la poursuite de la mise sous tutelle des enseignants de la circonscription.

Cette remarque ajoute au paradoxe de la fonction du conseiller dans la mesure où les effets de la procédure sont de l'ordre de la mise en conformité professionnelle minima des maîtres et vraisemblablement d'un changement réduit des gestes professionnels ou des conceptions éducatives et pédagogiques de chacun (C5 - p 272 & C5 - p 275).

De son côté, le conseiller pédagogique s'ingéniera à ne pas décevoir son cooptateur. En devenant le second de la circonscription il se montrera loyal à l'institution et surtout à son représentant local, l'I.E.N., par le jeu d'une dépendance calculée.

Faisant du *"mimétisme"* avec l'I.E.N. un principe de vie professionnelle, il assure une cohabitation des personnes en équipe de circonscription, préservée de toute recherche de prise de pouvoir. A sa manière, il favorise le renforcement des liens "*fraternels*" entre les membres de l'équipe. Il ajuste ses jeux de rôle à sa lecture des attentes du supérieur hiérarchique, et, pour ce faire, procède à un affichage calculé de ses savoirs et compétences.

Ce même positionnement identitaire et professionnel adressé aux maîtres de la circonscription produit des effets différenciés compte tenu de la nature des attentes des praticiens.

Les maîtres s'inscrivent à l'égard du conseiller pédagogique dans une logique institutionnelle de demandeurs et de consommateurs. Cependant, l'étagement de leurs appréciations du personnage va du pair "admis", à "l'ex," voire à "l'étranger", dès lors qu'ils constatent un écart entre une offre évolutive et une demande incomplètement satisfaite.

Leur quête est fondamentalement associée à une recherche de reconnaissance personnelle et professionnelle que seule une relation privilégiée, exclusive et inter-individuelle en classe pourrait garantir.

Or, simultanément, le conseiller mène une stratégie de construction identitaire dans une relation inter-individuelle privilégiée avec l'I.E.N.

Sa crédibilité s'installant peu à peu, tant dans ses rapports avec l'inspecteur qu'avec les maîtres considérés séparément, il préfère alors opter progressivement, au nom de convictions formatrices, pour une prise en charge collective des maîtres.

Dans ce contexte, l'enseignant n'est plus en mesure de repérer quelqu'indice de sa quête de valorisation personnelle qui fondait l'objet de sa demande de collaboration avec le conseiller. Il le juge indisponible à son égard et considère que les options prises par le conseiller sont le produit d'un choix délibéré de non prise en compte de ses attentes foncières.

De l'I.E.N. aux enseignants, le conseiller pédagogique demeure un trait d'union. Il est celui qui assure la circulation de l'information. Il n'adapte pas seulement son savoir d'ex-praticien ou son savoir théorique acquis le plus souvent par autodidaxie; il assure également un transfert d'informations officielles en direction des maîtres et tente d'accommoder son Savoir-Faire "d'ex"à des rôles de formateur.

Reste que le messager "raisonnable," attendu par les maîtres, s'autorise à filtrer l'information; cela vaut apparemment tant pour les discours professionnels locaux qu'il adresse aux maîtres que pour la description qu'il destine à l'inspecteur de leurs besoins.

La distance qui sépare l'ex-pair de ses pairs n'est pas dépourvue de complicité muette.

En effet, en dépit du fait que le conseiller manifeste une préférence à la prise en charge collective d'enseignants, il continue à inscrire au tableau de ses tâches des accompagnements individuels; en quantité moindre sans doute, en tout cas, pas suffisamment pour satisfaire aux demandes du terrain. Ecoute, reconnaissance et mutualité de l'engagement sont des compétences qui ne disparaissent pas complétement; elles sont triées et les bénéficiaires sélectionnés.

De fait, le conseiller pédagogique ne recherche plus à afficher son appartenance à la "*société*" ou à la communauté des maîtres. A la faveur d'une transaction tacite, d'une complicité muette, il participe occasionnellement à une observation voire à une surveillance des enseignants de la circonscription; ce qui a pour effet, sinon de renforcer, du moins de maintenir le pouvoir de tutelle de l'inspecteur sur les maîtres, pouvoir auquel il convient d'ajouter son cortège de conséquences psycho-socio-professionnelles.

La logique d'adaptation des attentes de l'inspecteur et des demandes des maîtres répond, chez le conseiller pédagogique à un principe d'ajustement de ses place(s), rôles et fonctions. Nous ne l'appréhendons ni comme une stratégie nécessairement malveillante à l'égard des uns, ni comme une stratégie exclusivement intrigante à l'égard de l'autre. Il ajuste son investissement en ménageant son implication. "*L'engagement est, lui, explicitement de type volontariste, là où l'implication est toujours subie passivement.* " *(1)*

Cependant, si J. ARDOINO nous rappelle que l'implication ne peut se concevoir *"que dans la temporalité, par rapport à l'histoire, au vécu, à différentes formes de mémoire parce qu'elle est de l'ordre du replié (sur soi)* ", il précise que le terrain mérite d'être pris en compte car il *"a de la profondeur parce qu'il se donne à voir en termes d'opacité, parce que tout ce qu'il comporte d'intéressant ne se réduit pas à l'observable". (2)*

L'instituant ne se fonde pas uniquement sur le seul jeu des acteurs. La scène, le décor sont autant d'éléments qui participent du jeu. Dès lors, il convient de se demander si le texte, autrement dit l'institué lui-même, n'est pas également un élément constitutif de la dynamique identitaire qui nous occupe; au même titre que les autres composantes citées, il semble que l'institué puisse favoriser la pérénnisation de comportements socio-professionnels formalistes que les notions de mémoire, de réserves, de protections ou de sécurité interne, caractéristiques des écrits officiels (de l'Education Nationale), pourraient induire.

(1) (2) ARDOINO Jacques, Revue SE FORMER, pratiques et apprentissages de l'éducation, S. 11, 1992, L'implication, p 4-5

QUATRIEME PARTIE

L'instituant et la territorialité

analyse thématique inter-entretiens

I - LE TERRITOIRE, LE CONSEILLER PÉDAGOGIQUE ET LE CHANGEMENT A L'ECOLE

Nous avons été régulièrement confrontés, à l'occasion de nos entretiens, à l'utilisation d'un terme que chacun des représentants des corps socio-professionnels concernés employaient selon des acceptions des plus diverses: celui de terrain.

1. La notion de terrain

Le décor contextuel dans lequel le terme de terrain apparaissait nous renvoyait systématiquement à une quête de sens devant tenir compte de la position statutaire de ses différents utilisateurs. Tantôt synonyme de théâtre d'actions, tantôt synonyme de lieu de transactions, tantôt synonyme de postes ou de postures d'observation, il était cependant associé à une idée de territoire et à un principe de territorialité.

1.1 *Un espace d'activité sous tutelle*

Les inspecteurs appréhendent la notion de terrain à partir d'une volonté manifeste de dissociation des espaces d'actions et de compétences qui leur permettent de distinguer leur territoire de celui du conseiller pédagogique. Pour mémoire, rappelons cet extrait déjà cité (p 143):

Ext 5 - I3

1 " *son espace d'activité est le même que le mien /*
2 *le bureau qui n'est pas le terrain / et puis / le terrain qui passe par les*
3 *classes / les écoles / les municipalités.*"

Le terrain du conseiller pédagogique s'oppose à celui de l'inspecteur dans la mesure où il est révélateur de positions statutaires différentes et de rôles professionnels séparés mais complémentaires. D'où la nuance apportée par cet inspecteur entre espace d'activité et terrain d'action (Ext 5 - I3). Par nécessité institutionnelle et fonctionnelle, leurs zones de présence, d'activité et d'interventions se superposent, mais la nature de leurs tâches et de leurs responsabilités respectives autorise l'inspecteur à rappeler au conseiller qu'il doit être un personnage "*de terrain*" (Ext 8 - I4 - p 285).

Ext 8 - I4

" *le personnage de terrain / ça veut dire que c'est quelqu'un qui est en permanence dans les écoles / cela veut dire que ce n'est pas le théoricien coupé artificiellement du terrain /*
c'est / au contraire / un homme qui met en relation / en permanence / le terrain et la réflexion intellectuelle et pédagogique qu'il a /
le terrain n'est pas son unique préoccupation mais il n'est jamais oublié de ses préoccupations."

Ce qui revient à dire que, du point de vue des supérieurs hiérarchiques, "*le terrain*" fait appel à un tissu de référents notionnels multiples. Il est simultanément associé à un territoire géographique , à des lieux à investir et, prioritairement, les écoles (Ext 8 - I4 - L 2), à des modalités d'actions professionnelles supposant un rapport d'adéquation entre observation de pratiques des maîtres et visées transformatrices et enfin à un positionnement attendu du conseiller, situé entre théorie et activités de praticien (Ext 8 - I4 - L 3).

Nous noterons l'emploi réitéré du terme de "*permanence*" (Ext 8 - I4 - L 2 & 4). Il constitue à la fois un rappel des tâches attendues du conseiller mais également l'empreinte que, dans la durée et les stratégies d'investigations commandées, l'I.E.N. entend donner à son territoire.

Ext 10 - I2

" *quand je parle de terrain du conseiller pédagogique / je parle de terrain de circonscription / d'écoles / de secteurs associatifs / d'infrastructure / d'environnement humain / culturel /*
y'a les terrains d'action du conseiller / ce sont ceux que je viens d'évoquer auxquels s'ajoutent les lieux de formation."

Même considérée en extension, la notion de terrain du conseiller pédagogique confine à l'idée d'étendue géographique et humaine sur laquelle s'exerce directement ou par partenariat interposé une présence, voire une autorité identifiable à une marque, un style ou un label. Il s'agit d'un espace de tutelle que l'inspecteur local pilote en "*collaboration*" avec son conseiller.

Quant aux lieux de formation (Ext 10 - I2 - L 5), ou bien ils désignent des lieux institutionnels sur lesquels pas plus l'I.E.N. que le conseiller n'ont d'influences notoires (l'I.U.F.M. par exemple), ou bien ils désignent des actions de formation continue des maîtres, organisées localement, et dans ce cas, le terrain est à nouveau un espace-temps contrôlé par l'équipe de circonscription.

Remarquons qu'en invoquant "*les métiers de terrain*" au nom du fait qu' "*ils font le plus progresser les gens*" (p 185), l'un des inspecteurs interviewés justifie aisément sa conception du terrain: elle consiste en une zone d'action ou d'activité qui, dans sa dimension la plus restrictive, peut se limiter à l'espace classe.

Ext 22 - I4

" *l'acte de formation c'est / pour nous / à la fois un acte de réflexion / d'encouragements à la pensée pédagogique de la circonscription et un acte de réflexion en relation étroite avec le terrain / avec le vécu dans les classes.* " *(1)*

Le terrain, c'est le lieu de l'Agir plus que de la réflexion, de la recherche ou même de l'interrogation. C'est l'espace professionnel réservé aux tâches d'exécution, de mises en oeuvre de certaines injonctions et de mise en conformité du personnel (Ext22 - I4 - L 2). C'est l'exercice d'une tutelle qui par le jeu d'une relation transmissive fait de l'I.E.N. le "*maître*" et du conseiller pédagogique un assistant-collaborateur qui, dès lors, ne saurait échapper à l'exercice d'une dynamique impositive.

1.2 *Un espace d'appartenance socio-professionnelle*

La vision enseignante du "*terrain*" n'échappe pas fondamentalement à la pensée institutionnelle dominante.

Ext 14 - E5

" *le terrain / c'est la classe. c'est aussi un investissement des lieux / à la demande des enseignants / à l'initiative du conseiller / ou envoyé par l'inspecteur quand il décèle un problème de fonctionnement.*"

Là encore, le terrain est synonyme de territoire. Les maîtres en font, à la limite, un objet de légitimation d'interventions, un titre de propriété car il désigne le lieu de vie professionnelle d'un corps qui s'identifie tant à son espace d'action qu'à son espace d'autonomie (Ext14 - E5 - L 1,2).

Toutefois, notre préoccupation consiste à cerner leurs représentations du terrain du conseiller pédagogique et, plus précisément, les indicateurs auxquels ils se réfèrent pour assimiler le conseiller à un personnage de terrain, ou inversement, pour l'en exclure.

(1) Extrait cité p. 131

Ext 5 - E2 1 " *il est un personnage de terrain parce qu'il ne doit pas être un personnage*
2 *de bureau.*"

Ext 8 - E4 1 " *c'est un professionnel de terrain / mais il occupe le terrain des autres et*
2 *c'est pas facile pour lui.*"

Les maîtres associent le conseiller pédagogique à leur condition professionnelle de personnel de "*terrain*" qui exerce dans un espace institutionnellement codé. Ils entendent ainsi l'exclure de tout autre espace d'influence statutaire ou de toute autre activité professionnelle que la leur (Ext 5 - E2). Mais il n'apparaît pas que soit clairement énoncée la signification qu'ils attribuent au conseiller *"personnage de terrain"*. En effet, ils souhaitent n'avoir à faire qu'à un "*personnage de terrain"* dont ils reconnaissent qu'il ne dispose d'aucun terrain particulier, le situant de temps à autre parmi les occupants tolérés de leur propre territoire (Ext 8 - E4).

Le point de vue des maîtres contribue à nourrir une donnée paradoxale de la position du conseiller: ils lui attribuent un rôle de pair mais ne lui accordent qu'une place d'ex-pair.

Cette remarque permet de donner un sens à d'autres discours de maîtres interviewés qui mettent l'accent sur le rapport qu'ils établissent entre le terrain du conseiller et le temps qu'il consacre à son travail.

Ext 9 - E5 1 " *il est beaucoup dans les écoles et de temps en temps on le voit passer à*
2 *l'inspection.*"

Ext 5 - E4 1 " *il travaille dans les écoles / il est tout le temps sur les routes /*
2 *ils sont là pour se promener dans les écoles / le terrain du conseiller ce*
3 *sont les instituteurs et les enfants par ricochet.*"

La représentation, que se font les maîtres du terrain du conseiller pédagogique, est source d'ambiguïté et de questionnements. D'un point de vue sémantique, ils oscillent entre terrain et territoire, entre domaine familier et espace de compétences professionnelles, entre appartenance et dépendance, entre autonomie et exercice d'une tutelle, entre pair et ex-pair, entre attentes et besoins. De fait, ils opèrent un rapprochement entre zone de circulation et liberté de circulation (Ext 5 - E4).

A défaut de pouvoir situer le conseiller dans leur espace de contraintes, ils lui accordent un terrain élargi aux dimensions de la circonscription à propos duquel ils ne disposent plus que d'une représentation vague. Ils compensent cette situation "*floue*" de concession territoriale symboliquement accordée à leur ex-pair, en faisant de leur propre personne un élément constitutif du terrain du conseiller... (Ext10 - E3)

Ext 10 - E3 1 " *le terrain du conseiller pédagogique / ce sont les instituteurs.*"

1.3 *Un espace de construction identitaire*

Ext 9 - C2 1 " *le terrain / ça devrait être essentiellement le contact écoles / le contact*
2 *élèves / c'est la différence avec l'I.M.F. maître d'application / avec l'E.N. /*
3 *c'est vrai qu'on n'a plus toujours le contact avec les élèves / ou épisodi-*
4 *quement / on n'arrive pas à assumer un suivi d'action /*
5 *je le faisais il y a cinq ans / maintenant / on n'y arrive plus.* "

ou encore

Ext 9 - C5 1 " *le terrain / c'est les écoles / pour des tas de raisons / d'abord / parce*
2 *que je n'ai pas d'hébergement ici / pas de bureau / pas de stationnement*
3 */ pas de photocopieuse pendant longtemps /*
4 *avant / je partageais mon terrain avec l' E.N. / j'y étais souvent / mainte-*
5 *nant / j'y mets plus les pieds.* "

Spontanément, les conseillers pédagogiques entendent par "*terrain*" à la fois le lieu des activités professionnelles des maîtres et un espace de relations humaines.

De ce point de vue, les écoles et les classes représentent le terrain du conseiller dans la mesure où il est assimilé à un domaine qui lui est familier et dans lequel il est, a priori, à l'aise (Ext 9 - C2 - L 2). Elles n'en constituent pas moins un territoire dès lors que ces lieux sont synonymes d'étendue sur laquelle vit et travaille un groupe humain.

Toutefois, il convient de remarquer que le terrain école ne représente pas l'unique espace de vie professionnelle du conseiller. Son espace est évolutif; il évolue au cours d'une carrière au même titre qu'il a évolué au cours de l'histoire institutionnelle de la fonction (Ext9 - C5).

Il n'en demeure pas moins intéressant de relever le penchant persistant dont témoignent les conseillers pédagogiques interviewés, à user de la référence Ecole Normale; qu'il s'agisse du contact avec les élèves à la manière de l'I.M.F. en école d'application ou qu'il s'agisse d'une "*installation*" du conseiller à l'Ecole Normale, faute de moyens matériels d'accueil dans les locaux de l'inspection. Pour ces conseillers pédagogiques, dont l'ancienneté dans la fonction est significative, l'Ecole Normale demeure un pôle de référence d'autant plus cité et fréquenté que le terrain des praticiens leur échappe (Ext 9 - C2 - p 288).

Or, le terrain fait d'écoles, de maîtres, d'élèves ou de pratiques d'enseignement est le ce sans quoi le conseiller perd son identité. Cet extrait en témoigne:

Ext 9 - C4

" *le terrain / c'est aller dans les écoles / c'est s'autoriser à discuter pendant les temps de pause ou après 16 heures 30 / être sur le terrain / c'est aller régulièrement dans les écoles / ce n'est pas être en situation d'attente dans son bureau pour recevoir les demandes / c'est aller vers les gens / s'il ne va pas vers les gens / il s'éteint progressivement.* "

Autrement dit, le terrain est un espace de vie professionnelle, autonome, autarcique, que le conseiller pédagogique tente de faire coïncider avec ses stratégies existentielles, en l'investissant, en le quadrillant, afin de s'assurer une forme de survie professionnelle propre (Ext 9 - C4 - L 5). Cette modalité de nécessaire occupation d'un terrain est d'autant plus paradoxale que "*le terrain*", sous-entendu ses occupants, nous ont dit leurs réserves en matière de reconnaissance des conseillers pédagogiques (p 287).

Le terrain participe de l'inconfort des conseillers pédagogiques. Considéré par certains comme un espace de diffusion d'un message (C3 - p 135), il est le lieu de travail des conseillers dès lors qu'ils sont "*les intervenants de différents terrains*" (C1 - p 152).

A la diversité d'acception du terme de terrain s'ajoute l'hétérogénéité de chacune de ses composantes. Et de surcroît, "*c'est le terrain qui évalue*" le conseiller pédagogique ! (C4 - p 257)

D'où sa recherche d'un positionnement:

Ext 5 - C3 *" si on assimile terrain à écoles et à ensemble des maîtres / vu la multiplicité des formes de l'action du conseiller pédagogique / le terrain est extrêmement multiple / il est mouvant ou solide / tout est dans la relation vécue avec l'I.E.N. pour qu'il n'y ait pas ce sentiment de partage du pouvoir / de terrains fortement délimités."*

Le terrain est varié, variable, voire insoupçonnable.

Notre interlocuteur nous fait part de sa manière de vivre "*le terrain*", de vivre avec "*le terrain*". Investissement et implication trouvent leur équilibre dans le rapport personnel et professionnel qu'entretient ce conseiller avec son inspecteur (Ext 5 - C3 - L 3,4).

Le terrain, est identifiable aux empreintes de l'I.E.N. et aux marques de sa présence et de son influence.

Ce terrain représente un secteur géographique et humain dont la responsabilité incombe à un supérieur hiérarchique manifestement soucieux de contribuer au dépassement du simple principe de cohabitation des maîtres avec le conseiller. Ainsi, s'évertuer à investir, occuper, forcer un "*terrain*" n'a de sens pour le conseiller que si la procédure est le fruit d'une transaction avec l'I.E.N., portée à la connaissance des occupants du territoire à partir d'un positionnement professionnel affiché (Ext 5 - C3 - L 3,4,5).

Le terrain est pluriel comme le sont ceux qui sont appelés institutionnellement à le piloter (Ext 5 - C3 - L 3).

Il n'en reste pas moins que nous sommes à nouveau confrontés à un glissement sémantique de la notion terrain à la notion de territoire dans la mesure où il est fait mention d'un espace sur lequel s'exerce une autorité (Ext 5 - C3).

Nous citerons enfin, un dernier type de recherche de positionnement enregistré.

Ext 4 - C1 *" ce que j'ai entendu dire / c'est que le conseiller pédagogique travaille sur le terrain / ça veut dire qu'il est en permanence entre une école / une autre / ça correspond pas toujours à mon style de fonctionnement / y'a des terrains parce que d'une école à l'autre les spécificités ne sont pas les mêmes / le terrain / il est entre missions confiées par l'I.E.N. ou commandées par une école."*

Le terrain c'est la raison d'être du conseiller.

Cependant, s'il est appréhendé dans sa diversité et dans son hétérogénéité (Ext 5 - C3 - p 290), il l'est surtout comme objet de sens à construire (Ext 4 - C1 - L 4,5,6 - p 290).

En d'autres termes, le conseiller fait du terrain l'enjeu d'une recherche de positionnement professionnel: il est le lieu d'activités inévitablement adaptées aux différents contextes locaux; il est le lieu de transactions identitaires légitimées par l'origine de la demande d'intervention qu'elle émane d'une commande institutionnelle ou d'un appel local; il est l'espace sur lequel se construit le conseiller dans une confrontation permanente de son investissement avec le sens que les différents acteurs concernés attribuent à ses activités (Ext 4 - C1 - p 290).

Incontestablement, l'analyse des représentations de la notion de terrain véhiculées par les trois catégories socio-professionnelles interviewées, nous renvoie à une notion de territoire.

Entre les inspecteurs et les maîtres, nombreux sont les points de convergence.

Si les premiers en font un espace d'actions professionnelles, composé de microcosmes juxtaposés et sous tutelle, les seconds en font des espaces clos non concurrents entre eux, mais également soumis à la même autorité.

La tradition socio-professionnelle et socio-culturelle de l'enseignement du premier degré pèse lourdement sur la pérennité d'un principe de territorialité. En effet, aux dires de chacune des parties rencontrées, il est fondé sur l'Agir; c'est l'école des agents. En écho à "*l'espace d'actions* " de l'I.E.N. (I2 - p 285), les maîtres revendiquent une identité de professionnels de "*base* " (E5 - p 286). En écho à l'exercice d'une tutelle, ils répondent par un mode vie confiné.

Et le conseiller pédagogique n'a d'autres choix que de s'inscrire dans cette logique territoriale de dominants-dominés.

Considéré comme le ce sans quoi le conseiller n'a plus de légitimité, le terrain, considéré dans son acception socio-professionnelle, risque de constituer pour lui une menace existentielle.

D'une part, le conseiller n'a d'autres choix, pour subsister professionnellement et personnellement, que de conquérir puis d'occuper un territoire, autrement dit un espace de transactions sociales, qui, somme toute, ne lui est pas acquis d'avance.

D'autre part, même conquis, ce territoire mérite toute sa vigilance car il doit se positionner régulièrement entre des logiques concurrentes:

-logiques de commandes ou de demandes,
-logiques d'accompagnement ou d'innovation,
-logiques d'attentes ou de besoins,
-logiques d'agents ou d'acteurs,
-logiques d'initiatives formatrices ou de mises en conformité locales.

2. Représentations du changement à l'école

Le rapport entre la notion de changement à l'Ecole et les effets d'une territorialité au niveau de l'enseignement du premier degré, pour intéressant qu'il soit demeure source d'ambiguïtés, voire de contradictions. Il nous a paru pertinent d'introduire notre réflexion à partir du point de vue de l'inspecteur d'académie:

Ext 6 - I5
" *j'attends que les conseillers pédagogiques m'informent / selon un mouvement ascendant / des difficultés de l'Ecole / mouvement descendant maintenant / que l'Ecole ne soit pas à côté des missions que le pouvoir / moi / le rectorat / le ministère édictent /*
-l'Ecole doit permettre une qualification /
-l'Ecole doit éviter l'excès dans la relation affective à l'élève. "

Ext 7 - I5
" *pour cela / les conseillers doivent rendre les instit's responsables et modifier le rapport "Vous n'avez qu'à obéir".*

Ext 8 - I5
" *ils doivent lutter contre le conformisme dont est victime l'Ecole / les I.E.N. maintiennent dans leur secteur un discours ultra-conformiste et les instit's n'attendent que ce discours / or / le conseiller peut dire certaines choses à ses collègues et pas l'I.E.N. / il n'est pas le médiateur entre l'I.E.N. et les maîtres / il est la boîte noire de la traduction / et tout le monde le sait.* "

Ext 10 - I5
" *donc / il doit lutter contre cette chaîne d'abandon de responsabilités / le conseiller participe à la construction du système scolaire selon un processus hiérarchique descendant de réponse à une commande ministérielle ou locale / il est un maillon de la chaîne / au même titre que l'I.E.N. / le premier serait le ministère / puis l'inspecteur d'académie / le dernier l'instit / les maillons ne sont pas superposables / l'I.E.N. / le conseiller pédagogique / l'instit / il n'y a pas de superposition de capacités / mais une chaîne de responsabilités.* "

En regard de ces extraits, nous citerons ces quelques propos recueillis auprès d'un I.E.N.:

Ext 15 - I1
" *le conseiller n'est pas une sous catégorie / c'est pas sa fonction / il est un formateur.* "

Ext 16 - I1
" *il est un pair formateur avec des pairs en formation / il est un instituteur.* "

Ext 18 - I1
" *il aurait intérêt à préciser les identités de ses rôles.* "

Du point de vue de la hiérarchie académique, le conseiller pédagogique est un rouage de l'Institution Education Nationale, au service d'un employeur départemental (Ext 6 - I5 - L 1,2 - p 293).

Paradoxalement, ou intentionnellement, alors qu'il ne lui est pas reconnu de place ou de position hiérarchique particulière, donc de pouvoir, l'employeur attend davantage de lui que des responsables territoriaux, les I.E.N. Il souhaite, en effet, que le conseiller soit un instrument de la responsabilisation des maîtres afin que, dans le même temps, il vienne contre-balancer le conformisme dans lequel les inspecteurs maintiennent l'Ecole et ses agents (Ext 7 - I5 - p 293).

Alors que les missions du conseiller sont définies à l'échelon du territoire circonscription, il est cependant attendu de lui qu'il parvienne à se positionner à partir d'une identification de ses rôles et tâches. Or nous savons qu' "*il n'a d'existence que du fait de la présence de l'I.E.N.* " (I5 - p 169), qui l'accueille, l'installe puis le légitime au nom d'une politique territoriale adoptée à la collégiale.

Entre attentes d'un changement de l'Ecole et maintien d'un traditionalisme territorial, comment le conseiller pédagogique est-il en mesure de circuler ?

Et, prioritairement, qu'en est-il des représentations des différents acteurs socio-professionnels concernés de la notion de changement dans l'enseignement du premier degré ?

2.1 *Conservatisme et évolution institutionnelle*

Au travers de cette notion de changement, nous avons également souhaité comprendre, comment, du point de vue des uns ou des autres, les conseillers pédagogiques avaient pu, de part leur fonction et son histoire, concourir à une évolution de l'Ecole.

Ext 43 - I2

" *ce qu'il y a de frappant / c'est qu'il y a malheureusement beaucoup de conservatisme dans le fonctionnement enseignant / il y a une prégnance telle du fonctionnement habituel de la classe qu'il faut gérer au quotidien / que malheureusement / soit on oublie ce qu'on a appris en formation initiale / soit on considère qu'on verra un peu plus tard / donc / y'a par la force des choses une évolution lente / et pourtant / on dit qu'on fait plein de réformes à l'Education Nationale / on bouge à un pas de sénateur.* "

Le regard de ce premier interlocuteur, membre de la hiérarchie intermédiaire, est résolument inscrit dans le champ de la pensée enseignante du premier degré. Si l'Ecole évolue aussi lentement, c'est en raison du cadre professionnel, du contexte scolaire et social dans lequel les enseignants sont contraints d'exercer. La classe est un lieu d'affrontements quotidiens dont la gestion ne s'improvise pas, ne s'apprend pas mais s'acquiert dans la durée (Ext 43 - I2 - L 3,4,5 - p 294).

A la "*force des choses*", s'ajoute la solitude du praticien qui ne sera en mesure de changer individuellement ses gestes professionnels et, simultanément, son regard et son discours sur le sens de ses gestes, qu'après avoir acquis, seul, un solide savoir expérientiel.

Notre interlocuteur ne semble pas vouloir attribuer à ses représentations sur la lenteur de l'évolution de l'Ecole, une cause quelconque, identifiable à des résistances intentionnelles de la part des maîtres. C'est à peine s'il déplore chez l'enseignant l'oubli de tout ou partie du contenu de sa formation professionnelle initiale au moment de son entrée en fonction (Ext 43 - I2 - L 4,5 - p 294).

Examinons d'autres points de vue d'I.E.N.

Ext 26 - I3

" l'Ecole bouge beaucoup moins qu'on le dit / les écoles sont pas cons / elles savent ce qu'elles font / mais elles ont assimilé le discours sur la méta-pédagogie / y'a un immobilisme / beaucoup d'écoles font de la méta-pédagogie / pratiquent une pédagogie différente qui n'est d'ailleurs pas forcément mauvaise / ce qui donne l'impression que ça bouge / c'est la méta-langue / quand on regarde de près / ça a certainement moins changé qu'on l'imagine."

Le sentiment de stagnation de l'Ecole ne repose pas ici sur les mêmes fondements que ceux qu'avait évoqués notre précédent interlocuteur.

Il est davantage fait mention de données factuelles qui relèvent tant de réponses de collectifs de maîtres à des injonctions nationales, que de leurs comportements à l'égard de directives locales (Ext 26 - I3 - L 1,2,3).

Si la tendance actuelle, du fait de la mise en place d'une "*Nouvelle Politique pour l'Ecole*" instituée par la loi d'orientation de juillet 1989, est au "*discours sur*", les écoles et les équipes de maîtres sont entrées dans le jeu de la commande sans pour autant modifier fondamentalement ni leurs pratiques, ni leurs représentations sur leurs pratiques.

Tel est le point de vue de cet I.E.N. (Ext26 - I3 - L 5,6 - p 280)

Autrement dit, et pour illustrer son propos, il fait plutôt le procès d'une politique nationale volontariste que celui de l'immobilisme de l'Ecole. Il reconnait qu'une injonction nationale de ce type est évidemment suivie d'effets dans la mesure où les écoles n'ont eu d'autres choix que de répondre à une commande. Par la rédaction de leurs projets, les écoles ont fait la preuve d'une capacité d'interrogation sur l'écart entre la signification de l'ampleur de la commande et l'état de leurs attentes. Elles ont donc répondu sous la forme "*d'un discours sur*" faisant écran à toute convention de changements de pratiques professionnelles au quotidien (Ext26 - I3 - L 2,3 - p 295).

Reste que si les écoles ont choisi d'entrer dans le jeu d'un *"méta-langage"* à propos de leurs projets successifs, il conviendrait de s'interroger sur le rôle des discours que les I.E.N. ont pu tenir au moment de la publication de ce texte et sur l'accompagnement qu'ils ont accordé aux intéressés.

Ext 44 - I2 1 " *les pratiques ne montrent pas de changements flagrants.* "

Pourtant, et ce sera le sens de la remarque de cet autre inspecteur, il est ici ou là des indices qui laissent à penser que l'Ecole évolue plutôt qu'elle ne change radicalement.

Ext 38 - I4
1 " *je crois quand même que ça bouge un peu / la place accordée à l'élève /*
2 *à l'apprentissage par rapport au contenu disciplinaire et ce plus à l'école*
3 *élémentaire qu'à l'école maternelle /*
4 *la "Nouvelle Politique pour l'Ecole" a été incitatrice / actuellement / c'est*
5 *plus l'apprentissage / la façon dont l'enfant apprend qui est à la première*
6 *place /*
7 *et deuxièmement / c'est la prise en compte de groupes d'élèves / la diffé-*
8 *renciation pédagogique / le collectif classe a perdu du terrain.* "

Ces appréciations ne s'opposent pas radicalement au traditionalisme, au formalisme ou encore au conservatisme de l'Ecole évoqués plus haut. Elles nuancent le non changement en donnant crédit au "*pas de sénateur*" (I2 - p 294).

Ext 39 - I4
1 " *les équipes de circonscription / tentant de faire appliquer la "Nouvelle*
2 *Politique" ont joué un rôle positif / ce qui a changé aussi / c'est que de*
3 *gré ou de force / les enseignants aient dû échanger au cours de réunions*
4 *de cycles / le conseiller n'y est peut-être pas pour grand chose / c'est*
5 *l'équipe de circonscription qui a joué un rôle.*"

Le corps d'inspection, en la personne de cette inspectrice, évoque certaines évolutions tant structurelles qu'organisationnelles.

Elles sont relatives au fait que les écoles ont été contraintes par le législateur, de se constituer en équipes de maîtres afin de se conformer aux orientations de la loi de 1989.

La création de cycles dans le cursus élémentaire de l'élève, a mobilisé les maîtres dès lors qu'elle les a enjoints d'envisager une cohérence de leurs pratiques d'enseignement ainsi qu'une politique d'évaluation de chaque élève. Autrement dit, à ce premier ensemble d'indicateurs d'évolution devraient s'ajouter des modifications factuelles portant par exemple sur l'obligation adressée aux maîtres d'organiser des séances de concertation devant donner lieu à des échanges sur leurs pratiques professionnelles, leurs options pédagogiques et leurs appréciations des effets de leurs choix sur la progression de l'élève (Ext 39 - I4 - p 296).

Une conception de l'apprentissage centrée sur les besoins et compétences de chaque enfant, constituerait désormais un objet de préoccupation des enseignants qu'ils traiteraient, d'une part lors de réunions institutionnelles de travail, et d'autre part, dans le cadre de leurs pratiques professionnelles respectives. Ce qui reviendrait à dire, par voie de conséquence, que la réflexion pédagogique est engagée (Ext 39 - I4 - L 3 - p 296).

Toutefois, il est intéressant de noter que selon cette représentante du corps d'inspection, c'est moins au conseiller pédagogique qu'à l'équipe de circonscription que reviendrait l'initiative du pilotage des maîtres dans cette opération nationale (Ext 39 - I4 - L 4,5 - p 296). En effet, en dépit de sa position statutaire, notre interlocutrice a préféré opter pour une paternité collégiale de la mise en oeuvre de cette évolution (Ext 39 - I4 - L 5 p 296).

Tous les I.E.N. ne partagent pas nécessairement cette vision des choses.

Ext 45 - I2

1 " *en ce moment / on bouleverse pas mal / je crois que ça bouge un peu /*
2 *quand même / il est certain que l'augmentation du niveau de formation ini-*
3 *tiale des enseignants / la nécessité d'avoir une licence / ça / ça a fait*
4 *bouger les choses forcément / dans leur capacité à avoir un positionne-*
5 *ment sur leur métier / pas à répondre à une commande institutionnelle né-*
6 *cessairement / là où les conseillers pédagogiques ont pu concourir à un*
7 *changement à l'école / c'est dans la politique des cycles.* "

Ext 46 - I2

1 " *dans la mesure où ils sont une bonne interface entre le terrain et l'I.E.N. /*
2 *ils concourent à la mise en place de la nouvelle politique éducative / la*
3 *nécessité du travail en équipe / ça fait longtemps qu'on en parle et ça fait*
4 *bien longtemps que ça ne se met pas en oeuvre / ça commence à bouger*
5 *parce que ça a été inscrit dans la loi d'orientation.*"

Les "*un peu*", "*quand même*", soulignent, si besoin en était, toutes les réticences de cet inspecteur à afficher un discours résolument optimiste (Ext 45 - I2 - L 1,2 - p 297). Il rejoint son collègue précédemment cité dans la mesure où il accorde aux injonctions du pouvoir national une vertu mobilisatrice (I4 - p 296). Toute instruction officielle recèle une part d'opérationnalité dont le corps d'inspection et le corps enseignant doivent se saisir pour envisager une mise en oeuvre, sans doute parcellaire, des intentions du législateur (Ext 46 - I2 - L 5).

L'extrait ci-dessus en est un témoignage et son objet constitutait l'une de nos hypothèses.

De la loi sur la *"nouvelle politique pour l'école"*, l'inspecteur ne fait mention que des aspects organisationnels à propos desquels, il estime que le conseiller pédagogique a été une aide, un incitateur à leur mise en oeuvre (Ext 45 - I2 - L 5,6 - p 297).

Il reconnaît toutefois, qu'au delà des aspects organisationnels de cette politique, le contenu susceptible de mobiliser une équipe éducative et les moyens ou procédures collégiales de concertation sur ce contenu, ne sont pas à la disposition des enseignants (Ext 46 - I2 - L 3,4).

Tout laisse à penser qu'une obligation de résultats, donc d'effets, n'induit pas nécessairement une quelconque obligation de moyens.

-Ou bien, privés d'outils méthodologiques, les maîtres affichent alors en direction de leur équipe de circonscription une insatisfaction au vu de la formation, de l'information ou de l'accompagnement qui leur a été proposés, ne se privant pas de reprocher à la tutelle locale de ne pas prendre en compte l'expression de leurs attentes;

-ou bien, stratégiquement, ils contournent la difficulté, en répondant à la commande par l'usage d'un discours écran (I3 - p 295).

Il y a tout lieu de croire que ce type de réponse soit le signe du maintien du maître dans une fonction d'agent exécutant, dès lors que l'I.E.N. reste localement l'instigateur et le traducteur des actions à envisager à l'échelon de chaque école; le conseiller pédagogique demeurant à l'interface de la commande et de la réponse (Ext 46 - I2 - p 298).

2.2 *Le corps d'inspection et le changement chez les maîtres*

L'élévation du niveau de recrutement en formation initiale des enseignants du premier degré suscite l'émergence de représentations de *"nouveaux professionnels"* (Ext45 - I2 - p 297 & Ext29 - I1).

Ext 29 - I1

" si l'Ecole change / c'est dans ses acteurs / c'est ma vision d'ancien directeur qui a sorti quinze promotions d'instit's / les générations ne ressemblent pas aux générations qui les précèdent / ces nouveaux instit's bénéficient d'une formation initiale qui ressemble plus à une formation d'adultes / le changement de l'Ecole ne s'opérera que s'ils sont assez nombreux pour le faire passer / deux sur cinq / c'est bien / 10 % ne sert à rien parce qu'au bout de trois ans / ils sont bouffés / le changement de l'Ecole passe par le recrutement / l'agent a changé / c'est plus le fils de cultivateur / c'est un progrès / je regrette pour les fils de paysans / les acteurs sont davantage capables de virer les cadres / elle change en pédagogie / le traitement des gamins a changé même si les cycles se dégonflent / la sanction disparaît / elle change peu en didactique / c'est vrai que ça n'est plus la leçon de choses et qu'il n'y a plus d'épicerie en math."

Il convient d'admettre, à la confrontation des deux précédents extraits cités, une certaine convergence de points de vue chez les inspecteurs interrogés.

Ils semblent afficher leur confiance dans une promesse d'évolution de l'Ecole (si ce n'est de changement). Elle devrait évoluer dans sa capacité à s'affirmer; l'Ecole serait en train de se doter d'acteurs professionnels (et non plus d'agents) à la faveur d'un niveau de recrutement supérieur à celui qui était exigé par le passé d'une part, et d'autre part, du fait d'une refonte des principes et modalités de formation initiale proposés en I.U.F.M. (Ext29 - I1 - L 5,6,9,10,11). Toutefois, l'effet provisoire de ces deux facteurs ne vaut fondamentalement que pour la capacité de ces nouveaux enseignants à se positionner professionnellement dans leur fonction et à faire usage d'un discours critique à l'encontre des responsables actuels du système éducatif (Ext29 - I1 - L 11,12).

Reste que cette évolution demeure tributaire de deux paramètres: d'une part, un effectif d'enseignants nouveaux suffisamment conséquent pour faire entendre sa voix et provoquer un renversement de tendances dans les représentations collectives du corps et, d'autre part, une dimension temporelle nécessaire à la constitution de cette fraction minoritaire agissante. Etant cependant entendu que ces deux conditions ne sauraient à elles seules garantir un changement innovant des pratiques professionnelles des enseignants. De l'avis de notre interlocuteur, il est, ici ou là, en matière de pédagogie, en matière de didactique, quelques indices d'évolution des procédures d'enseignement qui ne suffisent pas à l'annonce de modifications notoires (Ext29 - I1 - L 13 & 15 - p299).

Ajoutons que le niveau social du recrutement des maîtres devrait participer d'une promesse de changement de l'Ecole.

Pourtant, formalisme, traditionalisme et conservatisme constituent les analyseurs de l'état de l'Ecole auxquels se réfère le responsable départemental des services de l'Education.

Ext 13 - I5

1 *" l'Ecole ne change pas / elle a été et reste victime de formalisme / au-*
2 *jourd'hui le style "éveil" perdure et il n'y a toujours pas plus de souci d'exi-*
3 *gence / c'est bien connu / un formalisme en remplace un autre / exemple*
4 */ le formalisme de l'informatique / on retrouve la forme d'une structure et*
5 *non une structure nouvelle /*
6 *le formalisme / c'est le refuge des faibles / ce qui fait que l'Ecole continue*
7 *à se substituer au social alors que ce n'est pas son rôle ."*

Ext 14 - I5

1 *"pour que ça change / il faut que l'I.E.N. comprenne qu'à l'occasion de ses*
2 *interventions il doit former les gens / on ne peut pas responsabiliser si on*
3 *déresponsabilise."*

Le problème de l'évolution de l'Ecole suscite des réactions diverses au sein du corps d'inspection. Selon un I.E.N. interviewé, c'est à l'équipe de circonscription, dont il est l'animateur, que revient l'obligation d'intervention auprès des écoles. Et selon lui, force est de constater que certains changements ont pu être constatés (I4 - p296).

Selon l'inspecteur d'académie, l'Ecole ne mérite guère de pavoiser; c'est à l'inspecteur de circonscription de s'investir auprès des maîtres en qualité de formateur (Ext14 - I5 - L2).

Cependant, dans les deux cas de figure, c'est l'I.E.N. qui est au centre d'une zone d'influence manifeste. L'inspecteur d'académie le soupçonne d'exercer sur les enseignants et par voie de conséquence sur le conseiller pédagogique, une tutelle qui les prive de toute initiative. Quant à l'inspecteur de circonscription, il entend contenir et contrôler le changement avec et par son conseiller, dès lors que de son point de vue, toute modification repérable dans le tissu scolaire est d'abord et avant tout le fruit de son action.

Comment modifier le contenu lorsque le contenant ne s'ouvre sur aucune perspective nouvelle ?

Aux dires d'un I.E.N., l'une des conditions d'évolution de l'Ecole serait précisément l'effet d'une mutualité d'investissements:

Ext 27 - I3

" *pour que ça change / il faut la rencontre de deux énergies / une seule n'y arrive pas / l'énergie d'enseignants qui veulent essayer d'autres choses / qui sont soutenus et qui ont la reconnaissance de leurs recherches par la circonscription.*"

Point n'est besoin de préciser que les énergies dont la conjugaison devrait laisser espérer un changement dans les habitudes et conceptions professionnelles des écoles, ne sont pas de même nature. L'une est de l'ordre de l'action, du Faire, l'autre est de l'ordre du soutien et de la gratification, donc de l'Etre (Ext 27 - I3). Autrement dit, cette vision ne s'éloigne guère du couple normatif performances professionnelles-sanctions identitaires qui fait l'une des spécificités des conceptions éducatives encore en vigueur dans l'enseignement du premier degré.

La capacité des nouveaux enseignants à se positionner différemment dans leurs fonctions professionnelles conduira-t-elle à la réduction des effets du syndrome du "*bon élève* " que les équipes de circonscription continuent à entretenir ?

Les représentations de l'évolution de l'Ecole chez les maîtres concernent deux aspects de leur vie professionnelle.

En qualité de praticiens, ils constatent une évolution qui touche aux conceptions pédagogiques:

Ext 35 - E5 " *avec la nouvelle politique pour l'école / je ressens moins d'élitisme / plus de recherche de ce qu'on pourrait faire pour les enfants en difficulté / on s'intéresse plus à l'enfant qu'au contenu.*"

ou encore

Ext 24 - E3 " *je pense que quelque chose change / le rythme de travail pour les enfants / mais pour les maîtres / c'est la grande brasse / on n'est pas au point.*"

En qualité de membres du corps enseignant, les maîtres interviewés font état de modifications structurelles et organisationnelles qui affectent surtout le collectif des maîtres au sein d'une école.

Ext 33 - E5 " *l'Ecole change du fait des "cycles" / pour nous ça n'a pas marché / les échanges / mais y'a eu un énorme progrès / on est tenu à partager / à se renseigner les uns les autres sur ce qu'on fait; à avoir un suivi des élèves / c'est des choses que sporadiquement on essayait de faire / et ça marchait pas parce que c'était pas institutionnalisé.*"

Le changement de l'Ecole, généré par la loi d'orientation de 1989, s'est imposé comme un processus auquel les maîtres ne pouvaient échapper. Chacun a été concerné et affecté par un discours tant professionnel que pédagogique.

Il convient de remarquer cependant que les représentations des maîtres relatives à leur paysage socio-professionnel ne se sont pas radicalement modifiées. Ils demeurent inquiets d'une évolution qu'ils ne sont pas encore parvenus à dominer, faute de repères énoncés, faute de limites signifiées et faute de bénéfices personnels et professionnels identifiables (Ext 24 - E3).

"On n'est pas au point", "ça n'a pas marché", "on est tenu à" sont autant de formulations clés qui soulignent à l'envi, les difficultés éprouvées par ces enseignants, à se positionner en regard des rôles que l'Institution attend d'eux.

Il est à se demander si, vis à vis du service public et de ses usagers en particulier, ils n'ont pas le sentiment d'avoir été les grands perdants de l'opération, dans la mesure où ils sont tenus d'afficher à l'extérieur, une image professionnelle que les relations internes démentent.

L'évolution globale de l'Ecole ne leur appartient pas. Ils en saisissent le bien fondé sans parvenir à se l'approprier.

Ext 40 - E5

" y'a pas d'évolution des questions qu'on pose au conseiller pédagogique mais je peux dire que l'Ecole a évolué entre ce que j'ai connu comme élève et ce que je vois maintenant / les besoins de formation ne sont plus les mêmes / on a besoin de formation / on se réfère / on guette l'inspecteur."

Le conseiller pédagogique reste d'abord, aux yeux des maîtres, une personne ressource. Pourtant, les questions qu'ils lui adressent ne semblent pas évoluer (Ext40 - E5 - L 1).

Dans quelle mesure les enseignants ne restent-ils pas soucieux,stratégiquement, de s'enquérir surtout et avant tout auprès du conseiller pédagogique des attentes et points de vue de l'I.E.N. de circonscription en matière de pratiques pédagogiques ou d'organisation de l'école ?

De sa place d'agent, le maître cherche à se situer en conformité avec ces attentes, sinon en moindre inadéquation.

Il ne bénéficiera d'une garantie professionnelle et identitaire que de la part de son évaluateur. Et pour ce faire, il tentera d'entrer dans le jeu du formalisme local par conseiller pédagogique interposé (Ext40 - E5 - L 5).

Comment ne pas nous interroger, dans ce contexte de territorialité, sur la crédibilité du conseiller ?

Précisément, dans son rapport au maître, sa crédibilité revêt certains des aspects d'un leurre dans la mesure où elle profite davantage à la coloration d'un secteur, à une forme de culture de circonscription plutôt qu'à la confirmation de l'enseignant dans le bien fondé de ses choix professionnels. La notion même de changement est, de fait, circonscrite aux orientations données par le supérieur hiérarchique local.

Nous conviendrons de remarquer en effet, qu'aucun des maîtres interviewés ne s'est exprimé sur les actions mises en oeuvre par le conseiller pédagogique pour concourir au changement de l'Ecole. Rien n'a été dit de l'effet des stages qu'il conduit. A peine aura-t-il été question de conférences pédagogiques.

Ext 42 - E4 " *les conseillers pédagogiques aident peut-être un peu au changement / au moment des conférences pédagogiques / l'inspecteur est souvent là / on a toujours l'impression d'être des petits / c'est un peu différent quand il est avec nous / en classe*"

La tutelle de l'I.E.N. est omniprésente au même titre que sa présence. Les occasions d'interventions du conseiller pédagogique évoquées par les maîtres et qui ont pu concourir à faire évoluer l'Ecole, appartiennent au champ des procédures institutionnelles habituelles: la visite en classe, occasion de rencontre duelle privilégiée ainsi que la conférence pédagogique dont on relève, au travers des propos tenus, le caractère formel (Ext 42 - E4). L'effet territorialité laisse les enseignants confrontés à une insatisfaction de besoins.

Ext 40 - E5 "*les besoins en formation ne sont plus les mêmes / on a besoin de formation.*"

2.3 *Evolution de l'école et évolution sociétale : un rapport de congruence*

Examinons, à présent, la vision des conseillers pédagogiques de l'évolution de l'Ecole.

Ext 37 - C5 " *l'Ecole ne change pas / c'est la société qui change et par voie de conséquence tout ce qui est subordonné à une société.* "

Ext 34 - C3 " *les enfants changent / leurs parents / l'environnement social / l'enfant dans sa manière d'apprendre ne peut plus être considéré comme ses aînés / apprendre à apprendre marque le changement.* "

L'Ecole appréhendée comme composante d'une organisation sociétale, connaît une évolution inscrite dans un rapport global de réponses offertes à certaines attentes sociales par les prestations instituées et instituantes d'un service. Il est toutefois intéressant de noter qu'à ce titre, les conseillers pédagogiques fassent si peu mention d'une prise en compte de nouveaux référents conceptuels relatifs aux apprentissages (Ext 34 - C3).

" *l'Ecole ne change pas vraiment.*"

Ext 32 - C4 " *l'Ecole n'a d'évolution que structurellement / l'éloignement de l'I.U.F.M. avec le terrain / la disparition des profs d'E.N. qui étaient très présents dans la formation continue va créer une cassure et un phénomène d'autarcie des circonscriptions et d'appauvrissement de la formation.*"

Ext 34 - C2 1 " *l'Ecole ne change qu'en surface / la révolution Nouvelle Politique pour*
2 *l'Ecole ne modifie rien en profondeur.*"

Les conseillers pédagogiques interviewés sont prudents.

Selon eux, l'Ecole n'a évolué ni institutionnellement, ni professionnellement; les discours officiels successifs et modérés, ont permis une certaine pérennité des gestes et actes professionnels des enseignants.

Mais nous sommes tentés de penser que les conseillers supputent des changements à venir et ce, du point de vue d'une reconsidération de leurs rôles.

La scission entre les I.U.F.M. et les circonscriptions risque d'engendrer, aux dires de notre interlocuteur, une accentuation du repli des circonscriptions sur elles-mêmes et un appauvrissement du niveau de formation des enseignants (Ext 32 - C4 - p 304), dans la mesure ou, jadis, l'état professionnel de l'Ecole reposait exclusivement sur l'Ecole Normale, à qui de fait, étaient dévolues la formation initiale et la formation continue des maîtres.

Faut-il par conséquent admettre, qu'en dépit des fonctions de formation des maîtres attribuées aux I.E.N. et à leurs conseillers par les instructions officielles, ces deux représentants institutionnels se soient contentés paradoxalement de gérer les besoins en formation des maîtres sans jamais les prendre en charge ?

Faut-il de surcroît comprendre que l'un et l'autre aient systématiquement veillé à la régulation locale des effets des différentes formations suivies par les maîtres de leur circonscription ?

La crainte de l'appauvrissement du niveau de formation exprimée par ce conseiller (C4) tiendrait surtout au fait que faute d'investissement effectif et de réelle présence antérieure dans la formation, le conseiller ainsi que son I.E.N. risquent désormais de rencontrer quelques difficultés pour assurer un accompagnement formatif des maîtres.

Si les effets de la territorialité étaient régulés jadis par les Ecoles Normales, à l'occasion de sessions de formation proposées aux maîtres titulaires, il est à craindre, dans le contexte actuel, que ces effets ne s'accentuent au détriment de la crédibilité des conseillers pédagogiques et au risque de les voir menacés dans leur équilibre identitaire.

A la question du rôle joué jusqu'ici par les conseillers pédagogiques dans le changement de l'Ecole, un conseiller, ancien dans la fonction, reconnaît:

Ext 37 - C5
1 " *moi / personnellement / j'ai pas changé grand chose / j'ai essayé de*
2 *faire en sorte que l'école soit le moins possible en dysharmonie ou en rup-*
3 *ture avec l'évolution de la société / c'était un souci d'efficacité / j'ai tenté*
4 *une forme d'accompagnement.*"

Voilà qui corrobore l'énoncé de l'une de nos hypothèses: par souci de positionnement professionnel, plus ou moins délibéré, le conseiller pédagogique a composé avec les pressions qui se sont exercées sur l'Ecole. Il aurait ainsi stabilisé le terrain en accompagnant une évolution faite de changements modérés.

Pourtant, outre la prise en charge de la formation continue des maîtres, d'autres composantes de la professionnalité attendue des enseignants du premier degré vont s'imposer aux conseillers pédagogiques comme objet à intégrer à leurs objectifs spécifiques de formations et d'animations. Au nombre d'entre eux, le travail en équipe:

Ext 35 - C3
1 " *le travail en équipe dans un groupe scolaire sera un terrain privilégié*
2 *pour une action à conduire par le conseiller /*
3 *mais il faudra qu'il le domine.*"

Pourtant, la confrontation des maîtres à une forme collégiale de gestion des problèmes scolaires, éducatifs et pédagogiques n'a apparemment pas fait l'objet d'actions de formation délibérées des maîtres par les conseillers pédagogiques; preuve en est:

Ext 35 - C4
1 " *la notion de travail en équipe commence à passer dans les écoles / les*
2 *échanges entre maîtres se multiplient / le projet d'école / la notion de cy-*
3 *cles qui ont été donnés a fortement bousculé les choses / mais ça a été*
4 *sous l'impulsion du directeur et de deux ou trois personnes qui veulent*
5 *créer.*"

Ajoutons enfin, qu'une nouvelle composante de la professionnalité des enseignants du premier degré devra être prise en compte par les conseillers pédagogiques dans un avenir proche.

Elle relève de la capacité des maîtres à se positionner dans le système éducatif et dans leurs fonctions de praticiens (Ext 44 - C1 - L 1,2).

Mais, de fait, elle interroge le rapport de formation des maîtres par leurs pairs conseillers ainsi que toute politique globale de circonscription, dans la mesure où il est question d'un espace d'initiatives à reconnaître à chacun des acteurs du système et à chacune des équipes d'école.

Ext 44 - C1

" *ce qui pourrait changer / c'est le fait que les enseignants perçoivent la part d'initiative qui leur revient / qu'ils perçoivent qu'ils sont acteurs / il nous faudra accorder un espace d'initiatives / un espace de construction à chaque poste professionnel / nous aussi / conseillers / nous avons à construire notre initiative.*"

3. Culture de circonscription

Au cours de nos entretiens initiaux, le contenu de deux réponses nous avaient alerté.

Le premier énoncé émanait de l'inspecteur d'académie qui stipulait que le conseiller pédagogique n'avait d'existence que du fait de l'existence de l'I.E.N. (I5 - p 169). Le second émanait d'une conseillère pédagogique qui s'interrogeait sur l'efficacité et l'intérêt de ses diverses interventions professionnelles. Elle concluait en ces termes: "*Sert-on vraiment à quelque chose, fait-on vraiment changer la face de la circonscription ?* " *(C2)*

Au delà du thème de l'inter-dépendance du conseiller pédagogique avec son inspecteur, la circonscription occupe, dans ce qui les réunit ou les oppose, une place particulière. Elle devient pour les membres de l'équipe de circonscription un prétexte de prises de position et d'actions spécifiques à conduire. Autrement dit, dans sa dimension terrain , elle serait le lieu du maintien d'une micro-culture fondée sur les attentes et les conceptions professionnelles pédagogiques et éducatives de l'I.E.N. auxquels le conseiller ne saurait se soustraire radicalement. Dans sa dimension espace, elle pourrait revêtir les aspects d'un territoire qui assure à ses occupants une double fonction: une fonction de protection des personnels et une fonction d'opérationnalisation de toute injonction, toutes deux garanties et assurées par la présence de l'I.E.N. et de son équipe.

Cette spécificité de l'instituant, nous l'avons abordée aux cours de nos entretiens à partir du thème du maintien de la fonction de conseiller pédagogique.

3.1 *Une équipe de circonscription dans une circonscription*

Examinons la position des I.E.N.

Ext 24 - I4

" *il faut que la fonction demeure / je dirais même que si les promesses du R.P.R. étaient tenues / si nous pouvions avoir trois conseillers au lieu de deux / personne ne s'en plaindrait / il ne faut pas les supprimer.* "

Ext 25 - I4

" *d'une dynamique de circonscription naissent des demandes auxquelles il faut répondre / c'est pas de la dépendance mais de l'interaction / en étant membre des équipes d'école / le conseiller peut faire faire des choix / puis il passera le relais / il autonomisera des équipes et ensuite régulera au sein d'équipes devenues autonomes / il faut que le conseiller entretienne à la fois la demande et la motivation des équipes devenues plus autonomes.*"

Le contenu de cet extrait nous renvoie à l'image stéréotypée d'une petite entreprise privée, tout à la fois patriarchale et protectionniste. L'I.E.N. serait le régisseur d'une communauté laborieuse, garant aux yeux du propriétaire, en l'occurrence le pouvoir institutionnel central, d'un investissement efficace de chacun des employés et donc responsable de la marche de l'entreprise, tandis que le conseiller pédagogique ferait office de contre-maître chargé du suivi de chacun des chantiers (Ext 25 - I4 - L 4,5 - p 308).

Manifestement, l'Institution confère à la circonscription un rôle archaïque.

Au delà des précautions oratoires prises par notre interlocuteur qui entend à dessein minimiser le pouvoir exercé par l'équipe de circonscription sur les maîtres, il semble que les stratégies de conduite du territoire arrêtées par ladite équipe responsable, renforce l'exercice d'une tutelle (Ext 25 - I4 - L 5,6 - p 308). La politique de circonscription ne se réduit pas seulement à une démarche incitatrice conduite par l'équipe de circonscription en direction des maîtres: elle masque sous des formes appropriatives, des aspects impositifs et contrôlés.

Ainsi, fort de la légitimité de la parole de l'I.E.N. et de l'effet protection accordée aux équipes d'écoles par le maintien de la territorialité, le conseiller pédagogique devient-il l'artisan de l'opérationnalisation des injonctions institutionnelles. La circonscription, dans sa dimension territoriale, conforte le conseiller dans son rôle de contenant et de régulateur des initiatives professionnelles envisagées par les écoles.

Ext 16 - I3

1 " *si la fonction de conseiller pédagogique de circonscription auprès de*
2 *l'I.E.N. n'est pas maintenue / y'a des tas de choses qui seront changées /*
3 *si cette fonction cesse / l'I.E.N. ne peut plus envisager d'avoir une réelle*
4 *action pédagogique / et s'il le fait / il n'est plus inspecteur.*"

L'inter-dépendance des membres de l'équipe de circonscription dans l'espace d'exercice de leurs fonctions respectives, donne un sens au maintien de l'organisation des professionnels en place. Il y va de la place occupée par l'un pour assurer la survie professionnelle de l'autre à la condition que le principe de territorialité soit maintenu (Ext 16 - I3 - L 3,4).

Ext 34 - I2

1 " *le territoire du conseiller pédagogique / son champ d'action est le même*
2 *que celui des I.E.N. /*
3 *si c'est plus le cas / je ne considérerais plus le conseiller pédagogique*
4 *comme un collaborateur mais comme un partenaire /*
5 *un fonctionnement départemental ou académique peut se concevoir à long*
6 *terme avec / peut-être / une modification des statuts.*"

Ext 35 - I2

1 " *de toute façon / le responsable local / mettons l'I.E.N. pour être clair /*
2 *aura quand même besoin d'une équipe /*
3 *on pourrait avoir un animateur géographique / l'I.E.N. / dont le rôle se-*
4 *rait celui de l'I.E.N. actuellement / et puis / par exemple / on pourrait*
5 *avoir des animateurs disciplinaires.*"

L'idée de circonscription, dans la pensée du corps d'inspection, reste indissociable de la fonction d'inspection et des divers rôles de l'inspecteur actuel (Ext 35 - I2 - L 3,4,5).

De surcroît, le corps d'inspection n'imagine pas qu'il puisse exister d'autres structures de contrôle et de gestion des enseignants du premier degré que celles qui sont en vigueur aujourd'hui. Il ne saurait se passer de collaborateurs directs; au pire, accepterait-il le remplacement des actuels conseillers pédagogiques polyvalents par un corps d'animateurs disciplinaires spécialisés (Ext 35 - I2 - L 1,2 & 5).

C'est en ce sens que nous proposons le paradigme de culture de circonscription: il est des principes structurels qui, selon les inspecteurs interviewés, ne sauraient échapper à l'identité traditionaliste de l'Ecole et, au nombre d'entre eux, la gestion administrative et professionnelle des maîtres assurée conjointement avec le conseiller pédagogique.

Nous avancions que jadis, le modèle charismatique d'éducation et de formation des maîtres proposé par les directeurs d'Ecole Normale était maintenu et prolongé tout au long de la carrière des maîtres par l'effet circonscription. Reste qu'aujourd'hui, il perdure comme une composante de la pensée du corps d'inspection en dépit de l'instauration des I.U.F.M. Il est un objet d'attention chez les I.E.N., de pérennisation que chacun d'entre eux s'ingénie à entretenir et à cultiver dans son secteur et dont les maîtres sont à la fois les premiers bénéficiaires et les premières victimes.

Il est intéressant de relever sur quels aspects de la professionnalité des enseignants du premier degré rebondissent leurs représentations du maintien et, subséquemment, de l'identification des zones d'actions des conseillers pédagogiques.

Ext 30 - E4

" il faut les maintenir comme ça / je ne sais pas si les jeunes professeurs d'école sont plus autonomes / s'ils peuvent tout gérer tout de suite et pour toujours / il faudrait d'ailleurs qu'il y en ait plus / comme dans la circonscription nous ne sommes pas une zone à problème / on ne les voit pas / on aimerait bien qu'ils viennent nous dire ce que veut le chef."

La référence à l'autonomie professionnelle des enseignants révèle chez eux une inquiétude liée à la pérennisation d'un style ou d'un discours local de circonscription (Ext 30 - E4 - L 2 & 6). En dépit de la nouvelle professionnalisation des enseignants, les maîtres chevronnés continuent de penser que leurs jeunes collègues n'échapperont pas, au moment de leur entrée en fonction, aux tourments du noviciat.

Deux explications à cet état de fait nous sont proposées par notre interlocutrice.

La première concerne l'indispensable savoir expérientiel qu'aucune formation ne saurait réduire ou compenser (Ext 30 - E4 - L 2,3).

La seconde relève des marges de manoeuvre, des seuils de tolérance, des attentes et des styles professionnels en vigueur dans la circonscription. La circonscription, par conseiller pédagogique interposé, serait le lieu de la constitution progressive de profils de maîtres générés par une culture locale (Ext 30 - E4 - L 5,6).

Ext 32 - E5

" le fait qu'ils soient rattachés à une circonscription me donne l'impression qu'ils sont proches de nous / on sait à qui on a affaire / globalement / c'est plus facile quelquefois d'appeler le conseiller pédagogique / on sait tout de suite ce qu'il faut faire / ce qu'on attend de nous."

La connaissance mutuelle des membres qui évoluent au sein de la circonscription rassure chacun d'entre eux dans la mesure où ils se reconnaissent dans un discours commun (Ext 32 - E5 - L 4). C'est l'effet protecteur de l'espace circonscription.

3.2 *Une tradition domestique de circonscription*

Dans ce contexte de circulation localisée de l'information, le conseiller pédagogique fait office de décodeur du discours officiel, soucieux de contenir toute velléité de débordement des maîtres par le rappel de la norme en vigueur.

En circonscription, le conseiller pédagogique est un instrument de la faisabilité des intentions de l'I.E.N. et, simultanément, des adaptations qu'en font les maîtres.

Mais le principe de territorialité inquiète certains enseignants :

Ext 36 - E4

" *il faudrait qu'ils soient détachés des I.E.N. parce que / pour moi / les inspecteurs / c'est des gens qui ont un besoin de pouvoir / c'est suspect / les conseillers ne peuvent pas être au service de quelqu'un motivé par le pouvoir / si on a besoin des conseillers pour plaire à l'I.E.N. / alors non /*"

Précisément, les maîtres n'adopteraient-ils pas, à leur tour, par leurs réponses à la tutelle de l'I.E.N., des comportements qui seraient de nature à entretenir certains des aspects d'une culture de circonscription ?

Les attentes *"du chef"* (Ext 30 - E4 - L 6 - p 311) peuvent donner lieu à l'adoption par les maîtres, de stratégies individuelles ou collectives de séduction de l'inspecteur. Et il semble bien que le conseiller pédagogique constitue, pour certains maîtres interviewés, un passage obligé, un support ou un vecteur de leur démarche. Le *"plaire à l'I.E.N."* ne vaudrait pas seulement pour le candidat à un poste de conseiller, mais également pour nombre de maîtres d'une circonscription en quête de reconnaissance professionnelle ou personnelle.

Ainsi, la circonscription serait le lieu de discours professionnels, d'initiatives diverses et de démarches identifiables à une culture locale; elle évolue au gré des positions de l'I.E.N. et vit au travers de l'ensemble des membres du secteur qui, en retour, se verraient crédités par l'équipe de circonscription d'encouragements et de protection.

Certains des conseillers pédagogiques interrogés véhiculent des représentations du maintien territorial de la fonction qui ne sont guère distantes de celles des inspecteurs.

Ext 30 - C1

" *codée institutionnellement telle qu'elle est / la profession existe pour l'instant comme ça / il se peut qu'elle ne demeure plus dans l'état où elle est / pour moi / ce serait pas un problème /*
ce serait même tout à fait convenable / on pourrait imaginer un système de formation mutuelle entre les enseignants / mais / si ce type de personne n'existe plus / il faudra le remplacer par une autre forme de compagnonnage des maîtres en circonscription par exemple."

La notion de circonscription, dans la pensée des conseillers pédagogiques, demeure une composante de la fonction de conseiller.

Notre interlocuteur, dans sa logique discursive, conçoit que la formation continue des maîtres en circonscription puisse ne plus être assurée par les conseillers pédagogiques (Ext 30 - C1 - L 2,3,4 - p 312). Il est même prêt à l'admettre sur la base d'une mutualité entre pairs enseignants. Remarquons que cette procédure a institutionnellement légitimé le fonctionnement des conférences pédagogiques jusqu'en 1925. Il s'agissait de compenser l'isolement des maîtres par des échanges thématiques d'ordre professionnel (1).

Cependant, ce conseiller interviewé ne se résout ni à abandonner le principe d'un accompagnement des maîtres par un tiers, ni à exclure celui d'un territoire (Ext 30 - C1 - L 7 - p 312).

L'extrait qui suit, comme celui que nous venons de citer, émane d'un jeune conseiller nouvellement nommé. Sans doute devons-nous admettre qu'il a obtenu le poste qu'il convoitait, précisément au nom du fait d'une pérennisation des structures et des logiques existantes; ceci pouvant expliquer son adhésion au principe de territorialité (Ext 24 & 25 - C4).

Ext 24 - C4
1 *la fonction doit demeurer en circonscription / même étendue /*
2 *y'aurait trois conseillers dans une circonscription / ce serait bénéfique*
3 */ sans spécificité entre eux / surtout pas.* "

Ext 25 - C4
1 " *j'admets des conseillers spécialistes à un niveau départemental pour qu'ils*
2 *créent une dynamique dans des domaines particuliers / mais / dans une*
3 *circonscription / on n'a pas besoin de spécialistes.*"

(1) Dans une circulaire d'application du 10 août 1880, Jules Ferry renouait avec le principe des "*conférences d'instituteurs*" (promulguées par Guizot en février 1837).

Cependant, il optait pour une mutualité "*contrôlée*".

" *Je laisse,* écrivait Jules Ferry aux recteurs, *sous votre direction, aux inspecteurs d'académie, aux présidents et aux membres des conférences, la liberté de régler leurs travaux... l'ordre des matières traitées, le nombre et l'étendue des rapports écrits, les procès-verbaux, la part d'intervention de l'inspecteur dans les débats; tout le fonctionnement des conférences sera réglé par les conférences elles-mêmes: c'est la condition indispensable pour que le corps enseignant s'y intéresse et en profite.*"

Le territoire garantit une protection à l'ensemble des membres qui l'occupent. De surcroît, il semble générer un équilibre que chacun, de sa place, entend bien préserver de toute modification. A l'évidence, le conseiller pédagogique s'inscrit au nombre de ces vigies. Il veille à ce que la structure soit maintenue, souhaite même qu'elle soit renforcée afin de ne se sentir menacé ni dans ses fonctions ni dans son identité acquise localement: il entend maintenir ce qui est, contenir un territoire, préserver des frontières. En l'occurrence, notre interlocuteur précise que la circonscription doit rester l'espace d'action du conseiller non spécialisé (Ext 25 - C4 - p 313). Au non changement de la structure de gestion et de pilotage de la circonscription, s'ajoute une préoccupation de surveillance du secteur par le conseiller.

Dans quelle mesure le conseiller ne se comporte-t-il pas, par excès ou par défaut, comme un contrôleur des influences novatrices extérieures susceptibles de *"contaminer"* son territoire ?

Et de poursuivre:

Ext 29 - C4 *" la séparation des conseillers pédagogiques / des I.E.N. et des circonscriptions / ça peut être très dangereux."*

Ext 30 - C4 *" qu'il y ait des pools de formateurs qui se réunissent de temps en temps autour d'un thème / oui / mais il faut que le conseiller reste attaché à un secteur à l'I.E.N."*

3.3 *Fondements et effets d'une politique protectionniste*

Manifestement, les conseillers nouvellement nommés restent attachés à ce qui constitue leur nouvel univers de vie professionnelle.

Ext 37 - C1 *" un corps séparé ? il faudrait voir; ça pourrait constituer un cerveau / mais / si ce cerveau est courroie de transmission de l'inspection académique / complètement aux ordres de l'institution / il risque d'être plus formel / encore plus impositif que ce qu'on a pu voir dans les Ecoles Normales à un certain moment / tout le problème est de savoir à quoi se rattacherait le cerveau / par qui il serait piloté et quelle autonomie il aurait."*

Cet attachement des conseillers à un territoire ne prend fondamentalement de sens qu'à la lumière des contraintes ou avantages, qu'à titre personnel, il lui attribue ou lui accorde.

Et, paradoxalement, plus il est question, dans les représentations des conseillers, d'une tutelle centralisée dont l'exercice géographique serait élargi (tutelle de l'inspection académique sur tous les conseillers du département), et plus grande est leur inquiétude de soumission à un style professionnel qui les priverait de l'autonomie à laquelle ils aspirent et dont, manifestement, ils jouissent en circonscription.

De fait, ces représentations illustrent moins leurs aspirations que leur crainte d'un retour du dispositif Ecole Normale (Ext 37 - C1 - L 4 - p 314). Jusqu'à une époque encore récente, elle imposait à ses professeurs-formateurs et à ses instituteurs-maîtres-formateurs un cadre organisationnel et pédagogique de la formation initiale et, pour partie, de la formation continue des maîtres dans lequel les acteurs de la formation semblaient disposer d'assez peu de latitudes. La décentralisation en circonscription, en protégeant le conseiller pédagogique d'un assujettissement à un appareil, a favorisé indéniablement son repli.

Chez les conseillers les plus anciens dans la profession, le point de vue sur le maintien de la territorialité, même nuancé, s'accompagne de justifications qu'ils réfèrent soit à leur statut et donc à leur corps d'origine, soit à la nature des aides qu'ils jugent indispensables d'apporter tant à l'équipe de circonscription qu'aux maîtres du secteur.

Ext 25 - C3

" il faut diversifier le corps des conseillers pédagogiques / le renforcer pour qu'il y ait / en équipe de circonscription / des valences et surtout un caractère interchangeable des fonctionnements / mais je ne souhaite pas que les conseillers soient détachés des I.E.N. et des circonscriptions tant je pense qu'il faut garder absolument un pied dans la profession d'instituteur et l'autre avec la hiérarchie / la formation et le corps d'inspection / pour l'esprit / il vaut mieux être sur ces deux tableaux."

Ce qui prévaut, dans l'argumentation proposée ci-dessus, c'est le renforcement des moyens en personnels chargés de la gestion et du pilotage d'une circonscription dont la légitimité repose sur un principe fonctionnel d'utilité et d'opérationnalité. Il est question d'un renforcement de l'existant.

Mais, avant tout, le conseiller interviewé espère que la fonction ne sera l'objet d'aucune modification statutaire et que les conseillers pédagogiques continueront à être recrutés sur la base de leur passé professionnel d'instituteur (Ext 25 - C3 - L 5,6 - p 315).

Le thème de l'appartenance au corps des enseignants rejoint, chez les conseillers en poste, celui de l'accompagnement de leurs pairs en circonscription. Nous serions tentés, de surcroît, de nous interroger sur la rémanence de la symbolique de l'espace classe sur l'espace circonscription.

N'y aurait-il pas, chez quelques-uns d'entre eux, un rapport d'isomorphisme entre certaines de leurs conceptions d'accompagnement pédagogique de leurs élèves (qu'ils mettaient en oeuvre dans leur classe alors qu'ils étaient instituteurs) et le principe de compagnonnage entre pairs que leurs fonctions actuelles de conseillers pédagogiques les autorisent à impulser et à entretenir à l'échelon de la circonscription ? (Ext 25 - C3 - L 6,7 - p 315)

Ext 22 - C2

1 "*je ne vois pas comment un I.E.N. peut vivre sans conseiller pédagogique /*
2 *on a besoin / sur le terrain / d'encourager les gens / de faire avancer les*
3 *choses / cet aspect pratique / il ne le peut pas /*
4 *une inspection tous les trois ans / des journées de formation / des stages*
5 *de formation continue ne suffisent pas.*"

Les représentations de cette conseillère sont nourries d'assimilations et d'approches simplificatrices: la circonscription, c'est à la fois l'inspecteur et un espace d'actions pilotées (Ext 22 - C2 - L 2,3). Autrement dit, l'identification d'une circonscription procède d'une définition, explicitement communiquée ou implicitement véhiculée parmi les enseignants, d'une politique locale globalisante dont la mise en oeuvre, pour être contrôlée, ne repose que sur les actions décidées, conduites et imposées par l'équipe de circonscription.

Paradoxalement, notre interlocutrice n'accorde guère de crédit aux procédures institutionnelles de formation continue que sont les conférences pédagogiques ou les stages, même si elle a eu la responsabilité de leur animation (Ext 22 - C2 - L 4,5).

Il lui importe surtout de quadriller un territoire en conduisant les maîtres par accompagnement direct, en leur offrant de les aider à s'approprier les directives ou orientations locales par un travail suivi de collaboration en classe (Ext 22 - C2 - L 2).

Ainsi, le conseiller contient-il l'évolution professionnelle des maîtres selon une procédure traditionaliste fondée sur le couple apprenti-maître qui ne laisse guère de place , du point de vue de l'équipe de circonscription, à la déviance des initiatives individuelles ou collectives nées, par exemple, de la mutualité de maîtres ou de leur participation à des actions de formation diverses.

Il est cependant des conseillers qui attendent que le maintien territorial de la fonction soit réexaminé.

Ext 31 - C5

" il faut garder les conseillers / il faut maintenir la fonction en découplant l'administratif du pédagogique / j'ai toujours défendu plutôt une mission départementale / il ne devrait y avoir cette forme moyenâgeuse de pont-levis relevé et de guetteurs de chaque côté du pont qui interdit tout échange et toute communication entre circonscription / c'est réducteur / une circonscription / quel que soit le seigneur du village / c'est réducteur / c'est l'effet bureaucratique."

Notre interlocuteur s'élève contre le principe même des circonscriptions dont il souligne qu'il présente des effets *"réducteurs"*. A croire que l'étroitesse de la zone d'influence du conseiller en équipe de circonscription comme en circonscription, s'accompagne, selon lui, d'une étroitesse des orientations et actions proposées aux maîtres. C'est le thème de l'appauvrissement de la formation continue assurée par une circonscription qui, à la faveur d'une tolérance conjoncturelle mais institutionnelle, préfère se replier à l'intérieur de ses frontières (C4 - p 314).

La notion de culture de circonscription relève de données structurelles multiples.

Dès lors que, sous le couvert de l'équipe de circonscription, le conseiller pédagogique est amené à prendre part aux responsabilités administratives de gestion de la circonscription normalement dévolues à l'inspecteur, il semble que s'éloignent de ses préoccupations professionnelles, les champs de la pédagogie et de la formation (Ext 31 - C5 - L 1,2).

Ainsi, le phénomène culture de circonscription serait nourri de la conjugaison des missions administratives et des missions pédagogiques imposées à l'inspecteur par l'institution. Par goût, par nécessité fonctionnelle, le corps d'inspection s'est vu dans l'obligation d'honorer ses missions en évitant d'en privilégier aucune; tant et si bien que le domaine de l'innovation pédagogique et celui de la formation des maîtres, ont pris la forme chez lui, d'un savoir de nécessité, de fonctionnalité, voire de première urgence. Il y a fort à parier, qu'à la faveur de ses inspections, son discours soit peu à peu devenu le discours de référence tant en équipe de circonscription qu'en circonscription. De réduit, ce discours est devenu réducteur du fait de l'inquiètude de l'inspecteur d'être confronté à des pratiques novatrices extérieures susceptibles de bousculer ses références, son savoir pédagogique et son identité de responsable d'une circonscription (Ext 31 - C5 - L 3,4 - p 317). De là, sans doute, sont apparues, ici ou là, des politiques protectionnistes qui ont donné lieu à une accentuation de l'importance de la parole locale sur la parole nationale officielle et, par voie de conséquence, à une politique de formation des maîtres fondée sur un profil professionnel et individuel répondant aux normes de la circonscription concernée.

Autorisé ou invité à s'investir dans des rôles administratifs et pédagogiques, le conseiller s'est nécessairement inscrit en artisan de cette mise en scène.

La tradition du contrôle administratif et professionnel du système éducatif a généré, au niveau du premier degré, le maintien d'un formalisme pédagogique enfermant, contenu et contenant.

II LE CONSEILLER PEDAGOGIQUE ET LA FORMATION
- Perspectives -

Loin de prétendre procéder à une approche critique de la formation professionnelle offerte aux enseignants du premier degré, qu'elle soit initiale ou continue, nous avons souhaité faire état de l'identification des tâches et du positionnement professionnel et institutionnel du conseiller pédagogique que le contexte de nouvelle professionnalisation des maîtres génère chez nos différents interlocuteurs.

Nous envisageons de clore nos investigations en procédant à un examen du thème d'une formation spécifique aux fonctions de conseiller pédagogique, cherchant ainsi à identifier un professionnel au vu des types de formation auxquels les uns et les autres souhaiteraient qu'il soit confronté.

1. De nouvelles tâches pour le conseiller pédagogique

Il est intéressant de rappeler une donnée fondamentale, qui en soi, constitue un postulat éloquent et révélateur de la pensée du corps d'inspection:

Ext 11 - I5
1 " *la nouvelle professionnalisation ne change pas l'identité professionnelle*
2 *des maîtres / pas même celle des jeunes.*"

Nous pourrions nous contenter de cette affirmation pour anticiper le point de vue des inspecteurs sur l'inutilité d'une révision des tâches du conseiller pédagogique.

Pourquoi s'interroger sur un quelconque changement quand rien ne change ? Il suffit d'ailleurs de prendre connaissance de l'argumentation qui suit:

Ext 18 - I3
1 " *les conseillers pédagogiques n'ont rien à changer dans le contexte de nou-*
2 *velle professionnalité / c'est-à-dire que ce qu'ils disaient depuis des années*
3 *est tout doucement en train de se mettre en place /*
4 *il faudra simplement un effort d'accompagnement plus grand / donc / ce*
5 *qui change pour eux / c'est le type d'aide / au début / je crois qu'ils de-*
6 *vaient apporter des choses théoriques / ils l'ont fait / maintenant / le dis-*
7 *cours est moins théorique et les conseillers doivent être plus proches du ter-*
8 *rain / c'est un changement qu'ils souhaitaient.*"

1.1 *Un accompagnement de proximité des maîtres*

L'idée d'évolution lente des conceptions de la formation des maîtres demeure, dans le discours du corps d'inspection, une idée forte, en dépit de la promulgation de la loi d'orientation de 1989 et de l'instauration des I.U.F.M.

Rien ne change, pas plus au niveau de l'identité professionnelle des maîtres, qu'au niveau des place(s), rôles et fonctions de la hiérarchie de contrôle dans la mesure où les représentations de nos interlocuteurs ne témoignent pas d'énoncés de transformations dont ils seraient, à titre personnel ou professionnel, les victimes ou les bénéficiaires. Elles témoignent plutôt d'un constat rassurant d'apparition de phénomènes attendus, car anticipés par les acteurs du système, au nombre desquels figurent surtout les conseillers pédagogiques (Ext 18 - I3 - L 1,2,3 - p 319).

Pourtant, cet extrait fait mention de modifications factuelles de gestes professionnels que le conseiller devra désormais privilégier. Le rapport théorie-pratique devra être inversé. Il lui incombera de devoir renforcer, selon une procédure d'accompagnement des maîtres sans doute plus systématisée, son rôle de formateur de terrain et d'initiateur pédagogique (Ext 18 - I3 - L 6,7 - p 319).

L'argumentation de cet I.E.N. repose sur une construction discursive qui fait appel à un juste retour des choses. De son point de vue, ce sont les conseillers eux-mêmes qui sont à l'origine de ce mouvement. Reste qu'il s'agit là d'une option qui ne concerne essentiellement que la formation continue.

Est-ce à dire qu'il a constaté, ces dernières années, un intérêt marqué des conseillers à tenir, à l'intention de leurs ex-pairs, des discours sur l'actualité des courants de recherche en matière de pédagogie, sur l'évolution des connaissances relatives au développement de l'enfant ou sur l'intérêt des référents psycho-sociologiques utilisables dans l'analyse de la gestion d'une classe ?

En tout état de cause, cette vague de sensibilisation des enseignants titulaires mérite d'être dépassée; il est dés ormais indispensable de s'intéresser au quotidien de la pratique enseignante.

Faut-il admettre que du point de vue du corps d'inspection, les dispositifs et modalités de formation initiale des enseignants proposés par l'I.U.F.M. témoignent d'une tonalité théorisante qui mérite d'être compensée par les conseillers pédagogiques en formation continue, et, essentiellement à l'occasion d'accompagnements en situation de pratique professionnelle ?

Ext 17 - I3

" *on a souhaité pendant longtemps des conseillers pédagogiques / qu'ils soient des répétiteurs de l'inspecteur / maintenant / on attend des conseillers pédagogiques qu'ils soient / dans une équipe / une richesse / un type qui apporte des idées / maintenant / il ne peut plus prendre en charge les maîtres uniquement individuellement / il doit les prendre en charge collectivement dans un contexte d'école et de projet d'école.*"

Curieusement, et sans pour autant que les propos de cet inspecteur soient contradictoires, ils traduisent une superposition des champs d'investigations dévolus aux conseillers qui éclaire les tensions dont sont l'objet les maîtres en ces années dites de "*transition*" (Ext29 - I4 - L 2).

En effet, à propos de l'identification d'un nouveau profil d'enseignant, les inspecteurs sont partagés.

Ils continuent à les considérer comme des agents d'exécution mis à la disposition d'une politique recomposée localement, alors que, simultanément, l'institution en fait les acteurs de la refonte du système éducatif (Ext 17 - I3 - L 5,6). Voilà pourquoi, certains inspecteurs invitent vivement les conseillers pédagogiques à procéder à un accompagnement pratique et individuel des maîtres (I3 - p 319) alors que d'autres préconisent un accompagnement groupal, au nom d'une politique nationale qui entend réhabiliter le rôle de l'Ecole, les statuts et les fonctions de son personnel (Ext 17 - I3).

Mais, ne s'agirait-il pas plutôt chez les acteurs départementaux et académiques chargés de l'organisation de la formation, d'une volonté de non-prise en compte des passerelles envisageables entre une pratique professionnelle éclairée par les référents théoriques appropriés et la mise en pratique d'approches théoriques, pédagogiques et éducatives ?

1.2 *Une présence en formation initiale, une présence en formation continue*

Ext 29 - I4

" *par rapport à l'I.U.F.M. et à la formation des maîtres / j'ose espérer que nous vivons des années transitoires et que l'équilibre va se recréer puisqu'on est à l'extrême du balancement / l'I.U.F.M. se charge uniquement de la formation initiale et la formation continue est assumée essentiellement par les circonscriptions / il faut qu'on retrouve un croisement plus important entre formation initiale et formation continue / les conseillers pédagogiques doivent avoir une place en formation initiale / comme nous l'avons déjà vécu par le passé / on était bien en position médiane / à savoir le conseiller sur le terrain dans la circonscription et en même temps au sein de la formation initiale.*"

De ce point de vue, cet extrait d'un entretien avec une inspectrice rejoint le positionnement de l'inspecteur d'académie.

Ext 12 - I5

" le contexte de la nouvelle professionnalité ne change rien pour le conseiller pédagogique / ce qui suscite modification / c'est la séparation de la formation continue et de la formation initiale / or cette formation initiale n'annonce pas une politique de formation cohérente avec la polyvalence / une licence ne doit pas laisser espérer une omnivalence du maître / je ne suis pas favorable à l'omnivalence sinon on va vers un enseignement de reproduction / de reconduction d'une année sur l'autre."

Les commentaires des représentants du corps d'inspection sont complémentaires.

La première de leurs inquiétudes porte sur un constat de dispersion des principes fondateurs de la formation professionnelle du fait de la disjonction des dispositifs de formation initiale et de formation continue (Ext29 - I4 - L 5,6 - p 321). La seconde concerne la menace de remise en question du principe de polyvalence considéré comme une composante essentielle de l'identité professionnelle de l'enseignant du premier degré. (Ext 12 - I5 - L 4). De fait, dans les deux cas, il est question d'une confrontation de représentations nouvelles à des données acquises et stabilisées tout au long de l'histoire de la construction d'une Institution. Il y va surtout de la crainte de déviances instituantes et, subséquemment, d'enjeux de pouvoir, sinon de droit de regard.

Les Ecoles Normales, au cours de leur histoire, ont dû se soumettre à des modifications successives de l'organisation de la formation initiale des maîtres. Toutefois, en termes de dispositif, en termes de moyens logistiques, en terme de ressources en formateurs, elles ont toujours gardé une place importante dans la prise en charge conjuguée de la formation initiale et de la formation continue (p 44 & 45).

Les stages étaient l'affaire des Ecoles Normales et de leurs professeurs. Les circonscriptions étaient alors suffisamment occupées à gérer dans les années soixante dix la formation "*sur le tas*" des jeunes remplaçants et suppléants éventuels.

Puis, l'afflux de jeunes enseignants sans formation a diminué, compte tenu de la chute démographique de la population scolaire.

Dès lors, les circonscriptions, les inspecteurs, les conseillers pédagogiques ont souhaité participer aux actions de formation conduites dans les Ecoles Normales ainsi que le prévoyaient les I.O. (1)

Il s'est agi, dans un premier temps, de participation à la formation continue en partenariat avec les professeurs. Il s'est agi ensuite, des demandes spécifiques des circonscriptions en matière de stages délocalisés, mais toujours conduits sous la double tutelle. Il s'est agi enfin, compte tenu de la centralisation de la formation dans les Ecoles Normales, d'une aide, d'une participation et d'une prise en charge par des inspecteurs et des conseillers pédagogiques, de certains modules de formation initiale.

Les circonscriptions disposaient alors, à la fin des années quatre-vingt, d'un regard sur l'ensemble de la formation des maîtres. C'est précisément à cette époque et à cette organisation que fait référence notre première interlocutrice (I4 - p 321).

Faut-il croire au travers de ses propos que l'époque la plus cohérente en matière d'organisation de la formation des maîtres était celle à laquelle elle fait allusion ?

Ne regrette-t-elle pas plutôt une période de sa vie professionnelle au cours de laquelle il lui était aisé d'organiser une politique de circonscription et une tutelle des maîtres sur la base d'interventions spécifiques de "*son*" conseiller pédagogique, auprés de maîtres en formation initiale et en formation continue ?

N'est-elle pas inquiète,désormais, d'entrer dans un régime de concurrence avec les discours professionnels tenus à l'I.U.F.M. et, à terme, d'être menacée dans l'exercice d'une tutelle en circonscription ?

L'interrogation de l'inspecteur d'académie porte en revanche sur une logique de modification du statut des enseignants du premier degré.

Il craint que leur assimilation à un corps de professeurs ne suscite l'émergence d'un vieux débat de confrontation de la polyvalence des maîtres à la monovalence ou à la bivalence de certains de leurs collègues de collège; débat d'autant plus redouté que désormais les professeurs d'école et de collège sont soumis à la même exigence minimale de niveau de diplôme universitaire. (Ext12 - I5 - L 5 - p 322).

(1) Circulaire n° 73-508 du 29 novembre 1973

Et, de fait, nous constatons que régulièrement chacune des interventions de nos précédents interlocuteurs se fondent sur une même remarque (I4 - p 321 & I5 - p 322); c'est au conseiller pédagogique qu'il reviendra de rappeler à ses ex-pairs les informations institutionnelles en vigueur afin de remédier à certaines carences repérées par les inspecteurs dans la formation des nouveaux enseignants.

Lorsque les inspecteurs interviewés font usage de propos rassurants pour préciser que la nouvelle professionnalisation des enseignants n'est pas de nature à bouleverser ni leur point de vue sur le premier degré, ni leur position acquise, ni les types d'intervention du conseiller pédagogique, il est à se demander s'il ne s'agit pas, de leur part, de précautions euphémiques. En tout état de cause, le conseiller pédagogique devra dispenser sur le terrain, avec professionnalisme, un savoir technique et procédural référé au savoir théorique enseigné ici ou là. Il devra élargir son champ de compétences et donc d'investigations des maîtres pour être en mesure, aussi bien en situation duelle qu'en situation collective d'équipe, de leur rappeler le principe fondamental de polyvalence du maître (Ext 12 - I5 - L 4 - p 322).

Manifestement, conscients des dangers d'un isolement des circonscriptions, les inspecteurs sollicitent les conseillers afin de renouer le dialogue avec l'I.U.F.M. (Ext 29 - I4 - L 7 - p 321)

1.3 *Former des enseignants investis et convaincus*

Face à la professionnalisation actuelle des enseignants, les maîtres interrogés restent circonspects. Leurs représentations des modifications des tâches du conseiller, du fait des nouveaux venus, restent empreintes de leur quotidienneté professionnelle et de son cortège d'attentes.

Ext 41 - E5

" *la nouvelle formation des maîtres ne change pas les tâches du conseiller pédagogique / un maître va sortir maintenant prof d'école mais / globalement / il va trouver une classe avec des élèves en face de lui.*"

Autrement dit, ce qui fait le maître, c'est d'abord la classe et ses élèves; elle reste un lieu d'affrontements toujours singuliers, de confrontations pour partie renouvelables, pour partie insoupçonnées, un lieu de satisfactions, de désillusions et d'angoisses.

Et, c'est précisément ce qui invite ce maître à penser, qu'en l'état, ni le nouveau statut accordé aux enseignants du premier degré, ni leur formation initiale, même réaménagée, ne lui épargneront l'inévitable rencontre de l'expérientiel qui, généralement, est suivie d'une demande d'aide. De ce point de vue, rien ne change pour le conseiller pédagogique. Certains maîtres interrogés, compte tenu de ce nouveau courant de tendances professionnelles et statutaires, considèrent qu'il est opportun de réitérer quelques unes de leurs convictions.

Ext 14 - E1

" la formation / telle qu'elle est donnée à l'I.U.F.M. / me paraît incohérente avec le métier d'enseignant / mais / est-ce qu'on fait des gens qui ont envie d'enseigner / qui ont envie d'éduquer / je ne le vois pas / comment faire en sorte que les gamins soient demandeurs / soient actifs dans leur propre apprentissage / pour arriver à cette attitude face à la classe / ça ne s'invente pas / il faut des contacts avec les collègues."

Ext 15 - E1

" je crois au rôle du conseiller pédagogique qui pourrait / qui devrait véhiculer ce genre de chose / mettre en relation des gens qui peuvent apporter à des collègues une certaine pratique / certaines formes de compréhension des gamins / une attitude par rapport à telle ou telle discipline."

Cet extrait mérite d'être appréhendé du double point de vue de la formation initiale actuelle et de la médiation du conseiller pédagogique, tuteur accompagnateur des jeunes enseignants entrant en fonction. Au reproche d'excès de technicité professionnelle qu'il adresse à la formation initiale, ce maître oppose une pratique de terrain fondée sur un positionnement conscientisé d'éducateur (Ext 14 - E1 - L 3). Une pratique de la classe fondée sur une dynamique interactive (inter-subjective) ne saurait se passer, selon lui, d'un rapport au désir d'être, susceptible de donner un sens aux activités respectives mais partagées de l'enseignant adulte et de l'enfant apprenant.(Ext 14 - E1 - L 5).

L'adulte qui s'est élaboré sur le désir de devenir un enseignant, un éducateur et un accompagnateur, n'a d'autres ambitions que de parvenir à aider l'apprenant à s'approprier un statut d'acteur de son apprentissage en régénérant chez lui, la fonction du désir d'être, de faire et de devenir.

Selon notre interlocuteur, cela ne s'apprend pas mais se capitalise par l'expérientiel personnel et la confrontation à d'autres parcours professionnels individuels faits de convictions explicites (Ext 15 - E1 - L 2,3 - p 325). Dès lors, le conseiller pédagogique aurait pour tâche de repérer, ici où là, ce qui précisément ne s'apprend que par l'auto-investissement professionnel. Il aurait, compte tenu de sa décharge de classe, à médiatiser de telles pratiques singulières et innovantes, à les analyser pour les rendre lisibles au plus grand nombre et à se comporter en artisan de la diffusion de leur existence en vue de rencontres informelles entre maîtres.

L'intervention de cet enseignant nous invite, en effet, à rebondir sur un aspect qui touche aux place(s) et rôles du conseiller pédagogique. Il n'est plus au centre de l'échange, il n'est plus celui qui sait et livre son savoir à un pair, savoir dont on peut imaginer qu'il a été nourri parfois du travail d'enseignants praticiens, il est celui qui peut témoigner de pratiques sans pour autant se placer en indispensable médiateur, physiquement présent.

Point n'est besoin de préciser que cet extrait est révélateur d'une attente de reconnaissance de l'investissement des maîtres. Il est, par voie de conséquence, l'expression d'une critique adressée par le corps enseignant au centralisme exercé par l'équipe de circonscription, soupçonnée de vouloir se placer systématiquement au carrefour de toutes les velléités de formations mutuelles des maîtres.

Il y a cependant fort à parier que l'équipe de circonscription ne parvienne à canaliser ou à contrôler l'ensemble des contacts professionnels privés établis ici ou là, en dépit du quadrillage qu'elle établit sur son secteur. Plus simplement, ce qui est souhaité ici, c'est que ces pratiques d'échanges entre maîtres, s'inscrivent dans un réseau de communication, selon une procédure reconnue et institutionnalisée, dont l'existence n'aurait en aucune manière la prétention de s'ériger en concurrence aux pratiques de formation continue en vigueur. D'ailleurs, cette modalité pourrait parfaitement s'accommoder du principe de territorialité puisqu'il n'apparaît pas, dans le discours des demandeurs, comme une gène aux pratiques de formation existantes.

Ext 34 - E4
1 " *au début / y'a vingt cinq ans / j'avais l'impression que le conseiller pé-*
2 *dagogique était là pour dire / "L'inspecteur veut ça et ça donc je vais vous*
3 *apprendre à faire comme ci / comme ça" /*
4 *maintenant / ils sont au courant des idées nouvelles qu'on entend à*
5 *l'I.U.F.M. / à l'université / qu'ils nous en parlent / qu'ils nous fassent ré-*
6 *fléchir sur des sujets qui nous avaient échappés.* "

En un mot, que les conseillers pédagogiques échappent au langage de "*chapelle*", qu'ils échappent aux discours et usages en vigueur sur le territoire de la circonscription, qu'ils soient les artisans d'une circulation de l'information moins prisonnière des frontières institutionnelles locales (Ext 34 - E4 - L 5,6).

1.4 *Disposer d'une identité de formateur-évaluateur*

La nouvelle professionnalisation des enseignants du premier degré engendre chez les conseillers pédagogiques des représentations de modifications de leurs activités qui, d'une manière statistiquement constante, concerne trois domaines de référence: l'I.U.F.M. et les effets d'une réorganisation de la formation initiale, l'équipe de circonscription et le positionnement du conseiller, les maîtres titulaires et leur formation continue dans un contexte de divorce entre l'I.U.F.M. et les circonscriptions.

Ext 37 - C2
1 " *avec la nouvelle professionnalité / le conseiller pédagogique aura plus*
2 *de travail que jamais / c'est de plus en plus désastreux / on avait de jeu-*
3 *nes normaliens démunis et ce que l'on trouve sur le terrain aujourd'hui /*
4 *c'est désastreux / il serait bon de savoir qui on est / puisque les collègues*
5 *nous ont donné une étiquette de formateur évaluateur / pourquoi est-ce*
6 *que l'institution ne nous la donnerait pas officiellement.* "

ou encore

Ext 36 - C1
1 " *le conseiller pédagogique est évaluateur de par l'institution vis à vis des*
2 *jeunes enseignants / il doit savoir ce que ça veut dire / bien discerner et*
3 *bien faire échec à ce qui est sommatif / discerner le formatif / dans ce do-*
4 *maine / il a à interroger sa visite à un PE2 en stage par exemple.* "

Il est un instituant qui, progressivement, assigne à la fonction de conseiller pédagogique des rôles nouveaux dont les enjeux modifient les aspects stabilisés de son identité actuelle.

Quand bien même certains conseillers entendent gérer ces rôles nouveaux, dont ceux d'évaluateur de leurs pairs en fin de formation initiale, quand bien même cette évaluation prétend conjuguer une double fonction, tant sommative que formative, il convient de se demander si ces attributs ne sont pas de l'ordre de leurs attentes (Ext 37 - C2 - L 5,6 - p 327).

Dans quelle mesure, en l'absence d'une reconnaissance statutaire ou corporative, les conseillers pédagogiques n'apprécient-ils pas que leur place soit synonyme de rôles qui, jusqu'ici, étaient réservés au corps d'inspection chargé de la régulation du système et de son contrôle ?

Leur présence dans certains jurys d'examens professionnels internes, tels que le C.A.F.I.M.F., déjà cité, le C.A.P.S.A.I.S. (1), le concours des professeurs des écoles... ne constitue-t-elle pas un indice de validation de notre remarque ?

En proposant le couple formateur-évaluateur et, précisément dans le voisinage discursif d'une critique relative à l'efficacité de la formation initiale proposée par l'I.U.F.M. (Ext 37 - C2 - p 327), la conseillère pédagogique interviewée s'inscrit en juge de terrain pour signifier que son histoire personnelle dans le premier degré, ses compétences de formateur de terrain et son attachement à la pratique de la classe, l'autorisent à mériter précisément l'attribution d'un label de formateur-évaluateur par l'institution. De surcroît, elle précise que ce rôle représente une dimension de la fonction sinon admise, du moins identifiée et tolérée par les pairs (Ext 37 - C2 - L 5 - p 327).

Ne disposant que d'une connaissance sommaire des stratégies de professionnalisation des maîtres conduites par l'I.U.F.M., il semble que les équipes de circonscription souhaitent que soit réhabilité le principe d'une formation professionnelle de terrain.

Dans ce cadre, le conseiller de circonscription assurerait l'accueil, l'accompagnement et la modélisation du jeune enseignant qu'il évaluerait ensuite; ce serait une manière de donner un sens à sa fonction de formateur évaluateur, voire de conformisateur à un discours local, une manière de rendre la formation du premier degré au premier degré afin de lui permettre de s'installer dans le confort d'un "*discours maison*" allégé d'une concurrence qui, provisoirement, produit des effets "*désastreux*" (Ext 37 - C2 - p 327).

(1) Certificat d'Aptitude aux actions Pédagogiques Spécialisées d'Adaptation et d'Intégration Scolaire.

Ext 34 - C2

" il devient nécessaire que le conseiller pédagogique ait une meilleure présence pédagogique sur le terrain / qu'il encourage toute action innovante / qu'il mène une réflexion plus suivie / plus régulière à partir d'une discipline / l'école s'installe dans le malaise / la conviction des maîtres et des conseillers pédagogiques s'envole / donc / il faudrait redonner espoir / mais est-ce que / nous mêmes / on n'est pas suffisamment mal dans notre peau pour qu'on ne réussisse pas ?"

Le rapport du conseiller pédagogique à la nouvelle professionnalisation des maîtres engendre soit un discours de nécessaire reprise en main de la formation professionnelle globale par les circonscriptions, soit un discours de nécessaire modification de l'action du conseiller à la faveur d'un approfondissement de son savoir didactique (Ext 34 - C2 - L 2,3).

Ext 30 - C5

" de toute façon / je lui donne toujours le même rôle / celui de formateur / si y'a bien une chose qui nous gène actuellement / c'est cette coupure entre F.C. et F.I. et y'a des champs de compétences qui sont des gisements complets qui sont inexploités / mis à côté de la plaque par des structurations qui ne sont pas adéquates / et d'ailleurs / à l'intérieur même du géographique / on continue à faire de la F.I. et de la F.C. plus ou moins rattachées à notre institution / et tout ça devient flou / si on donnait le nom de formateur aux conseillers pédagogiques / ça permettrait une bouffée d'oxygène sur toutes les possibilités d'action."

La quête de notre interlocuteur procède d'un souci de cohérence de la formation dont les premiers bénéficiaires seraient les enseignants, dès lors que la préparation professionnelle serait vécue sans rupture entre les apports assurés par la formation initiale et les développements assurés par la formation continue (Ext 30 - C5 - L 5,6,7). Elle procède donc d'un souci de positionnement socio-professionnel du conseiller dans des dispositifs apparemment disjoints (Ext 30 - C5 - L 2,3).

La revendication du label de formateur chez un Instituteur-Maître-Formateur, est, pour le moins, révélatrice d'un paradoxe. Il apparaît cependant que, compte tenu du contexte d'énonciation, cette revendication soit une allusion au terme générique qui longtemps a prévalu à la désignation des enseignants en Ecole Normale (Ext 30 - C5 - L 8,9). La démarche de positionnement professionnel du conseiller passe, ici, par l'affirmation de son isolement, par le rappel du maintien de son investissement dans le champ de la formation initiale et continue et par sa demande d'entrée et de séjour dans la "*maison des formateurs*".

Entre une logique externe de formation initiale et une logique interne et territoriale de formation continue, le conseiller pédagogique évolue dans une zone d'indétermination née de la rencontre de ces deux lignes de tensions. L'ici et maintenant du mal-être du conseiller ne suscite chez lui d'autres démarches thérapeutiques que celle qui consiste à envisager un remède curatif commun, celui du rappel symbolique du label de formateur lequel calmerait simultanément ses douleurs de formation continue et ses angoisses de formation initiale.

Paradoxalement, alors que le territoire de la circonscription lui assure confort personnel et même professionnel, y compris lors de ses investissements en formation continue, il exprime son désir de renouer avec la formation initiale dont il sait pourtant que, d'un point de vue identitaire, professionnel et statutaire, il sera source d'expositions et donc de menaces.

Ext 26 - C3

1 " *l'évolution du conseiller pédagogique n'est pas linéaire / preuve / la*
2 *nouvelle professionnalisation et ce qui nous attend / on marche souvent en*
3 *faisant des pas de clercs / on ne sait pas où on va / y'a trop d'à-coups la*
4 *dedans* ."

Le problème d'une place à prendre, à identifier et à rendre lisible est au coeur des préoccupations des conseillers. Ils vont manifestement devoir se re-construire (Ext 26 - C3 - L 1,2).

Ext 34 - C1

1 " *je verrais plutôt un registre d'activités à construire au sein de l'équipe /*
2 *à chacun selon sa compétence comme on dit / déterminé par un protocole*
3 *interne à l'initiative propre / pour que leurs forces de propositions soient*
4 *mieux entendues.*"

Une toute première étape, dans ce contexte d'incertitudes liées à ce que certains observateurs institutionnels considèrent comme une évolution structurelle du premier degré, d'autres comme une époque d'errance, se caractériserait, selon notre interlocuteur, par l'attachement des conseillers pédagogiques au principe d'appartenance à une équipe de circonscription au sein de laquelle chacun définirait, ou redéfinirait ses compétences et ses champs d'action (Ext 34 - C1 - L 2).

1.5 *Se constituer en force de propositions*

Ext 41 - C1 " *l'existence de l'I.U.F.M. / distinguée des services départementaux de l'Education Nationale / met les conseillers pédagogiques en contradiction / on le voit pour ce qui est de l'organisation des stages: pour des raisons financières / on délocalise les stages / pour des raisons de système / on est en situation de contraintes.*"

Ext 42 - C1 " *donc / permettre à une équipe comprenant des conseillers pédagogiques d'avoir prise sur ces décisions et d'afficher des pouvoirs de formation et de finance / or / on sait que / du fait de leur prise en charge des stages / c'est eux qui ont contribué à construire l'infrastructure des I.U.F.M. / ils ont été dépossédés de quelque chose.*"

L'étape seconde vaudrait pour une reconquête collective d'une identité d'acteurs de la formation (Ext 42 - C1 - L 2).

Selon notre interlocuteur, les conseillers pédagogiques doivent envisager de reconstruire une dynamique propositionnelle au service du montage collégial d'un dispositif de formation continue assuré par des pairs et pour des pairs; tâche à rénover, à réactualiser, qui n'a rien d'une entreprise neuve dans la mesure où, présente à la mémoire individuelle et collective de certains d'entre eux, elle n'aurait qu'à être remobilisée sur de nouvelles contraintes.

Ext 35 - C1 " *avec la nouvelle professionnalité / il doit essayer de percevoir ce glissement / il a à imprimer une manière différente dans les relations qu'il a avec les enseignants / dans son équipe et avec d'autres conseillers pédagogiques / il doit reconstruire sa panoplie de travail / mieux caractériser les différents registres d'intervention qui sont les siens.*"

Compte tenu du contexte de nouvelle professionnalisation, compte tenu des réactualisations professionnelles et autres transactions auxquelles il s'est déjà livré, l'étape suivante devrait lui permettre de saisir les directions, les intentions et les colorations à donner à ses activités pour les appréhender et les légitimer au nom d'un principe de cohérence professionnelle globale (Ext 35 - C1 - L 4,5). En d'autres termes, le positionnement auquel il aspire ne saurait s'acquérir sans un effort de refonte de ses activités, sans une élucidation des sens et enjeux singuliers ou institutionnels de la diversité de ses rôles, sans une analyse réflexive et communicable de ses options, de ses intérêts, de ses compétences et de leurs limites, sans un affichage de capacités nouvelles en direction de ses ex-pairs et des différentes instances de travail dont il souhaite devenir membre.

Ext 32 - C4

" l'éloignement de l'I.U.F.M. avec le terrain / la disparition de profs d'E.N. qui étaient très présents dans la formation va créer une cassure et un phénomène d'autarcie à l'intérieur des circonscriptions très dangereux et pourquoi pas un appauvrissement de la formation / c'est pour ça qu'il est important qu'il reste sur un secteur géographique mais participe aussi à des regroupements de conseillers pédagogiques."

L'heure est à la prudence. Conserver une identité territoriale locale prend les allures d'une mesure d'urgence et tout à la fois de sagesse, tant il devient nécessaire, plutôt que de se lancer dans l'aventure d'un futur incertain, de reconsidérer l'ici et maintenant du conseiller à la lumière de ce qu'il a échafaudé au long de son histoire institutionnelle (Ext 32 - C4 - L 4,5,6).

Ext 35 - C3

" en dehors des grandes messes pédagogiques auxquelles je ne crois pas / il y a une marche importante entre la relation individuelle à une personne et le grand nombre / le travail d'équipe doit être pris en compte / d'autre part / il faut s'interroger sur le positionnement du conseiller pédagogique par rapport aux directeurs d'école / ce qui me paraît être parfois une lutte de pouvoir et qui parfois fait que l'apport pourrait être bien meilleur si y'avait conjugaison des points de vue plutôt que mise en opposition à cause d'un problème de hiérarchisation / c'est par la concertation qu'on réussira à se positionner et à être autre chose qu'un gadget / quelqu'un qui vient apporter quelque chose et qui / dès qu'il a le dos tourné / entend dire que tout ça c'est bien beau mais on continue comme avant et on fait comme j'ai dit."

Le territoire doit, lui aussi, mériter une attention particulière. Notre interlocuteur semble, en effet, préférer la vigilance à la prudence, considérant que rien n'est jamais définitivement acquis dans la mesure où le flou de l'actuel instituant né de la rencontre de logiques institutionnelles et factuelles nouvelles, engendre des mouvements de réactions, de rassemblements, d'oppositions ou de résistances jusqu'ici insoupçonnés (Ext 35 - C3 - L 5,6).

Il est vrai que la loi d'orientation de juillet 1989 a été suivie d'une série de circulaires d'application que le législateur a traité en termes de politiques nouvelles relatives aux cycles, au partenariat, à l'ouverture des écoles et à l'évaluation. Mais ces injonctions ont été appréhendées aussi bien par le corps d'inspection que par le corps enseignant à partir de ses composantes organisationnelles.

Cependant, elles ont été diversement accueillies selon les circonscriptions, du fait de la lecture de l'inspecteur local, du cahier des charges qu'il en a élaboré et du calendrier de mise en oeuvre qu'il a imposé aux enseignants.

Progressivement, le discours pédagogique a cédé la place aux discours de réponse à une attente institutionnelle de mise en conformité. Les équipes d'école et leurs directeurs, contraints à exécution, ont déplacé les bornes de leur champ de manoeuvre dès lors qu'ils ont perçu les zones d'ombre faites simultanément d'autonomie d'acteurs accordée par le discours politique et de soumission d'agents à une commande pilotée. D'où les allusions de ce conseiller pédagogique aux affrontements nouveaux auxquels il a dû faire face et qui ont révélé autant de nouvelles résistances que de nouveaux résistants.

Aux conseillers pédagogiques de faire montre de patience, voire de ténacité, dans l'affichage d'une compétence de "*leadership*", pour éviter que la prise en charge de leurs ex-pairs soit vécue sur le mode de l'affrontement impositif ou sur celui de l'accompagnement mou.

2. Une formation aux fonctions de conseiller pédagogique

Au cours de notre recherche, et, plus précisément à l'occasion de nos investigations du thème des conditions de nomination des conseillers, nous avons souligné l'absence de tout dispositif institutionnel de formation les préparant à l'exercice de leurs fonctions.

A la lumière du principe de territorialité, jusqu'ici non révisable d'un point de vue institutionnel, et dont nous avons pu nous apercevoir qu'il était préféré à tout autre principe par bon nombre de nos interlocuteurs, au vu d'une nécessaire évolution de *"l'ordre de choses"* à laquelle la professionnalisation actuelle des enseignants du premier degré n'est pas étrangère, convient-il d'envisager une formation à destination des conseillers pédagogiques ?

Est-elle souhaitable ?

A quel moment de l'itinéraire d'accession aux fonctions devrait-elle apparaître ?

Qui devrait la conduire et à quelles modalités organisationnelles devra-t-elle répondre ?

Quels contenus, quels objectifs de formation faudrait-il inscrire au descriptif de formation ?

Autant de questions auxquelles il nous a semblé intéressant de soumettre nos interlocuteurs.

Considérons les représentations des inspecteurs.

Ext 21 - I3 *" la seule formation,c'est celle qu'il s'est donné initialement,au moment de sa préparation au CAFIMF / elle est réduite / puis son auto-formation auto-information / puis des occasions de développer sa propre formation."*

C'est le constat de l'existant.

2.1 *Une formation spécifique continue*

Interrogés sur la pertinence et la nécessité d'une formation dont les objectifs n'auraient d'autres visées que la préparation du conseiller à sa fonction, tous les inspecteurs ont répondu favorablement en limitant toutefois leur réponse au caractère souhaitable de la mesure à prendre.

Ext 37 - I2 1 " *toute formation professionnelle est souhaitable.*"

ou bien

Ext 22 - I3 1 " *il n'a pas eu de formation / il a eu une auto-formation / alors oui une for-*
2 *mation spécifique est souhaitable.*"

ou encore

Ext 32 - I4 1 " *il serait intéressant qu'on se penche sur une formation inititale des*
2 *conseillers pédagogiques / il faudrait bien l'envisager.*"

Au delà de l'approbation générale, il est intéressant de souligner l'éventail lexical des adjectifs utilisés par nos interlocuteurs pour labéliser la formation dont il serait souhaitable que les conseillers pédagogiques bénéficient.

Elle serait "*professionnelle*" certes, mais *"initiale"* ou *"spécifique"* (I2 - I 3 - I4). Ces termes renvoient bien évidemment à une culture de formation en vigueur dans le premier degré.

Est *"initiale"* toute formation qui préside à la préparation professionnelle d'un agent; plus précisément, elle est organisée entre le moment de son recrutement et celui de sa titularisation dans ses fonctions. Autrement dit, elle est soumise à évaluation après une série de contrôles donnant lieu à un accompagnement professionnel formatif conduit par des pairs. Ce type de formation valait pour les instituteurs remplaçants qui, à la faveur de stages courts et de périodes plus longues de mise en situation de responsabilité d'une classe, pouvaient, en quelques années, prétendre à une pérennisation dans l'emploi.

Est*"spécifique"* toute formation dont l'objectif vise globalement à l'adaptation au poste occupé. Elle est du type stages courts; chaque période de regroupements des stagiaires donnant lieu à l'approche, sous entendu à l'appropriation d'un contenu didactique unique. Nous ajouterons que les remplaçants, au moment de leur accueil dans la profession, étaient soumis à une double obligation de formation, consistant en une formation initiale et une formation spécifique selon un quota officiel de semaines de stages.

Ext 39 - I2 1 " *je pense que ça pourrait être une formation de style continu des moments*
2 *de regroupements pour faire état de pratiques de terrain et justement avoir*
3 *une réflexion sur la fonction de conseiller pédagogique.*"

Ext 33 - I4

" *je vois des séminaires,comme ceux que nous avons eus sur les cycles / ce qui nous manque le plus conseillers pédagogiques et inspecteurs ce sont des moments de formation continue au sein du département / et une formation commune nous permettrait de préparer ensemble les conférences pédagogiques.* "

Le corps d'inspection est partagé.

Certains de ses représentants interviewés optent pour une formation continue ou continuée dont, d'ailleurs, ils souhaiteraient ne pas être écartés (Ext 33 - I4 - L 2,3). Au delà du principe de contrôle de cette formation, de l'idée de droit de regard sur ses composantes, ses orientations et ses contenus auxquels les inspecteurs restent attachés, il est des propos qui, à bien des égards, font état de leur désarroi. En effet, en soulignant l'intérêt que porte cette inspectrice à la participation collégiale d'une équipe de circonscription à un même stage départemental de formation continue normalement réservé aux conseillers pédagogiques, en complétant son propos par l'intérêt immédiat qu'elle y voit de nourrir les conférences pédagogiques destinées aux enseignants de sa circonscription, il convient de s'interroger, non seulement sur le danger de limitation des discours professionnels et pédagogiques susceptibles d'être tenus au cours de ces sessions de formation, mais également sur leur actualisation.

Nous remarquerons, au passage, qu'au sein de ce département, de semblables formes de séminaires ont déjà existé mais qu'elles n'ont pas été reconduites.

Quant aux contenus souhaités, ils restent de l'ordre de l'échange de pratiques professionnelles existantes (Ext 39 - I2 - L 2- p 335).

Ext 38 - I2

" *une formation initiale / dans un premier temps / je ne verrais pas une formation purement initiale / d'abord il faudrait qu'elle soit définie et c'est un travail qui n'est pas simple / par contre des co-formations des échanges de pratiques / enfin / l'idée d'une formation initiale n'est peut-être pas à éliminer complètement.* "

La question embarrasse les inspecteurs car elle les renvoie à une réflexion sur l'identification d'un profil de conseillers pédagogiques attendus, sur l'écart actuel dans les modes de fonctionnement de leurs collaborateurs selon les circonscriptions et donc, sur leur propre gestion de leur territoire (Ext 39 - I2 - L 3 - p 335).

Elle les embarrasse d'autant plus que, pour l'heure, le recrutement des conseillers étant départementalisé, il leur incomberait de devoir expliciter leurs critères de validation de l'épreuve pratique du CAFIMF dont ils assurent la présidence, ainsi que leurs critères personnels de cooptation d'un conseiller. Plus que la pertinence d'une épreuve nouvelle, c'est la mise à jour d'un instituant flou mais commode qui semble les préoccuper (Ext 38 - I2 - L 3 - p 336).

Ext 22 - I3

" s'il devait y avoir une formation je vois une formation qui ne serait pas assurée de manière formelle par un corps de formateurs / je vois une formation sous l'autorité stricte de l'inspecteur d'académie que ce soit de lui que dépendent les interventions avec une grille d'interventions diverses et de stages notamment dans plusieurs circonscriptions / interviendraient des gens divers / parce que je ne voudrais pas penser la chose comme "y sont formés par une catégorie " / imaginons qu'ils soient formés par des I.E.N. on renforcerait le mécanisme de dépendance / donc il faut que ce soit des intervenants occasionnels des conseillers pédagogiques des inspecteurs des maires des secrétaires généraux de mairie des directeurs d'école des profs de fac des profs d'I.U.F.M. parce qu'ils ont une spécificité de leur discipline à apporter."

Quelques principes d'adaptation à une fonction, doublés de précautions institutionnelles, ont présidé à l'énoncé de ces propositions de formation envisageables.

Un premier et juste principe d'autorité est rappelé par cet inspecteur (I3): il concerne l'arbitrage de l'inspecteur d'académie, seul habilité à décider d'une formation à mettre en oeuvre pour les conseillers pédagogiques dans le cadre d'un dispositif départemental (Ext 22 - I3 - L 3). Un second principe: celui d'une formation complétée par la découverte de la diversité des pratiques existantes pouvant donner lieu à des stages ou des séjours courts dans certaines circonscriptions (Ext 22 - I3 - L 4,5).

Quant à la variété des intervenants susceptibles de participer à cette action de formation, elle relève tant du principe d'apprentissage que d'une précaution dont les fondements nous interpellent; en effet, ce que sous-entend notre interlocuteur, c'est que cette formation devrait avoir lieu après la certification de l'épreuve de recrutement et donner matière chez le stagiaire, à une nécessaire recomposition de la diversité des informations échangées. C'est à l'apprenant de construire son apprentissage (Ext 22 - I3 - L 6,7).

En revanche, la diversité des interventions et des intervenants, du fait de leurs statuts, de leurs fonctions et de leurs rôles respectifs, devrait préserver le public ainsi que les les orateurs-formateurs de toute mise en scène prématurée d'un régime de dépendance ou de mise sous tutelle (Ext 22 - I3 - L 8 - p 337).

L'organisation de l'argumentation de cet inspecteur nous laisse à penser que l'objet de sa proposition de formation initiale à destination des conseillers pédagogiques concerne autant la construction du positionnement professionnel des maîtres formateurs en regard de phénomènes tels que ceux de dépendance à l'inspecteur ou de culture de circonscription, qu'une préparation professionnelle théorique et pratique à l'exercice de leurs fonctions futures.

2.2 *L'intercatégorialité des formateurs de formateurs*

Reste que l'idée de formation assurée par un panel d'intervenants d'origines professionnelles diverses, que la tradition de l'Education Nationale réserve ordinairement à la préparation de ses cadres hiérarchiques, vaudrait également pour les conseillers pédagogiques.

C'est ce que suggère cet extrait d'un entretien avec une inspectrice.

Ext 42 - I4

" l'entreprise pourrait participer à la formation initiale du conseiller / toute formation qui tourne sur elle-même atteint très vite des limites / de même que la formation des enseignants par l'équipe de circonscription atteint très vite des limites / parce que non confrontée à d'autres représentations / parce qu'elle ne se donne pas l'occasion d'utiliser d'autres compétences."

N'est-ce pas, précisément, parce que certains inspecteurs constatent ou craignent que leur niveau de discours professionnel en circonscription ne soit menacé d'appauvrissement qu'ils se disent prêts à envisager, au nombre des remèdes possibles, d'une part une formation initiale et continue pour leurs conseillers pédagogiques, chargés alors de démultiplier leurs savoirs nouveaux à l'échelon de l'équipe de circonscription et, d'autre part d'inscrire le principe d'inter-catégorialité des intervenants aux formations offertes aux membres du premier degré ? (Ext 42 - I4)

Quant à l'approche de l'ancien directeur de l'Ecole Normale, elle portera sur une logique de statut.

Ext 25 - I1

" *il vaudrait mieux qu'il ait une formation mais en fait le problème de la formation ne se pose pas institutionnellement / il faut résoudre un autre problème / ou bien vous êtes statutairement un instit' ou bien vous êtes un adjoint à l'I.E.N. / de toute façon il faut accorder 80 points d'indice à ce conseiller / et là est le problème de la formation / sélection / qui sélectionne / qui forme / le problème de la sélection ne se pose que si on change de catégorie / et alors on sélectionne puis on forme.*"

Autrement dit, compte tenu du cadre statutaire dans lequel le conseiller est appelé à évoluer, la question de sa formation ne saurait s'imposer autrement que sous la forme à laquelle sa catégorie peut prétendre, à savoir une formation continue assurée par des pairs ou par un personnel de l'Education Nationale habilité à intervenir auprès des représentants du premier degré. Les inspecteurs de l'Education Nationale et les professeurs de l'I.U.F.M. en font partie. C'est l'esprit de la loi de 1972 sur l'organisation de la formation continue. Le conseiller pédagogique ne saurait par conséquent prétendre institutionnellement à une quelconque formation initiale, dès lors qu'il reste membre de l'enseignement du premier degré. Il ne change ni de statut, ni de grade, ni d'appartenance (Ext 25 - I1).

Les notions de rôles, de place(s), de fonctions et de statut du conseiller pédagogique sont manifestement sources d'ambiguïtés. Leur imbrication évoquée ici, sur fond de territorialité et de nouvelle professionnalité par un représentant de la hiérarchie, illustre la fragilité actuelle de leur positionnement professionnel.

Proposée aux maîtres, la question de la formation initiale ou spécifique des conseillers dans le contexte actuel de l'Ecole ne suscitera que peu de réactions dans la mesure où, trouvant satisfaction auprès des conseillers pédagogiques aux questions que soulève leur quotidienneté, ils demeurent éloignés de ce type de préoccupations. Pourtant, deux aspects du rapport du conseiller à sa formation professionnelle retiendra leur attention.

Tout d'abord, un voisinage de rapport global à la formation: le conseiller est un pair et, à ce titre,

Ext 19 - E3

" *je pense qu'il se forme lui-même.*"

Comme le maître, il est condamné à s'auto-former, à s'auto-améliorer, à se faire dans le contexte des exigences professionnelles qui se présentent et le bousculent. Comme le maître, il n'a d'autres spécificités que la polyvalence du premier degré à laquelle il est contraint de devoir faire face dans l'errance, le tâtonnement et l'exercice parfois douloureux de la confrontation à la solitude.

Mais, il est, ici ou là, des souhaits qui vont au-delà du simple discours d'appartenance ou de corporation.

Ext 38 - E4 1 *"j'espère pour lui qu'il bénéficie de stages / du genre formation continue."*

ou bien

Ext 39 - E4
1 *" j'espère qu'ils ont des stages de conduite de réunion des stages de forma-*
2 *tion à l'écoute de psychologie de relations humaines de conduite de groupes*
3 *// oui des petites choses qu'on ne connaît pas à l'Education Nationale / je*
4 *pense à une sensibilisation à un état d'esprit général humain comme on dit /*
5 *et ça ne doit pas être pris par l'Education Nationale mais par d'autres*
6 *structures."*

La formulation d'espoir, introduite par un *"j'espère"*, confine, à une nécessité et à une obligation d'actualisation des compétences des conseillers. Le point de vue de ce maître est intéressant à plus d'un titre.

A aucun moment, il n'est fait allusion à des stages à caractères didactiques ou transversaux. Ce qui peut laisser à penser, du point de vue de l'enseignante interviewée, que le conseiller pédagogique possède, a priori, cet outillage professionnel, ou qu'il lui incombe, à l'instar du pair qui prépare sa classe, de puiser dans la documentation existante. En revanche, cet extrait fait état de propositions de formation ou de sensibilisation du conseiller aux procédures de conduites de groupes d'adultes (Ext 39 - E4).

Faut-il comprendre que les compétences professionnelles des conseillers pédagogiques, au regard de certains de leurs expairs, soient révélatrices de carences en matière d'aisance de prise en charge de collectifs enseignants ?

Les maîtres sont-ils attachés à ce point aux techniques d'animation de groupe, qu'ils en sont à reléguer au second plan les contenus notionnels, informatifs ou didactiques de ces animations ? (Ext 39 - E4 - L 1,2,3 - p 340)

N'est-ce pas plutôt un rappel adressé au pair formateur de donner droit de cité à la parole et au témoignage de tous, à l'occasion de regroupements ou de réunions pédagogiques, une manière de préciser que, selon eux, la formation continue est une occasion d'échanges de données professionnelles sur fond de formation d'adultes et non de reproduction d'un modèle pédagogique ?

N'est-ce pas, enfin, une demande d'ouverture de l'école sur d'autres espaces professionnels, d'autres savoirs et d'autres questionnements ?

2.3 *Une formation professionnelle instrumentale approfondie*

Du côté des conseillers, tous sont unanimes pour rappeler le paradoxe institutionnel de leur rôle de formateur.

Ext 26 - C3
1 " *il me paraît indispensable qu'ils bénéficient d'une formation sinon au nom*
2 *de quoi l'institution pourrait-elle lui reprocher son fonctionnement /*"

Sans doute faut-il appréhender ici le terme de "*fonctionnement*" comme lexicalement plus proche "*d'activité*", que "d'*efficacité* " (Ext26 - C3).

Ext 28 - C4
1 " *ils auront besoin d'une formation de haut niveau parce que les gens qui*
2 *vont arriver prof des écoles ont une formation supérieure / donc le recrute-*
3 *ment doit se faire à partir de la carrière professionnelle mais aussi à partir*
4 *de diplômes / plutôt de diplômes méthodologiques.*"

Si cette position n'est pas nécessairement partagée par tous les conseillers, elle n'en demeure pas moins le reflet des plus jeunes d'entre eux.

Avant même d'évoquer la question d'une formation spécifique préparatoire à l'exercice de ses fonctions, le conseiller pédagogique devra faire état d'une formation universitaire et disposer de diplômes attestant d'un approfondissement dans des domaines *"méthodologiques"*, ne relevant pas strictement de disciplines d'enseignement mais plus globalement des sciences de l'Homme.

C'est un discours de compensation aux exigences du niveau de recrutement en I.U.F.M. des futurs enseignants du premier degré.

Nous noterons, au passage, que, s'il a été une époque où les I.U.F.M. préféraient recruter des étudiants sur la base de licences *"méthodologiques"*, ça n'est plus le cas aujourd'hui. (1)

Ext 27 - C3

" *dans les années qui viennent de s'écouler on a senti le ralentissement des formations annexes dispensées aux conseillers entre autre / si le conseiller ne reçoit pas de formation continue dans des domaines bien spécifiques didactiques et généraux y'aura augmentation de l'appauvrissement de son savoir et de sa fonction et il tournera en rond / dans des domaines où y'a rien de fait en matière d'information du conseiller on constate la pauvreté de la F.C. des maîtres d'une manière criante.*"

Il nous est confirmé que le département a donc connu une période au cours de laquelle les conseillers pédagogiques pouvaient bénéficier de journées d'information / formation. Les précisions, fournie par notre interlocuteur, nous permettent de cerner les objets, les origines et les enjeux de ces journées: il s'est agi soit d'une information relative aux politiques d'intégration des enfants en difficulté scolaire, soit relative à l'enseignement des arts plastiques, soit relative à la maîtrise de la langue, soit relative à la mise en place de la nouvelle politique pour l'Ecole (Ext27 - C3 - L6,7). Ces journées étaient systématiquement prises en charge soit par un inspecteur du département soit par un professeur de l'Ecole Normale et, règle générale, à l'occasion d'une injonction nationale de mise en oeuvre. Quant à l'intérêt de ces opérations, il relevait davantage d'une perspective de démultiplication du même contenu auprès des maîtres de chacune des circonscriptions concernées que d'une formation de formateurs.

Faut-il cependant admettre, à partir de cet extrait, que partout où le conseiller n'a été ni aiguillonné, ni sensibilisé, ni informé, il ne se soit préoccupé de tenter aucune ouverture particulière en matière de formation des maîtres ?

(1) I.U.F.M. de Lorraine-O.N.I.S.E.P., Note aux conseillers d'orientation et aux chefs d'établissement, mai 1993
" Pour le professorat des écoles, il est souhaitable d'orienter les élèves vers des D.E.U.G. correspondant aux disciplines enseignées à l'école primaire afin que les connaissances, notamment scientifiques, des futurs enseignants du premier degré reposent sur des bases universitaires solides.
Ces D.E.U.G pourront être poursuivis par des licences dans les mêmes disciplines."

2.4 *Une formation continue obligatoire*

Ext 28 - C3

" y'a un principe intangible si on parle de formation c'est qu'elle soit obligatoire parce qu'actuellement c'est la circonscription qui est prioritaire / il faudrait qu'au cours de chaque trimestre une semaine soit banalisée / que rien ne puisse empêcher personne d'être présent / des formateurs de l'I.U.F.M. devraient assurer ce stage des I.E.N. et de toute façon quelqu'un d'extérieur à la profession serait responsable de la formation / quand c'est uniquement sous la responsabilité de pairs on tourne systématiquement en rond et on tombe dans le corporatisme."

Plus que de contenus ou d'orientations à donner à la formation continue des conseillers pédagogiques, c'est de modalités et d'organisation dont il est question ici.

Trois principes retiennent l'attention de ce conseiller: l'obligation de présence des stagiaires concernés, la systématisation d'une session d'une semaine par trimestre et la prise en charge de l'organisation de ces sessions par un professionnel extérieur au corps des conseillers (Ext 28 - C3 - L 3,4,5,6). En effet, ce qui est exclu des propositions enregistrées par ailleurs à propos de maîtres, c'est le principe de la mutualité de la formation entre pairs conseillers. Il s'agit d'un souhait largement partagé.

Ext 32 - C4

" il faut que le conseiller pédagogique participe à des regroupements avec des intervenants extérieurs de façon à relancer leur formation / la formation mutuelle ne suffit pas il faut faire venir des intervenants de haut niveau."

En tout état de cause, tous adhèrent au principe de sessions de regroupements et de stages thématiques que légitime la survie professionnelle et personnelle de l'intéressé et de la circonscription dont il a la charge. Tous adhèrent à un principe d'actualisation commune d'un savoir partagé, impulsé de l'extérieur et dont chacun ferait, dans son secteur, un usage propre.

Il est, cependant, des voix qui s'élèvent pour demander que le dispositif ne se limite pas strictement à une forme de réponse à une survie professionnelle.

Ext 34 - C5

" la formation des conseillers pédagogiques devrait être partagée entre une formation de proximité de l'usine du bazar du monde entre guillemets donc du partage du terrain et puis pour moitié une formation complémentaire extérieure qui ne naviguerait pas forcément dans les sciences de l'éducation mais dans le social le psychologique l'entreprise etc / et le culturel."

La force de propositions que constitue le collectif départemental des conseillers ne devrait pas être négligée mais, au contraire, s'inscrire en complément à des actions de sensibilisation culturelle connexes aux domaines des techniques d'enseignement.

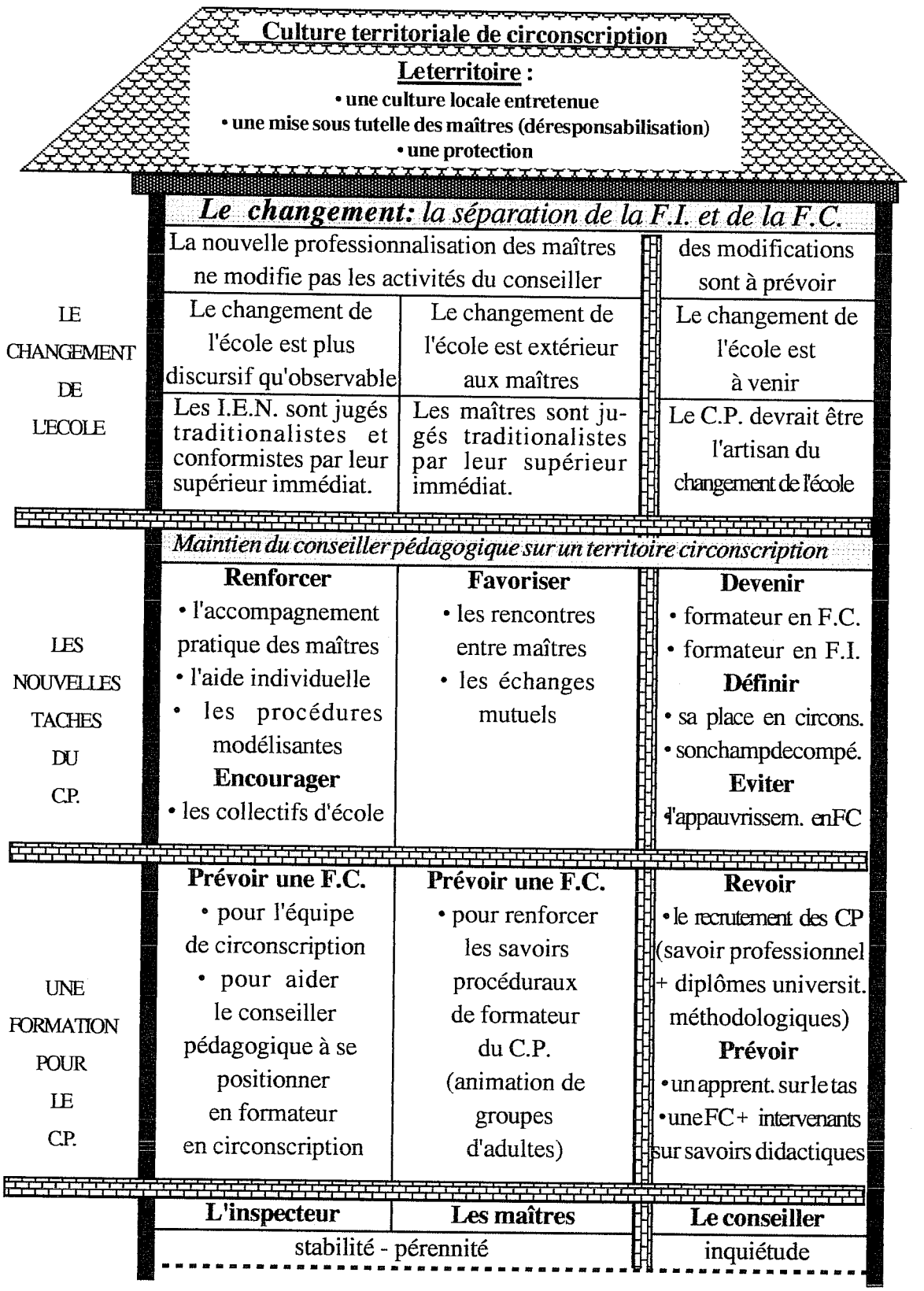
L'intérêt de toute action de formation à destination des conseillers ne valant pas pour le temps de regroupement, nous précise l'un de nos interlocuteurs nouvellement nommé, mais pour une aide à l'appropriation et à l'élaboration personnelle d'un savoir professionnel.

Ext 32 - C4 1 *" la formation continue des formateurs devrait aider à une auto-formation. "*

Une dernière forme mentionnée consistera en propositions de compagnonnage.

Ext 31 - C2
1 *" comme il y a des "bébés I.E.N." c'est à dire des inspecteurs stagiaires*
2 *y'aurait des "bébés conseillers pédagogiques" des conseillers pédagogiques*
3 *stagiaires / un an avant une prise de fonction y'aurait un passage indispen-*
4 *sable dans deux ou trois circonscriptions / l'inspecteur et le conseiller pé-*
5 *dagogique d'accueil assureraient ces stages de formation sur le terrain au*
6 *sein de deux ou trois circonscriptions dans une année ce serait pas mal. "*

3. Territorialité et nouvelle professionnalisation des maîtres: éléments de synthèse



En prenant la liberté de proposer cette schématisation des effets du principe de territorialité dans l'enseignement du premier degré, nous entendions anticiper, par la symbolique de la présentation, sur les intentions de l'argumentation de notre synthèse.

Systématiquement, chacune des thématiques nous renvoie au paradigme de culture de circonscription. En effet, l'examen des contenus de nos différents entretiens nous a permis d'identifier quelques points de convergence dont la pertinence et la cohérence sont à la fois un effet et une composante du principe de territorialité. Au demeurant, ce principe serait assimilable à une logique explicative centrale rayonnant à la fois sur les thèmes du changement de l'Ecole, sur celui des tâches nouvelles du conseiller pédagogique et de sa formation, attribuant à chacun d'eux un sens qui simultanément le renforce.

La *"maison circonscription"* apparaît globalement comme une référence au sein de laquelle assujettissement et protection se déclinent avec appartenance; qu'il s'agisse du maître de maison, du personnel de service ou du régisseur, chacun reste attaché à la structure existante.

Toutefois, tous ne témoignent pas de la même quiétude quant à l'avenir de la cohabitation des uns avec les autres. A priori, seul le conseiller pédagogique manifeste des signes d'inquiétude.

Dès lors que le principe de territorialité permet à l'I.E.N. de tenir en circonscription, à la limite légitimement, un discours nourri de ses attentes que d'aucuns considèrent comme les éléments d'une politique de circonscription, que d'autres prennent pour l'assujettissement des enseignants à un style ou à un profil professionnel, sa façon d'appréhender le changement de l'Ecole ne constitue en rien une surprise; tout au plus sera-t-il sensible à quelques changements dans certaines écoles.

Sa position d'évaluateur des pratiques enseignantes de la circonscription dont il a la responsabilité et sur laquelle il imprime sa marque n'est menacée d'aucun changement structurel quelconque. La loi d'orientation de 1989 l'a, de surcroît, conforté dans ses positions et rôles, faisant de lui le garant d'une politique nouvelle à mettre en oeuvre.

De fait, pour *"nouvelle"* que soit la politique éducative imposée par le législateur à l'ensemble des membres et rouages de l'enseignement du premier degré, il n'en demeure pas moins qu'elle continue à autoriser l'inspecteur de circonscription à tenir un langage de circonscription impositif, pérennisant ainsi l'exercice d'une mise sous tutelle des maîtres. Son évaluation des pratiques pédagogiques actuelles ne diffère guère de celle qu'il établissait antérieurement à cette loi.

Il n'est pas surprenant qu'à propos de changement, les maîtres aient un discours qui rejoigne celui des inspecteurs. Le changement demeure de l'ordre du discours plutôt que des faits de pratiques observables.

Il aura suffi d'une période d'appropriation du langage professionnel attendu pour que les inquiétudes de la circonscription s'apaisent et que chacun retrouve ses repères antérieurs.

A l'exception d'une politique (d'une culture) d'évaluation des résultats des élèves, à laquelle chacun, de sa place, s'est accommodé, tout laisse à penser que le changement n'aura suscité ni modifications des comportements enseignants ni modifications des représentations des place(s), rôles et fonctions des uns et des autres, chacun appréciant l'autre comme un artisan du conservatisme et du traditionalisme de l'Ecole.

Il est d'ailleurs intéressant de noter, à ce titre, que la même appréciation est prononcée en cascade par le supérieur hiérarchique à l'égard de son subordonné immédiat. L'inspecteur d'académie dit de son I.E.N. ce que ce dernier constate chez les maîtres: le subordonné perclus de conformisme, est un artisan du non changement.

Le territoire et son cortège de composantes génèrent un effet de tutelle qui limite le changement au seuil de tolérance édicté par le supérieur hiérarchique.

Les enseignants trouvent leurs repères dans un discours local dont ils deviennent dépositaires du fait de leur statut de membres assujettis qu'ils renforcent à leur insu. Certes, chacun, de l'inspecteur ou des maîtres, ne manque pas d'imprimer à ses propos une marque corporative témoignant d'une appartenance statutaire différente. Mais tous se retrouvent implicitement, parfois explicitement, dans une résistance à la subversion, à l'innovation et au changement.

Ainsi, c'est systématiquement en raison du conservatisme notoire de l'autre que rien vraiment ne change. Ce qui laisse à penser que tous s'accommodent de la lenteur de l'évolution de l'Ecole, voire de sa stabilité dans un discours partagé de protection, composante indéniable d'une culture de circonscription.

Cependant, le conseiller pédagogique, quelque peu isolé du fait de sa situation professionnelle de médiateur, n'affiche pas la même sérénité au sujet de l'avenir de l'Ecole.

Si, globalement, il partage avec l'inspecteur et les maîtres de la circonscription l'idée selon laquelle la nouvelle professionnalisation des enseignants ne saurait en rien modifier ses activités professionnelles, il pressent des changements à venir. Manifestement, ce qui le préoccupe, c'est l'isolement des circonscriptions que la séparation des formations initiale et continue des maîtres risque d'accentuer. Il n'est pourtant pas le seul à le penser. Mais il semble qu'il le vive ou qu'il le ressente différemment. Il soupçonne, à la fois implicitement et empiriquement, que la circonscription à laquelle il appartient n'est guère en mesure de survivre à ce divorce sans que des symptômes d'appauvrissement d'une formation continue actualisée n'apparaissent.

Dans quelle mesure cette interrogation centrale n'est-elle pas, pour partie, explicative de son attachement à la circonscription et au principe du maintien du cadre actuel de fonctionnement des conseillers pédagogiques ?

Les discours tenus par les acteurs et agents de l'Ecole font état d'appréciations et de représentations qui le renvoient à une interrogation sur ses place(s) et rôles à venir compte tenu du travail de composition identitaire et professionnelle auquel il s'est livré jusqu'à présent.

Il a quadrillé progressivement la circonscription, tissé tout un réseau d'indicateurs et de relais qui l'ont autorisé jusqu'ici à circuler entre commandes et attentes, entre collaborateurs de la mise sous tutelle des maîtres et garants de leur protection, remédiant régulièrement à l'anxiété que pouvait générer sa position par un jeu de composition qui le servait.

C'est au détour d'une interrogation sur l'état et l'avenir de son investissement professionnel, que le conseiller pédagogique appréhende la circonscription et ses composantes territoriales comme un des éléments constitutifs de son implication.

Dès lors qu'un événement factuel tel que la menace de l'appauvrissement de la formation continue des maîtres vient ébranler l'équilibre de sa quête identitaire, il est en effet renvoyé à sa propre implication. Son questionnement relatif à son identité sociale, à son statut, à sa position occupée, à l'évaluation des attentes institutionnelles et singulières liées à sa fonction et à la façon selon laquelle il s'est accommodé de ses tâches, en témoigne (1).

En effet, ne dit-il pas qu'au nombre des tâches nouvelles auxquelles il ne saurait échapper et qui, globalement gravitent autour d'un investissement professionnel revu et redéfini tant en direction des maîtres et des procédures de leur accompagnement, qu'en direction du dispositif de formation continue, ne dit-il pas qu'il lui incombe d'investiguer des champs nouveaux de compétences qui l'autoriseront à reconquérir une place en circonscription ?

N'est-il pas tout simplement en train de découvrir que le partenaire Ecole Normale, du fait de son éloignement actuel de la circonscription, était en réalité celui grâce auquel il pouvait, en toute impunité, entrer dans le jeu d'une culture locale ?

Cette Ecole Normale demeurait une présence extérieure, garante de la formation continue et source de propositions à destination des circonscriptions. En jouant le rôle de trait d'union entre la formation initiale et la formation continue, elle se situait à la marge des phénomènes territoriaux. Dès lors, son insistance à souhaiter afficher des compétences de formateur et, surtout, à être institutionnellement labélisé en tant que tel, traduit les modifications de son espace de rôles et sa confrontation à une nécessité de reconstruction fonctionnelle et identitaire.

En regard de ces interrogations à caractère existentiel, le conseiller pédagogique est l'objet , en équipe de circonscription, de demandes de la part de son supérieur hiérarchique qui, simultanément, conforte le bien fondé de son questionnement et ajoute à l'éclairage de son implication territoriale.

(1) G.N. FISCHER, Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale, Editions DUNOD, Presses de l'Université de Montréal, 1987, 208 p.

En s'entendant dire qu'il serait souhaitable que par un accompagnement individuel ou collectif des maîtres, il soit en mesure de privilégier les aspects modélisants de ses rapports professionnels, il ne peut échapper au sentiment d'avoir été ou d'être encore un instrument du couple déresponsabilisation / protection des maîtres, engendré et nourri par une culture de circonscription.

Qui plus est, il n'est pas exclu qu'il ne se considère lui-même comme objet, comme produit de ce même couple. Propriétaire d'aucun terrain, si ce n'est de celui que les enseignants lui accordent et dont ils sont, en tant que personnes et professionnels, la composante essentielle, le conseiller pédagogique est entré en qualité de sujet dans la dynamique de ce couple, mais également en tant qu'objet, membre actif d'un collectif régi par des règles instituantes.

Dans un tel contexte d'enfermement territorial, c'est en toute logique que l'inspecteur appréhende la question de la formation des conseillers pédagogiques plutôt sur la base d'une action à destination de l'ensemble des membres de l'équipe de circonscription, que sur celle d'un bénéficiaire isolé. D'ailleurs, il est, à ce titre, des indices qui laissent à penser que la sérénité des inspecteurs n'est pas dépourvue de quelques inquiétudes. En effet, s'il est des supérieurs hiérarchiques qui envisagent de remédier à la situation actuelle d'isolement des circonscriptions par une simple augmentation du nombre de leurs conseillers maîtres formateurs, il en est d'autres qui font appel au principe de l'organisation d'une formation continue de formateurs.

A quel profil, à quel type de formateur font-ils référence?

Le label reste flou.

A en juger par le discours des inspecteurs qui souhaitent que leur conseiller maintienne et renforce leurs procédures d'aide et d'accompagnement des maîtres, c'est vraisemblablement en référence au modèle domestique de la formation auquel ils sont manifestement attachés (1). Précisément, c'est celui de la famille à l'ouvrage, c'est celui de la *"maison circonscription"*.

(1) DAHAN Gérard, LOUBAT René, Revue Pour N° 88, 1982, Analyse de l'implication dans les pratiques sociales, l'implication comme problématisation de l'institution, p 38-42

En revanche, c'est sans doute celui que le conseiller pédagogique entend moduler, d'autant qu'il attend désormais d'une formation organisée à son intention que soient réactualisés ses savoirs didactiques et, qu'en amont, son recrutement soit assuré, comme par le passé, sur un savoir professionnel auquel, dorénavant, s'ajouterait la possession, jugée indispensable, de diplômes universitaires dits *"méthodologiques".*

Autrement dit, les conseillers pédagogiques seraient, désormais préoccupés par une double problématique de leur positionnement de formateur, une problématique de type formatif et une problématique de type éducatif (1).

Dans le premier cas, sensibilisant les maîtres aux aspects méthodologiques, transversaux, symboliques et axiologiques de leurs tâches, ils s'inscriraient dans la dynamique du formateur d'adultes. Dans le second cas, c'est à la didactique des disciplines qu'ils se réfèrent. Ils souhaiteraient approfondir certaines d'entre elles, afin d'en faire, de leur propre initiative, un axe de formation continue pour les maîtres de leur circonscription . C'est au formateur transmetteur d'informations, préoccupé par l'aide à l'acquisition de connaissances disciplinaires, qu'ils nous renvoient.

Quant aux enseignants, ils ne s'inscrivent dans aucune des logiques de formation citées.

Qu'il s'agisse de leurs représentations des tâches nouvelles du conseiller dont ils souhaiteraient pouvoir bénéficier, qu'il s'agisse de leurs représentations des contenus de formation à prévoir à l'intention des conseillers, ils optent délibérément pour une forme d'aide et d'accompagnement en circonscription selon une conception "*réalisatrice* " de la formation. (2)

De fait, leurs représentations convergent en direction d'une demande établie essentiellement à l'adresse du conseiller pédagogique de circonscription, afin qu'à la faveur d'une plus grande maîtrise de savoirs procéduraux et techniques de sa part, relative à l'animation d'adultes et acquise par exemple à l'occasion d'une formation spécifique, ce formateur soit en mesure de les inscrire dans un réseau de communication et d'échanges tels, que puissent être valorisées leurs recherches et leurs tentatives professionnelles de praticiens et que le territoire de la circonscription serve de terrain à la mutualité entre maîtres.

(1) (2) DAHAN Gérard, LOUBAT René, Revue Pour N° 88, 1982, Analyse de l'implication dans les pratiques sociales, l'implication comme problématisation de l'institution, p 38-42

En dépit de ce qui les sépare, l'inspecteur et le personnel enseignant, par ailleurs éléments constitutifs du phénomène de territorialité, restent attachés au maintien d'un conseiller pédagogique de circonscription. Et, paradoxalement, s'il est des voix qui s'élèvent parmi les conseillers pour demander que leurs fonctions les autorisent à accéder à une désignation institutionnelle de formateurs, ils préfèrent globalement continuer à exercer dans le cadre de référence de la circonscription, plutôt que de s'exposer à un appareil supra-circonscription dont ils craignent une limitation de leurs marges de manoeuvre et un contrôle professionnel renforcé.

CINQUIEME PARTIE

L'instituant et quelques positionnements singuliers

analyse thématique intra-entretiens

Il sera surtout question dans cette cinquième partie d'itinéraire méthodologique, conceptuel et épistémologique.

Plus de trois années nous séparent de nos premières investigations; cette période constitue un espace qui, en dépit des apparences, est resté limité à des choix multiples certes, mais arrêtés et donc quelque peu limitatifs; choix de méthode de recherche puis d'analyse, choix de référents conceptuels et choix de théories explicatives. Tous ont été retenus au nom d'une cohérence de recherche et d'un rapport de congruence entre l'objet envisagé et la méthodologie appliquée à cet objet.

Nous avons été amené à circuler dans un espace "méthodologique quadripolaire" (1) où la phénoménologie considérée au sens large du terme, était représentative du pôle épistémologique, où l'interactionnisme valait pour cadre de référence du pôle théorique, où la systémie valait pour cadre d'analyse du pôle morphologique et où enfin, le pôle technique était identifiable à un mode d'investigation de l'objet qui visait à privilégier des études thématiques comparatives.

En dépit de cette "circulation méthodologique" la question du paradigme contenu-savoir sous-jacent à chacun des quinze entretiens conduits, reste posée.

Indéniablement, l'analyse thématique à laquelle nous les avons soumis a généré la constitution progressive d'un savoir qui simultanément faisait des corpus de ces entretiens, un matériau figé.

(1) HERMANN- DE SCHOUETTE- DE BRUYNE, Dynamique de la recherche en Sciences Sociales, P.U.F., Paris,1975

De surcroît, compte tenu de notre propre appartenance au corps des conseillers pédagogiques, de notre investissement professionnel, il est vraisemblable que ce savoir objet en cours de constitution ait quelque peu modifié nos convictions et notre positionnement professionnels, au point de nuancer notre regard sur les contenus des différents entretiens initiaux. C'est la raison pour laquelle, dans une perspective de validation critique de notre objet d'étude et des hypothèses qui s'y rattachent, nous avons souhaité procéder à un enregistrement différé de quatre autres conseillers pédagogiques du département.

Fondamentalement, seul le pôle technique de la "méthodologie quadripolaire" à laquelle nous faisions référence plus haut, sera concerné par une modification

Ce souci d'élargissement méthodologique se justifie tant par une quête de validation de nos options, par une volonté d'ouverture de notre recherche, par une approche différenciée de la singularité et de la richesse de ses apports que par un essai de mise à distance de notre implication personnelle dans l'espace-temps de notre recherche.

De fait, nous envisageons de mettre à l'épreuve du temps les données recueillies lors de nos investigations initiales ainsi que leurs analyses, en les enrichissant d'une étude de l'organisation argumentative de chacun des quatre entretiens considérés dans leurs spécificités respectives; notre objectif consistant en une identification des apports et des effets comparés de nos options méthodologiques.

L'intégralité des corpus de référence figure en annexes du présent document; les citations codées par la lettre A. renvoient précisément à ces différents corpus.

1. Le cas de monsieur H.

Au moment de l'entretien que nous a accordé monsieur H., il achevait sa première année d'exercice en qualité de conseiller pédagogique généraliste dans une circonscription voisine de l'agglomération nancéenne. (1)

Point n'est besoin de préciser que son discours et ses représentations nous intéressent, dans la mesure où elles sont de nature à éclairer la quête de positionnement personnel et professionnel d'un conseiller nouvellement nommé. En dépit de son jeune âge, il est de ceux qui, avant d'exercer en circonscription, ont occupé les fonctions d'instituteur-maître-formateur auprès de l'Ecole Normale

Enfin, il convient de préciser que sa nomination au poste de conseiller pédagogique coïncidait avec celle de son inspectrice, ancienne inspecteur-professeur à l'Ecole Normale de Nancy, laquelle succédait à une inspectrice dont la renommée d'exigence et de détermination n'avait d'égale que la longévité de sa présence sur cette circonscription.

Autrement dit, et sachant que de surcroît le conseiller pédagogique chargé de l'E.P.S. mettait un terme à sa carrière, il est question ici du renouvellement complet d'une équipe de circonscription.

1.1 *Attentes et représentations liées à une fonction*

Avant d'accéder au poste de conseiller pédagogique, monsieur H. disposait moins d'informations sur la fonction envisagée que d'images; elles lui suffisaient alors à en cerner certains de ses contours et surtout à légitimer le bien-fondé de ses intentions.

Il avait, en effet, le sentiment de pouvoir prétendre à ce type de fonctions dans la mesure où, sans nécessairement se prévaloir d'avoir été un bon instituteur, il estimait avoir suffisamment "*essayé des tas de choses / avoir fait des recherches / avoir essayé des trucs dans sa classe /*" (A. p.46 - L.12). De plus il était conscient de pouvoir ajouter au crédit de ses expériences, de ses savoir-entreprendre et de ses savoir-faire, une capacité d'analyse.

(1) Entretien C.8 p. 43 à 50

Dès lors qu'il était certain qu'on lui demandait *"de se poser des questions d'analyser une situation de voir comment on peut aider comment on peut réfléchir /"* (A. p.46 - L.19), il disposait potentiellement, selon lui, d'un outillage méthodologique opératoire suffisant.

Quant à ses représentations de la fonction, elles se limitaient à deux aspects qu'il avait pu observer: *"la formation / des réunions en grand groupe des grandes messes comme j'avais connues dans certaines circonscriptions et puis de l'aide individuelle mais surtout auprès des débutants /"* (A. p.43 - L.25 & 26).

Indéniablement, il envisageait d'accéder à ces fonctions avec d'autant plus de convictions et de convoitises qu'elles présentaient un attrait promotionnel. *"Je voyais le conseiller pédagogique avec l'inspecteur bien souvent / lors d'animations ou de réunions pédagogiques ... c'était la part la plus visible du conseiller /"* (A. p.43 - L.20 à 23). Cette promotion n'était pas seulement associée à l'idée d'un rapprochement professionnel de la zone d'infuences et de décisions que représente l'inspecteur, mais également à une accession à des fonctions de formateur .Deux maîtres mots professionnels sont l'objet de ses aspirations: *"c'était être formateur / être animateur /* " (A. p.46 - L.3).De fait pour associées qu'étaient ses aspirations à des observations directes et personnelles, elles n'en demeuraient pas moins auréolées d'attraits, à tel point qu'il n'en retenait alors *"qu'une mission de conseiller pédagogique formidable / avec que le beau côté du travail c'est-à-dire de la formation des relations /"* (A. p.43 - L.13).

Reste que la perspective d'exercer des responsabilités n'était pas exclue. Parvenir à *"organiser des tas de choses qu'on a envie de faire quand on est instit mais qu'on peut pas vu qu'on est coincé"* (A. p.46 - L.7), faisait partie de ses préoccupations. En d'autres termes, la réalisation de soi faite d'une jouissance *"d'une plus grande liberté / puis en même temps une plus grande responsabilité"* (A. p.46 - L.8), devait nécessairement être précédée d'une libération des contraintes de la classe et de l'enfermement qu'elle suppose.

Outre l'ensemble des motivations énoncées tenant compte à la fois d'une forme d'estime de soi, d'aspirations promotionnelles et de reconnaissances professionnelles, il en est cependant une qui mérite d'être évoquée car elle ne s'inscrit dans aucune de ces catégories.

Elle est née d'une situation qu'il a vécue et qu'il juge intolérable. *"Tout récemment, j'ai rencontré une inspectrice et un conseiller ... je crois que j'avais pas envie de quelqu'un qui me bloque qui me montre mes défauts qui m'enfonce ... j'essaie de pas être ça /"* (A. p.49 - L.15 à 18).

1.2. *Découverte des fonctions et premiers contacts*

Globalement et après une année d'exercice, monsieur H. considère la fonction de conseiller pédagogique comme *"une espèce d'animation de la circonscription / des enseignants /"* (A. p.43 - L.6). Plus précisèment et à propos de ses tâches et rôles, trois mots clés suffisent à cerner ses représentations et constatations: volume, variété et répétitivité.

D'un point de vue quantitatif, il s'est trouvé confronté à un volume de travail à la fois important et insoupçonné. Il est *"mille choses que je pourrais mettre sur mon agenda ... y a tellement de choses à faire"* (A. p.48 - L.24) que manifestement toutes ne peuvent être entreprises.

D'un point de vue qualitatif, la variété et la répétitivité de ses tâches ont fait l'objet de découvertes qui, sans être décevantes, n'en étaient pas moins fort éloignées de ses attentes. *"Je suis surpris par ce que je découvre jour après jour / des tâches nouvelles"* (A. p.43 - L.11) du type *"transport / des tâches matérielles"* (A. p.43 - L.16) confinant aux activités du *"déménageur"* (A. p.44 - L.17). En tout état de cause, monsieur H. s'est vu confier *"des missions qui sont peut-être moins nobles"* (A. p.43 - L.15) que celles auxquelles il aspirait.

De fait, la variété tient également de la diversité des personnes et des enseignants rencontrés au quotidien, de leurs demandes, des modalités et de la teneur des réponses à envisager pour honorer leurs attentes. Nul doute que notre interlocuteur associe variété à répétitivité. Les problèmes, dit-il, *"j'essaie de les régler dans la journée ce qui fait que je me bouscule que je me presse / j'ai l'impression de papillonner parce que tout le monde me demande /* (A. p.44 - L.36) *... je pourrais même avoir des cassettes toutes prêtes et les glisser /"* (A. p.45 - L.31). Sitôt *"une opération de sauvetage"* achevée, *"la seconde d'après il faut sourire et puis au contraire se montrer très détendu /"* (A. p.44 - L.18).

Toutes ces rencontres, toutes ces découvertes s'accompagnent de ressentiments que notre interlocuteur tient cependant à contextualiser à la singularité de sa situation. Il n'en demeure pas moins probable que ce conseiller soit allé à la rencontre d'une professionnalité faite de postures pathiques successives qu'il appréhende et gère comme autant de tensions personnelles à devoir dépasser.

D'un point de vue professionnel,"*l'animation* " est une activité qui, du fait de contraintes telles que la nécéssaire prise en compte des "*individus* " concernés, des équipes de maîtres et de leurs spécificités, des thémes de travail appropriés à leurs besoins, des modalités de gestion des groupes, bref compte tenu de la diversité des précautions qu'elle suppose, perd, à ses yeux, une partie de ses lettres de noblesse. D'ailleurs ne dit-il pas qu'il *"travaille encore énormément avec des individus /"* (A. p.45 - L.34).

Au niveau de la personne, la rencontre de la solitude, pour factuelle qu'elle soit, (*"l'autre conseiller part en retraite"),* n'en demeure pas moins inattendue.

La variété de ses tâches et leur imprévisibilité, génére un sentiment d'insécurité dont il tente de s'accommoder. *"Là y a insécurité permanente parce qu'on ne sait pas dans une demi-heure où on sera ce qu'on fera y a beaucoup d'imprévus"* (A. p.44 - L.12).

Il parvient difficilement à éviter de considérer comme un échec personnel tout ce qu'il n'est pas en mesure de dominer ou, simplement, d'associer à ses attentes originelles. *"Il faudrait que j'arrive déjà à bien faire ce que je veux et ne pas prendre pour des échecs toutes les choses que j'ai pas entreprises"* (A. p.48 - L.28). Toutefois, au delà d'une sensation qui l'invite à penser que c'est davantage à la rencontre d'activités professionnelles commandées, aléatoires et précaires qu'il est allé, plutôt qu'à celle de fonctions, il pressent le caractère provisoire de sa situation, soupçonnant que son action personnelle et professionnelle sera de nature à lui permettre de dépasser ce qu'il prend *"pour l'instant"* et, pour l'instant seulement, *"comme une fatalité"* (A. p.44 - L.37).

"Pour l'instant j'ai surtout répondu à la demande" (A. p.45 - L.26) ... "je ne sais pas du tout si ça durera" (A. p.44 - L.45).

Il est vrai que son passé d'instituteur-maître -formateur, sa confrontation avec la formation initiale sont autant de passerelles qui réduisent la dimension de l'écart entre l'univers professionnel qu'il vient de quitter et celui qu'il rencontre. Ne dit-il pas, à propos des débutants, qu'il est parfaitement serein, en dépit d'ailleurs de leur nouvelle professionnalisation en I.U.F.M.: *"je les aide de la même manière que quand j'étais I.M.F. / j'ai pas senti de changements /"* (A. p.47 - L.24).

Mais n'est-il pas précisèment en train de vivre, dans le passage d'instituteur-maître-formateur à conseiller pédagogique, un changement plus identitaire que professionnel qui, pour être dominé, devra passer par la mise en oeuvre d'une stratégie professionnelle.

1.3. *Stratégie de construction d'un positionnement professionnel et personnel*

"Comme je suis un conseiller débutant je peux pas imaginer grand chose moi-même au départ il faut que j'aille voir ce qu'on demande / quelle est la situation et m'adapter après /" (A. p.43 - L.34 à 36).

1.3.1. Vis à vis des enseignants

Stratégiquement, ce qui caractérise ses premiers rapports professionnels et personnels avec les maîtres, c'est la prudence. Il préfère *"travailler avec /"* (A. p.43 - L.38) plutôt que *"travailler pour amener un discours"* (A. p.44 - L.5) et, pour ce faire, "*écoute* " et *"essaie de donner un avis"* (A. p.43 - L.43), qu'il s'agisse de maîtres rencontrés individuellement ou parfois en groupe. Autrement dit, monsieur H. privilègie une stratégie d'accompagnement; il la préfère à un affrontement plus directif de ses ex-pairs car, pour l'heure, il ne tient pas *"à apporter tout un discours ou très rarement /"* (A. p.44 - L.3). Pourtant, ne rêvait-il pas *"de réunions où un conseiller travaillait avec beaucoup d'enseignants 30 40 /"* (A. p.44 - L.6).

Il est vrai que sa prudence se justifie par une prise de conscience des limites provisoires de l'éventail de son savoir pédagogique. "*Y a des domaines où j'y connais rien du tout ... je suis pas spécialiste de la maternelle ou du C.P. et je commence seulement à découvrir /*" (A. p.43 - L.39 à 41). Il a cependant le sentiment de pouvoir compenser ce vide par une capacité méthodologique d'observation et d'analyse de situations pédagogiques ainsi que par une capacité d'accueil de discours pédagogiques divers. Ce "*recul* " que les maîtres n'ont pas.

La prudence qui participe de la construction identitaire de monsieur H. n'exclut cependant pas chez lui une quête de nécessaire crédibilité auprès des maîtres de sa circonscription par l'affichage d'une disponibilité qui confine à l'acceptation d'une forme de dépendance à leurs demandes et besoins exprimés. "*Je me dois d'être à l'écoute de tout ce qui se passe donc j'ai des demandes qui sont exprimées très rapidement / ... il faut les régler dans la journée*" (A. p.44 - L.27 & 29).

L'hypothèse selon laquelle ce conseiller nouvellement nommé s'inscrit davantage en bénéficiaire de la précipitation professionnelle ambiante, plutôt qu'en victime n'est pas à écarter.

Tout concourt à lui accorder une identité provisoire d'agent "*à votre service*" (A. p.44 - L.33). En acceptant la tutelle des maîtres, c'est dit-il "*un peu la crédibilité que j'essaie de chercher*" (A. p.44 - L.41) à telle enseigne qu'il est indispensable de ne pas laisser "*traîner trop les affaires pour pouvoir petit à petit faire ma place*" (A. p.44 - L.45). Autrement dit, il cherche à être accueilli puis accepté au sein d'une communauté qui ne prévoit pas nécéssairement d'espace à un nouvel arrivant de ce type. Toutefois sa disponibilité ne suffit pas, selon lui, à garantir sa quête de crédibilité. Encore faut-il qu'elle soit en rapport avec des types d'actions professionnelles adaptées à l'histoire du territoire et de ses occupants.

D'une part, il veille à opérer une rupture avec le style impositif dont usait la précédente équipe de circonscription. "*En tout cas cette année je ne peux pas fonctionner comme ça*" (A. p.47 - L.15). D'où sa préférence pour une "*attitude plus passive a priori*" (A. p.47 - L.18).

D'autre part, et sans doute également pour rendre repérable cette rupture, il cherche à gagner la confiance des enseignants à partir d'un rapport de complicité mutuelle.

"Je sens dans certains domaines que je peux prendre des initiatives, j'en parle à personne ni à l'inspectrice ni à d'autres" (A. p.45 - L.2). Cette stratégie a tout d'une forme d'auto-émancipation recherchée et testée.

C'est bien sur fond de crédibilité visée auprès des maîtres que monsieur H. sonde ses appuis professionnels. C'est dans l'ombre et à la marge qu'il cherche à s'affirmer. Il lui arrive en effet,de déplorer que certaines de ses tentatives d'initiatives professionnelles publiques aient été *"rapidement contrecarrées par la suite par l'inspectrice"* (A. p .45 - L.8).

Monsieur H. trouve une légitimité à ses options et transactions en précisant qu'il *"essaie d'être quelqu'un qui repère les aspects positifs"* des maîtres de sa circonscription car c'est fondamentalement ce qu'il aurait souhaité de ses rencontres avec un conseiller pédagogique lorsqu'il était enseignant.

1.3.2. Vis à vis du supérieur hiérarchique

Les aspects qui participent de sa construction identitaire globale dans ses rapports avec son inspectrice, relèvent de démarches et de prises de position dont la souplesse s'inscrit dans la durée.

Incontestablement, sa prudente observation des attentes de l'inspectrice à son égard n'est pas étrangère à sa reconnaissance de coopté. *"Elle voulait quelqu'un de jeune un homme quelqu'un d'assez ouvert /* (A. p.46 - L.29) *...l'inspectrice m'a choisi / c'est elle qui doit m'expliquer ce qu'est mon travail /"* (A. p.48 - L.39).

Ainsi, observer devient synonyme de comprendre afin de ne pas décevoir et, selon toute vraisemblance, afin d'éviter toute rupture hâtive avec les représentations des qualités personnelles que l'inspectrice avait retenues du candidat.

"La première année j'ai sutout ressenti le besoin de voir qu'est-ce que l'inspectrice attend de moi /" (A. p.48 - L.38). Cependant, le contexte d'une équipe de circonscription entièrement renouvelée n'est pas de nature à stabiliser les quêtes relationnelles respectives de ses nouveaux membres et ce, malgré la loyauté institutionnelle que monsieur H. ne manque pas d'exprimer: *"l'inspecteur ayant pris des positions / le conseiller pédagogique se doit de ne pas / dire le contraire"* (A. p.45 - L.14).

En se plaçant résolument en situation de dépendance dans un rapport de maître à apprenti au nom du fait que *"c'est à travers elle"* (A. p.44 - L.39) que le conseiller pédagogique nouvellement nommé est susceptible d'acquérir l'information et la formation indispensables à l'exercice de ses fonctions, en se plaçant *"beaucoup à son service"* (A. p.44 - L.40), notre interlocuteur n'en avoue pas moins son desarroi lié à sa découverte de l'absence d'une politique de circonscription. De fait, l'activité professionnelle du conseiller semble ne dépendre que des désirs et souhaits de la personne de son inspectrice.

"J'essaie de voir où elle veut en venir d'ailleurs ça me demande beaucoup d'énergie / parce qu'elle est très changeante" (A. p.49 - L.5)...."*comme elle a beaucoup d'incohérences j'ai du mal à naviguer*" (A. p.49 - L.10).

Et monsieur H. de conclure: *"c'est difficile de travailler pour un autre"* (A. p.45 - L.13). D'autant plus qu'il arrive à cet "autre" d'exercer ses prérogatives statutaires par des contôles qui provoquent quelques ébranlements dans la construction identitaire encore bien fragile de son conseiller. *"Quand je me lance dans.... un groupe de travail elle vient quand même et du coup elle influe / elle vient donner son avis du coup c'est plus mon projet"* (A. p.48 - L.46).

Monsieur H. lui accorde cependant quelques circonstances atténuantes.

Il remarque qu'il est des moments au cours desquels "*l'inspectrice est démunie* ", elle *"qui voudrait faire plein de choses et qui ne le peut pas"* (A. p.49 - L.39).Le conseiller pédagogique, pour subordonné statutaire qu'il soit à son supérieur hiérarchique, découvre chez son donneur d'ordres des failles qui sont autant d'ouvertures et de brèches au travers desquelles il sera en mesure d'envisager des tentatives d'initiatives professionnelles.

L'inconfort d'une relation de type maître-esclave est compensé par une perspective de construction de positionnement identitaire favorable à "*l'esclave* ". Autrement dit, cette phase d'adaptation devient d'autant plus supportable qu'elle autorise le conseiller pédagogique à penser que c'est au travers de ses propres initiatives faites de services complices proposés aux maîtres et simultanément de dépendance non contestée mais modulable à la parole de l'I.E.N., qu'il parviendra à asseoir sa crédibilité vis à vis des maîtres et son professionnalisme vis à vis de son supérieur hiérarchique, en prenant soin toutefois de ne pas s'écarter de la zone d'influence et de référence de l'inspecteur.

" *Je fais des pirouettes ... si les enseignants commencent à sentir le début d'une contradiction entre ce que défend l'inspecteur et ce que je défends moi je dis ça dépend du contexte ... c'est facile de pas être en contradiction avec l'inspectrice mais c'est pesant* " (A. p.49 - L 10 & 13).

1.4. *Représentations d'un territoire*

Le territoire et ses représentations participent également de la construction identitaire professionnelle et personnelle de monsieur H.

Ces constructions se cristallisent autour de préoccupations qui conditionnent la survie provisoire de la personne concernée. Le territoire favorise les échanges personnels et professionnels et permet, par ses nombreuses balises tant humaines, matérielles que géographiques, de préserver le conseiller pédagogique de l'isolement. C'est *"un circuit où passent les informations ... où l'inpecteur / le conseiller pédagogique se font le relais d'informations ... où sont facilitées les rencontres"* (A. p.47 - L.42 & 43).

Outre le fait qu'il s'agisse d'un lieu géographiquement repérable, il correspond à un espace identifié institutionnellement accordant aux uns et aux autres, a priori, la place qui fonctionnellement et statutairement leur est dévolue. Ainsi, dans cet espace où *"des relations sont préétablies"*, monsieur H. a le sentiment d'être *"le conseiller pédagogique"*, ce personnage qui, au même titre que l'inspecteur, est reconnu comme un rouage central de transmission d'informations et de consignes.

Le territoire est là *"pour que les enseignants puissent s'y retrouver"* (A. p.48 - L.6).

Il génére chez notre interlocuteur un sentiment de sécurité, a priori dépouvu d'influences professionnelles concurrentes. Le territoire *"c'est bien pratique pour l'instant pour m'organiser moi"* (A. p.48 - L.5). Il est donc un espace qui, dans la situation de nouvellement nommé de notre interlocuteur,peut être investi, connu et animé, sans empêchements notoires.

Toutefois, la légitimité de sa démarche s'accompagne de précautions car il lui incombe, pour être reconnu, de se faire accepter par les occupants, en témoignant d'une appartenance professionnelle à la communauté en place dont il espère qu'elle sera suivie d'une appartenance territoriale appréciée.

"J'ai besoin d'en faire le tour de connaître les gens qui sont là et d'organiser quelque chose de bien /" (A. p.48 - L.10).

Pour similaire que soit cette démarche à celle du praticien qu'il était, sensible aux *"réussites ..."* de sa classe *" où y avait des projets personnels mes élèves ma classe mon lieu"* (A. p.48 - L.11), elle n'en est pas moins différente car le processus n'est pas automatiquement transposable. Dans un cas, c'est le maître qui constitue l'espace classe et accueille son public, dans l'autre, c'est la circonscription qui accueille son animateur. *"Donc ce que j'essaie de retrouver c'est mes enseignants ... dans mes écoles / j'ai besoin de ce territoire là pour me sécuriser /"* (A. p.48 - L.12).

1.5. *Perspectives et aspirations professionnelles*

Monsieur H., loin de prétendre exprimer un avis général et synthétique sur l'avenir de la fonction de conseiller pédagogique, préfére s'en remettre à ses préoccupations du moment. Elles visent essentiellement deux composantes qui, manifestement, avaient présidé à ses intentions de candidat aux fonctions qu'il occupe désormais, devenir animateur-formateur et acquérir une autonomie fonctionnelle et territoriale.

Devenir *"animateur"* (A. p.45 - L.39), plutôt que strictement conseiller, se concrétiserait, selon lui, par le fait *"d'être plus rentable"* (A. p.45 - L.29), d'éviter le répétitif qui caractérise ses rencontres professionnelles duelles avec les enseignants car dit-il, *"j'ai l'impression que je répéte beaucoup de choses... j' aimerais bien travailler avec des équipes"* de maîtres (A. p.45 - L.29 & 32).

Devenir *"formateur"* pourrait revêtir les aspects de *"quelqu'un qui fait bouger les idées* (A. p.46 - L.36) *...de quelqu'un qui écoute qui essaie de proposer* (A. p.45 - L.42) *... qui par son attitude par sa présence par ses questions amène d'autres questions"* (A. p.46 - L.37) et qui globalement invite ses collègues à une *"prise de nouvelles résolutions"* (A. p.46 - L.40).

La prudence qui caractérise son discours ne l'empêche pas d'énoncer quelques visées transformatrices des enseignants. *"J'ai envie des fois de les aider de transformer des choses / mais j'ai aussi envie de transformer simplement l'enseignant en chercheur dans sa classe* (A. p.49 - L.29) ... *faire des ingénieurs* (A. p.49 - L.31) ... *qui doivent prendre du recul par rapport à ce qu'ils font / là ils ont besoin de conseiller pédagogique de gens avec eux pour voir comment mener une recherche /"* (A. p.49 - L.32). Et ce qui conforte monsieur H. dans cette prise de position, c'est le fait que l'Ecole, dans son évolution, se préoccupe davantage *"de faire réussir tout le monde et notamment plus sur le plan éducatif que sur le plan de l'enseignement /"* (A. p.47 - L.34), perpective qui selon lui, ouvre un champ intéressant de recherches empiriques.

Pour y parvenir, *"une politique de circonscription"* (A. p.49 - L.7) contractuelle supposant un travail en équipe de circonscription et des possibilités de participation de ses membres à d'autres équipes de travail non locales, mériterait d'être envisagée.

En exprimant le souhait *"de ne pas être dépendant d'elle* (l'inspectrice) *tout le temps /"* (A. p.48 - L.48), monsieur H. aspire à *"une indépendance une meilleure définition par secteurs de façon"* (A. p.50 - L.2) à ce qu'il ne soit *"plus quelqu'un qui réponde à des commandes mais quelqu'un qui / a un champ de responsabilités assez défini de façon à pouvoir être l'initiateur"* (A. p.50 - L.4).

L'entretien que nous a accordé monsieur H. nous a permis de sonder la singularité du phénomène de changement d'identité professionnelle dans le passage d'instituteur-maître-formateur à conseiller pédagogique de circonscription.

Il est intéressant de noter que notre interlocuteur a rarement fait mention de son état immédiatement antérieur d'instituteur maître-formateur mais plutôt de celui d'enseignant praticien.

Tout laisse à penser qu'au moment de son accession à ses fonctions de conseiller pédagogique, monsieur H. a été confronté à un univers professionnel très différent. Les seules passerelles qu'il a pu établir entre celui qu'il vient de quitter et celui qu'il a découvert concernent soit une relation formative d'adultes, identifiable au style pédagogique appropriatif qu'il mettait en oeuvre dans sa classe, soit à ses divers contacts avec les enseignants débutants.

Provisoirement, le repérage d'une place et d'une identité légitime toutes ses stratégies dont on remarque qu'elles sont davantage à visées relationnelles qu'à visées formatives ou institutionnelles. D'ailleurs, son savoir professionnel et son savoir pédagogique sont absents de son discours; il n'est plus fait allusion qu'à un savoir-être ou à un savoir-devenir.

Il s'inscrit résolument en qualité d'agent dans un cadre global essentiellement composé de légitimités instituantes. A telle enseigne que jamais monsieur H. n'a fait mention de référents institutionnels officiels.

Notre interlocuteur envisage sa construction en ne tenant compte que des facteurs locaux et des légitimités instituantes locales.

Cependant, il prend peu à peu conscience des conditions et des espaces susceptibles de favoriser son changement d'identité professionnelle. Afin d'accélérer le processus, il lance un appel à la collègialité de ses collègues conseillers. *"Y faudrait redéfinir les missions des conseillers pédagogiques et voir qu'ils expriment ce qu'ils souhaiteraient ... leur donner la parole et partir de ce qu'ils disent"* (A. p.49 - L.45).

S'il est parvenu progressivement à faire en sorte *"que les enseignants ne soient pas seuls"*, il lui reste, à titre personnel, à satisfaire son besoin d'individualisation par la jouissance d'une autonomie professionnelle contractualisée.

2. Le cas de Madame F.

Madame F. (1) est conseillère pédagogique "généraliste" depuis cinq ans et exerce ses fonctions au niveau d'une circonscription dont la ruralité, la dispersion des écoles, l'importance de ses dimensions géographiques et le nombre d'enseignants (plus de trois cents maîtres) font la spécificité.

Son itinéraire personnel et professionnel l'a amenée, à sa sortie d'une Ecole Normale placée sous régime concordataire, à devoir intégrer et dominer une culture socio-professionnelle en rupture avec sa formation initiale et ses attaches socio-culturelles. D'où cette idée très personnelle de "*vision optimiste*" de "*vision gagnante*" de la vie à laquelle elle fait référence comme principe explicatif de son itinéraire professionnel. (A. p.35 - L.9)

"*En termes de parcours quand une porte s'ouvre je prends je regarde j'ose et puis j'y vais / je m'adapte c'est un pari que j'ai fait.*" (A. p.35 - L.10)

C'est à l'école maternelle, d'abord comme enseignante puis comme directrice, qu'elle a surtout exercé. Elle n'a cependant pas craint, à l'âge de quarante ans, d'affronter un univers professionnel dépassant les limites de ses compétences de praticienne, en faisant acte de candidature à un poste de conseillère pédagogique sur une circonscription "mixte" dont le champ de spécificité pédagogique concerne l'école maternelle et l'école élémentaire.

2.1. *Les fonctions de conseillère pédagogique*

Le terme de "*fonctions*", que madame F. utilise fréquemment, désigne un ensemble d'activités qui sont l'expression de ses représentations des tâches et rôles de la conseillère pédagogique; son approche est globalisante.

Selon elle, le conseiller pédagogique "*fait beaucoup de choses de façon très très variées / passe d'un domaine à un autre / d'un type d'activité à un autre.*" (A. p.32 - L.7)

(1) Entretien C.6 - Annexes p.32 à 37

La variété constitue une caractéristique de la vie professionnelle de tout conseiller. Désormais, " *il se trouve face à des demandes beaucoup plus variées* " (A. p.36 - L.30). Et cela se traduit par "*plusieurs fonctions / fonctions de conseils aux / conseils aux débutants / conseils aux titulaires en place qui ont un problème ou une question particulière / aussi / un rôle d'animation //*" (A. p.32 - L.3 & 4).

En dépit de l'allure généralisante du discours de notre interlocutrice, il est certains énoncés qui laissent à penser que ses représentations concernent essentiellement son propre fonctionnement professionnel. Ne dit-elle pas, à propos de cette grande diversité des tâches du conseiller qu'il lui semble indispensable, pour les saisir dans leur complexité, de devoir faire appel, à davantage de clarification et de rationalité: "*j'essaie de me recentrer // j'essaie de mettre de l'ordre*" (A. p.32 - L.5). Ceci pouvant valoir tant au niveau de sa présentation des faits qu'au niveau de l'organisation de son argumentation.

Il ne nous sera pourtant rien dit de très détaillé en matière de spécifications ou d'évocations descriptives des tâches et des rôles des conseillers pédagogiques. Nous apprendrons simplement "*qu'il peut servir de relais* " en matière de communication d'informations entre un niveau hiérarchique départemental et les maîtres (A. p.32 - L.10). Libre à lui de "*retransmettre d'un niveau à un autre*" (A. p.32 - L.11) ce qui se dit dans certaines des "*instances* " (A. p.32 - L.9) dont il peut faire partie, soucieux soit de répondre à des commandes institutionnelles de communications d'informations aux maîtres, soit de renseigner les écoles à propos de données qui, si elles en étaient privées, seraient dommageables à la réussite de leurs projets, à l'efficacité de leurs démarches, à la notoriété de la circonscription et sans doute également à celle de notre interlocutrice. "*C'est à lui aussi, de par sa connaissance du terrain de mettre en relations des gens / d'aider pour qu'il y ait des réseaux*" (A. p.32 - L.18).

Il s'agit là d'une allusion à sa connaissance de la circonscription, à sa connaissance des maîtres dans leurs dimensions professionnelles et personnelles, à un type d'action qui associe présence sur un territoire à action de médiation entre les maîtres, sous couvert à la fois d'efficacité de leurs entreprises et de reconnaissance de leurs qualités et compétences.

L'évocation de ces deux premières formes d'interventions confère au conseiller pédagogique une position d'intermédiaire, plus soucieux d'assurer la circulation de l'information et de la favoriser au nom d'une recherche de la mutualité du savoir construit entre maîtres, que de s'exposer dans un rôle de mentor ou d'unique référent de la parole institutionnelle et professionnelle.

Toutefois, madame F. mentionne une forme d'aide plus directe à partir de métaphores qui relèvent d'une démarche curative de participation à une entreprise de sauvetage professionnel. "*Y sert de bouée je ne sais pas de / de / il va au secours des gens bon après une inspection douloureuse ou /* " (A. p.32 - L.18) C'est"*l'infirmier de l'entreprise / ils sont souvent amenés quand ils rentrent dans l'école à ce qu'on leur livre des maux et des blessures / ils pansent les plaies /*" (A. p.37 - L.25-27). La présence du conseiller auprès du malade suppose, à n'en point douter, une relation d'observation, de prévenance et d'accompagnements divers, professionnels et personnels, inscrite dans la durée. Elle s'en explique comme suit: "*Si tu leur fais comprendre que tu es cohérent // et que tu fais comprendre aux instits que tu es là pour les aider et puis pas pour les enfoncer ça c'est une question de confiance à gagner au début et à la longue aussi sur la durée /*" (A.p.36 - L.23-25)

La diversité des tâches du conseiller pédagogique est donc synonyme de multiplicité de lieux de présence, de volume d'informations véhiculées, de quantité de personnes rencontrées, d'utilité et d'encouragements. Elle fait du conseiller celui par lequel transite l'information et qui en assure sa circulation au nom d'une aide à apporter aux maîtres. "*A ce titre là il va aider à mettre en place des actions des projets / des dossiers il est dans ce sens là souvent appelé par les collègues / quand ils ont des projets des idées à ce titre là ils font appel au conseiller pédagogique soit pour qu'il valide soit pour qu'il atteste de la bonne forme ou de ce qu'ils ont envie de faire soit pour émettre aussi des idées à ce niveau là /*" (A. p.32 - L.11-16)

Il convient de remarquer que l'évocation des tâches, proposée par madame F., souligne un écart avec la hiérarchisation des "fonctions" qu'elle attribuait au conseiller pédagogique au début de l'entretien. Elle plaçait la prise en charge des débutants en tout premier lieu. Or, de fait, elle semble surtout insister sur la position d'intermédiaire et de relais (relayeur) du conseiller.

En effet, cette place lui permet, selon elle, "*d'engranger beaucoup d'informations qui lui permettent de voir la pertinence des actions de formation la mise en place des actions parce que euh remontent du terrain des demandes / si ces demandes sont répétées et méritent euh soit une action ponctuelle soit une action plus longue /*" (A. p.32-L.21-23).

En se plaçant aux différents carrefours, lieux de passage de l'information, en s'inscrivant dans une diversité de tâches, le conseiller pédagogique n'a d'autres ambitions que de chercher à proposer des axes de travail aux écoles et des axes de formation aux maîtres de sa circonscription dont la pertinence sera incontestée.

Il n'en reste pas moins que, pour diversifiés que soient les lieux et instances professionnels et institutionnels que fréquente le conseiller, sa démarche demeure solitaire et exclusivement envisagée au profit de son territoire. En effet, son appréciation du travail en équipe du conseiller pédagogique est sans demi teinte, considérant qu'à l'exception de l'équipe de circonscription, les conseillers demeurent isolés d'autant qu'"*y a pas d'équipe départementale* /" (A.p.37 - L.35)

2.2. *Logique d'influence et valorisation personnelle et professionnelle*

Madame F., usant à propos des conseillers pédagogiques d'un style discursif généralisant, nous permettra de saisir, par touches successives, le sens très singulier et personnel de sa conception de ses rôles, place(s) et fonctions.

Les informations diverses dont elle dispose fondent les représentations de son professionnalisme. Elles constituent autant d'arguments qui, bien défendus et soutenus auprès de l'I.E.N., valoriseront la conseillère dans sa dimension personnelle. "*je crois que oui il a un rôle pédagogique essentiellement / au niveau euh des préoccupations des pratiques d'enseignants je crois qu'il a un rôle important à jouer /*" (A. p.32 - L.30-32) "*et donc à ce niveau là il euh influe sur les décisions de l'I.EN. quoi / il essaie de /de persuader l'I.E.N. convaincre l'I.E.N. /*" (A. p.32 - L.24 & 25)

La trame de l'entretien révèle une ligne argumentative qui fonde les représentations de notre interlocutrice et légitime ses démarches.

Le conseiller pédagogique, tout comme elle, ferait bien d'adresser à son supérieur hiérarchique une capacité de collaboration professionnelle qui vaudrait pour affichage d'une identité méritée de *"collaborateur de l'inspecteur"*. En effet, le conseiller pédagogique a charge de régulations; il *"régule parce que euh je crois dans l'équipe (de circonscription) il a un rôle à ce titre là quand même de collaborateur oui de l'I.E.N."* (A. p.32 - L.25 & 26). Madame F. entend marquer sa collaboration avec l'inspecteur au nom de nécessaires confrontations de points de vue entre les membres de l'équipe de circonscription, relatives d'une part, aux orientations et choix d'actions ou d'interventions arrêtés collégialement et d'autre part, aux représentations de chacun de l'état des lieux professionnels des enseignants de la circonscription.

Des *"rapports d'honnêteté et de franchise"* (A. p.32 - L.34) entre l'I.E.N. et le conseiller sont la marque d'une collaboration effective. De surcroît, des rapports tendus mais incontestablement privilégiés entre les deux personnes concernées attestent, selon elle, de leurs relations. *"Y a peut- être à un moment donné une tension plus forte entre le conseiller pédagogique généraliste et l'I.E.N. qui est quelquefois mal perçue par le collègue spécialisé /"* (A. p.33 - L.17 & 18)

Quoi qu'il en soit cette collaboration, à la limite indispensable, est la *"juste"* conséquence de la procédure de cooptation du conseiller pédagogique conduite par l'inspecteur, lequel a pris l'engagement de retenir un partenaire professionnel.

A ce sujet, madame F. soupçonne le supérieur hiérarchique de s'être livré à une quête de *"renseignements sur le conseiller pédagogique sur ce qu'il a été"* (A. p.34 - L.22) et donc d'avoir tenté *"d'extraire quelques qualités"* (A. p.34 - L.23) du recueil d'informations opéré lors de son dépôt de candidature. *"Donc si on lui dit / disponible / je pense honnête* ... (A. p.34 -L.24) *je pense à un certain dynamisme / un certain / un enthousiasme pour la fonction qui ne peut pas être soupçonné de / je crois qu'il ne faut pas que l'I.E.N. craigne son conseiller pédagogique //* (A. p.34 - L.33 &34)

Madame F. nous donne à lire, au travers de la singularité de ses représentations, une trame argumentative qui, pour l'heure, repose sur une forme de mobilisation des qualités de la personne du conseiller. L'intéressée, au moment de la procédure de cooptation, en grossira stratégiquement le trait afin de s'inscrire, une fois nommée, dans une dynamique d'influence du supérieur hiérarchique.

Elle envisage, en effet, que s'installent *"d'autres rapports avec l'I.E.N. / conseils / guidage euh aussi d'aiguillon / l'I.E.N. sa préoccupation première c'est pas forcément le côté euh animation l'aspect pédagogique donc le conseiller pédagogique lui doit euh en permanence je crois tenir à jour l'I.E.N. parce que lui il a la chance de se mettre au courant de / l'avancée pédagogique / donc c'est au conseiller pédagogique de mettre à jour son I.E.N"* (A. p.32 - L.40-43).

Aiguillonner, guider, conseiller l'I.E.N., sont autant d'intentions que le conseiller entend prioritairement mettre en oeuvre en direction de son supérieur hiérarchique immédiat, au nom d'un savoir professionnel acquis et nourri par auto-didaxie et dont il espère une valorisation personnelle.

D'autre part, *"il faut qu'au moment que le conseiller juge opportun il ait suffisamment de perspicacité pour intervenir quand il sent qu'un problème est en train de gonfler / il est quand même en position de le faire pour dire à l'I.E.N. y a telle ou telle priorité là il vaudrait mieux /"* (A. p.32 - L.35-38).

Ensuite, madame F. considère qu'il est de son rôle que d'influer sur l'I.E.N., au nom d'une compétence que sa place de conseillère en circonscription lui confère et qui consiste en un savoir analyser l'état des lieux professionnels du territoire.

Ces objets d'influence sont fondamentalement légitimés par une logique d'aide des maîtres, par le don de soi à la cause des enseignants. *"Quand il y a un bon dialogue avec l'I.E.N. et que l'I.E.N. se sert de lui en tant que conseiller eh bien je crois que ça peut être efficace parce qu'il peut faire modérer ou alors valoriser des instits /"* (A. p.32 - L.27 & 28)

Autrement dit, faut-il encore que le conseiller soit reconnu en tant que tel par le supérieur hiérarchique et qu'il soit en mesure d'exercer les tâches et les missions afférentes à la fonction. Mais faut-il également qu'il soit localement admis, que le conseiller puisse, d'une manière officieuse, s'inscrire en évaluateur de la circonscription.

En effet, s'il "*peut influencer sur les relations que peut avoir l'I.E.N. avec les instits de la circonscription*" cet espace d'influence du conseiller va au delà puisqu'il "*peut aussi bien influencer euh l'aspect pédagogique animation et organisation de la circonscription / je pense que euh il a quand même / il peut être une force d'écoute /*" (A. p.33 - L.32-35)

2.3. *Conditions et exercice d'une logique d'influence*

La "*force d'écoute* " est à rapprocher d'investissements professionnels divers dont ceux de constitutions de "*réseaux* " de maîtres et de" *réseaux* " d'information qui sont autant de signes d'un renforcement des compétences relationnelles du conseiller pédagogique.

Selon madame F., l'exercice d'un régime d'influence du conseiller sur son supérieur hiérarchique est soumis à quelques conditions. Il lui paraît indispensable que le lieu "*équipe de circonscription* " (A. p.33 - L.20) devienne pour chacun de ses membres un "*cadre souple*" de travail (A. p.33 - L.21), "*que le lieu en fait ce soit tout ce qui est euh régulations à deux ou à trois / que les choses soient débattues et qu'à un moment donné il y ait des priorités définies / des positions prises quoi /*" (A. p.33 - L.22 & 23). Mais cela n'est possible que "*si l'I.E.N. écoute* " (A. p.32-L.34) ou encore "*si tu tombes sur quelqu'un qui / sur un I.E.N. plus*" (A. p.36 - L.15). Ainsi, s'il revient à l'inspecteur de "*fixer après discussions, négociations avec les membres d'une équipe les axes prioritaires* " (A. p.33 - L.2), c'est également au nom du fait que le seul lieu de régulation du travail des membres de l'équipe de circonscription soit précisément l'équipe; d'autant que, selon madame F., l'inspecteur "*n'est pas en mesure de lui donner des ordres / il peut pas le faire*" (A. p.33 - L.5).

Son argumentation suppose qu'une certaine conception de la mutualisation des compétences respectives de l'I.E.N. et du conseiller pédagogique ait été l'objet d'un contrat tacite entre les protagonistes lors de la procédure de cooptation. Elle s'en expliquera plus loin. Ces conditions constituent une quête de données qui, une fois atteintes, favoriseront une latitude de positionnement chez le conseiller pédagogique.

Du point de vue de notre interlocutrice, les dangers d'expositions professionnels et personnels, dans ses relations à ses expairs, seront d'autant plus réduits qu'ils sont institutionnellement évitables. "*S'il n'était pas là, ça peut tourner/*" (A. p.33 - L.26). Ainsi, fera-t-elle en sorte de prendre " *la place qu'il (elle) doit se donner qu'il (elle) veut se donner*" (A. p.33 - L.26)

Sa stratégie de positionnement est organisée en étapes dont le sens premier relève d'un enjeu d'influence, essentiellement sur et auprès de l'I.E.N..

Le conseiller pédagogique *"peut influencer sur les types d'actions dans la circonscription sur euh les relations que peut avoir l'I.E.N. avec les instits // l'aspect administratif pédagogique et organisation de la circonscription*" (A. p.33 - L.32-34); l'objectif consistant pour madame F. à donner à son supérieur hiérarchique le sentiment de la nécessité et de l'utilité de la présence d'un conseiller qui, à l'extérieur comme à l'intérieur de l'équipe de circonscription (essentiellement réduite à deux membres), se positionne en *"force d'écoute*" (A. p.33 - L.35).

Et, pour y parvenir, elle s'ingénie à lui communiquer son savoir, fait de lectures professionnelles diverses et de connaissances du terrain. Pour y parvenir, elle entend manifester sa présence *"partout et nulle part*" (A. p.34 - L.2) mais fondamentalement dans la zone d'activité et d'influence de l'inspecteur afin, précisément, de travailler à la mise en oeuvre de ses propres intentions. *"moi je trouve qu'il faut être au bureau parce que ... c'est vrai qu'il y a des informations qui circulent qu'il faut qu'il (elle) connaisse /*" (A. p.34 - L.4 & 5). Cette précaution lui permet de s'installer dans une logique de *"force d'écoute*" afin d'assurer son rôle, déjà souligné, *"de mise en réseau des collègues*" mais surtout sa propre inscription dans un tissu de contacts multiples: *"le bureau / les écoles les / les autres lieux de rencontres avec / les autres conseillers / les couloirs de l'inspection académique je peux même te dire*" (A. p.34-L.6 & 7).

Madame F. nous donne à voir et à saisir les manifestations essentiellement relationnelles de son investissement professionnel. Ces manifestations nous invitent à sonder l'hypothèse selon laquelle son implication professionnelle et personnelle confinerait à une quête de pouvoir dont l'élucidation mériterait une démarche spécifique d'investigation.

2.4. *Quête de pouvoir et pensée enseignante*

Parvenir à agir en qualité de conseiller pédagogique selon ses propres velleïtés et ambitions suppose, qu'en amont, avant même le moment de la nomination, le postulant ait pris conscience d'être cooptable et ait fait en sorte de le devenir.

Il *"faut s'être fait remarquer et ne pas / avoir une personnalité trop forte ou gênante pour l'institution sinon personnalité qui pourrait devenir ou être soupçonnée dangereuse en temes de pouvoir / après tu fais ce que tu veux /"* (A. p.34 - L.10-12).

Madame F. chemine en termes de précautions stratégiques personnelles: que le postulant, encore praticien, fasse état de déterminations tout en prenant garde d'éviter que la rumeur ne l'identifie à un personnage envahissant.

Il en va de même de l'affichages de diplômes; qu'ils ne puissent pas devenir l'objet d'un pouvoir potentiel, qu'ils ne nuisent pas au postulant en devenant la marque d'une concurrence probable entre le supérieur hiérarchique et le subordonné, qu'ils soient présents mais raisonnables en termes de niveau afin de ne pas provoquer l'émergence de querelles "*ancestrales*" entre le premier degré et le monde de l'enseignement supérieur par lequel les inspecteurs sont généralement passés. *"Une licence des Sciences de l'Education c'est évident / c'est un minimum /"* si *"tu as trop de diplômes tu es jugé encore une fois dangereux"* (A. p.34 - L.36 & 37). Et madame F. d'ajouter en toute logique, *"je ne dis pas qu'il faut une formation auparavant"* (A. p.34 - L.17)(à l'exercice de la profession) car il n'est guère aisé *"d'imaginer tout ce que tu as à faire /"* (A. p.34 - L.18). En effet, devenir conseillère pédagogique, c'est, de son point de vue, entrer dans *"un milieu à part"* (A. p.34 - L.19).

Sa stratégie consiste à anticiper subtilement sur les attentes du cooptateur à partir de qualités personnelles faites de "*souplesses*" relationnelles (A. p.35 - L.2), de dynamisme et de combativité car elle pressent que les initiatives à prendre une fois nommée, ne seront rien d'autres que des "*risques*" susceptibles de provoquer un désaveu de la part du supérieur hiérarchique.

Il lui faudra témoigner d'une conception *"gagnante de la vie"* (A. p.35 - L.3), d'une capacité à l'auto-formation lui permettant *"d'ingurgiter vite des données et de les restituer de façon claire"* (A. p.35 - L.3).

Madame F. s'ingénie à faire état d'un investissement global de sa personne dans le cadre de ses activités professionnelles. Elle entend s'inscrire dans une dynamique de construction identitaire fondée sur une valorisation de ses qualités personnelles par l'exercice de compétences que ses partenaires lui reconnaîtront. Mais, seul le supérieur hierarchique sera le référent de cette construction identitaire dont les caractéristiques relèvent d'une stratégie progressive de positionnement que nous pourrions synthétiser ainsi:

- accéder au poste en faisant état de qualités personnelles attendues et les mettre ensuite, au service d'actions professionnelles dont elle *"rend des comptes dans l'intérêt à son I.E.N."* (A. p.35 - L.34) (geste professionnel d'autant plus valorisant que le conseiller peut s'en dispenser) (A. p.35 - L.33).
- tirer profit à titre personnel, de la diversité des situations dont elle dit qu'elles sont un espace de jonglage (A. p.35 - L.31)

Fondamentalement, toutes ces démarches, tous ces calculs sont légitimés par le fait que madame F. estime que les conseillers pédagogiques ont des comptes à régler avec des *"I.E.N. qui les méprisent /"* (A. p36 - L.5).

Dépasser le mépris des supérieurs hiérarchiques, dépasser la *"situation intermédiaire un peu oeil de Moscou"* (A. p.36 -L.23), revient à envisager le renforcement d'un espace d'auto-formation en accentuant sa capacité à profiter de rapports variés d'altérité et de confrontation à soi: *"qu'il sache prendre des claques qu'il en reste pas meurtri"*, qu'il profite de la richesse de sa situation par la fréquentation de savoirs nouveaux, d'activités variées et de zones d'autonomie, *"conscient que c'est un boulot intéressant"* (A. p.35 - L.5 & 6)

L'hypothèse d'une revanche du praticien sorti du rang n'est pas à exclure. Son affranchissement lui offre l'occasion de cotoyer, de sonder, d'influencer la personnalité de l'un de ceux qui continuent à être, aux yeux des maîtres, le représentant mythique du pouvoir, de l'autorité et de l'obligation de soumission professionnelle.

2.5. *La question de la territorialité*

"*Cela a du bien mais c'est quand même lié à une personne à la volonté d'une personne donc tu peux quand même avoir des dérives / ce qu'il y a de bien si tu tombes sur un plus / sur un I.E.N. plus* [plys]/ *je pense que à ce moment là il y a une appartenance / pour les instits ils peuvent s'y retrouver derrière un chef de file /*" (A. p.36-L.15-17).

Compte tenu du contexte institutionnel actuel de contrôle de la formation continue par l'inspecteur de circonscription et de sa gestion de l'accompagnement des maîtres, madame F. préfère s'en remettre au principe de territorialité.

L'instauration des I.U.F.M. a provoqué l'exclusion du conseiller pédagogique de la formation initiale (A. p.36 - L.35), a généré un renforcement du repli des équipes de circonscription sur un territoire local et risque d'accentuer le cantonnement des formateurs de circonscriptions "*dans un rôle réduit restreint /*" (A. p.36 - L.38)

Dès lors, l'hypothèse d'un isolement professionnel et personnel du conseiller, est susceptible d'éclairer certaines de ses démarches et prises de position.

En l'absence d'une reconnaissance institutionnelle, il va entrer dans un double jeu de construction identitaire, l'un, privilégié et prioritaire, dirigé vers son supérieur hierarchique et l'autre, vers les maîtres. Car ce qui manque aux conseillers c'est, dit-elle, "*qu'on développe pour eux une certaine notion d'appartenance ou de reconnaissance / l'institution devrait les reconnaître en qualité de conseillers pédagogiques/*" (A. p.37 -L.20 & 21)

A l'isolement territorial, s'ajoute un isolement identitaire. De fait, les conseillers pédagogiques aspirent ardemment à une forme de reconnaissance institutionnelle et officielle, qui ferait d'eux des formateurs à quelque niveau de l'itinéraire de professionnalisation des maîtres que ce soit.

L'action solitaire, isolée des conseillers pédagogiques, déclinée, au niveau du département, avec leur petit nombre, favorise leur relégation. Ils sont réduits à devoir opérer des transactions professionnelles limitées et repérables à leurs actions (agitations) respectives.

Cette situation est de nature à renforcer leur dépendance territoriale, d'autant que *"le système ne change pas tant que ça"* et que les enseignants et les personnels continuent à avoir *"toujours le même rapport avec l'I.E.N. /"* (A. p.37 - L.15 & 16).

Ainsi, nous précise madame F., aussi longtemps que l'Institution se refusera de les considérer comme *"des conseillers techniques / des conseillers en communication / "* (A. p.37 - L.25), les conseillers pédagogiques feraient bien d'observer quelques règles élémentaires de prudence dans leurs pratiques professionnelles: " *qu'il(s) ne se prenne(nt) pas au sérieux c'est une chose appréciée j'en suis sûre /"* (A. p.37 - L.29), car, précisément, ce qui n'est guère apprécié, c'est *"qu'ils soient détenteurs d'un certain savoir et qu'ils le fassent sentir /"* (A. p.37 - L.30 & 31)

Notre interlocutrice, en déclarant simultanément que le système n'évolue pas et qu'il serait préférable que les conseillers ne se prennent pas au sérieux, nous renvoie à cette hypothèse de participation du conseiller à une forme de limitation de l'évolution de l'Ecole; sa propre stratégie de rapprochement de l'I.E.N., personnage dont on sait le penchant à contrôler et à canaliser le changement à l'Ecole, est un indice de validation de notre point de vue.

Cependant, ses représentations relatives *"au sérieux"* du conseiller pédagogique, suscitent un questionnement.

Madame F. considère que le conseiller n'a pas à se comporter en personnage docte aux yeux de ses ex-pairs. Mais, simultanément, elle ne manque pas de souligner la capacité du conseiller à s'auto-former, à se documenter, capacité assimilée ici à une qualité dont il est bon de faire état dans ses rapports avec la hiérarchie.

Dans quelle mesure ce paradoxe apparent ne cache-t-il pas une logique de refuge, assimilable à un souci de non exposition professionnelle et à une double stratégie de construction identitaire dont les enseignants et l'inspecteur seraient les deux pôles de référence ?

Corrélativement aux enseignants, il s'agirait d'une quête de non rejet du conseiller, que ce dernier s'ingénierait à mettre en oeuvre par l'adoption d'un style proche du terrain.

Corrélativement à l'I.E.N., il s'agirait d'une recherche d'influence sur le supérieur hiérarchique, dont il est attendu une valorisation de la personne du conseiller.

Enfin, et pour conclure sur l'entretien de madame F., il convient de noter une forme langagière généralisante au niveau des réponses enregistrées; notre interlocutrice préférait évoquer le cas global des conseillers pédagogiques. Elle donnait ainsi à ses formulations une allure "*méta*", cherchant davantage à décrire la profession plutôt qu'à évoquer la singularité de son propre investissement professionnel.

3. Le cas de madame P.

Madame P. est conseillère pédagogique généraliste d'une circonscription essentiellement rurale dont l'éloignement du pôle nancéen est explicatif de certaines de ses modalités de fonctionnement et, pour partie, de ses prises de position. En poste depuis 6 ans, elle entre dans le dernier quart de sa carrière professionnelle. Cependant, il est intéressant de noter qu'à l'issue de sa formation professionnelle initiale à l'Ecole Normale de Nancy, elle a été nommée dans cette circonscription dont précisément elle n'est jamais sortie. (1)

3.1. *Les tâches et rôles de la conseillère pédagogique*

Deux pôles fondamentaux constituent l'essentiel des tâches professionnelles de madame P.: les visites d'enseignants et les sessions d'animation.

"Pour moi la priorité, c'est les jeunes ou les collègues demandeurs" (A. p.51 - L.3). Ce qui revient à dire qu'elle se rend prioritairement et systématiquement auprès de tous les enseignants qui, à leur sortie de l'I.U.F.M., occupent un poste, à l'année, pour la première fois.

Quant aux *"collègues demandeurs"*, notre interlocutrice n'en fera plus mention au cours de l'entretien, si ce n'est pour préciser qu'elle ne se rend auprès de collègues plus chevronnés que *"si y a demande"* (A. p.51 - L.38).

" Donc tous les jours je suis sur le terrain sauf quand y a des animations des réunions des stages ou du travail administratif (A. p. 51 - L.5) *... quelques travaux administratifs que me donne l'inpecteur"* (A. p.51 - L.12). Elle complétera l'énonciation de ses tâches par l'évocation de l'animation de la bibliothéque pédagogique de circonscription qui, de son point de vue, est grande consommatrice de temps.

(1) Entretien C.9-Annexes p. 51 à 54

Madame P. a surtout insisté sur la nature, les formes et les modalités de ses activités en circonscription auprès de ses collègues. *"A part les animations c'est souvent une relation duelle que j'ai avec les collègues"* (A. p.51 - L.18). Résolument, elle considère que ses visites équivalent à une aide dont la caractéristique répond aux attentes des enseignants car, selon elle, *"ils demandent du pratique /"* (A. p.51 - L34). *"Je les regarde travailler et j'essaie de / de faire analyser ce qu'ils ont fait /* (A. p.51 - L14) *... de donner soit une aide verbale ou conseiller de la documentation ou des contacts avec d'autres collègues"* (A. p.51 - L16).

L'aide professionnelle, l'aide pédagogique et surtout l'aide pratique d'urgence constituent la priorité de ses interventions. *"J'aide les jeunes à faire plus encore en leur proposant des livres pratiques et théoriques en même temps / ça leur permet de démarrer plus vite parce que souvent ils ont des idées mais pas assez d'idées pratiques / donc je leur propose des livres qui témoignent d'expériences /"* (A. p.53 - L.34).

Notre interlocutrice, par goût, par nécessité et du fait de ses convictions ou du fait de ses représentations des attentes des enseignants à son égard, a choisi d'appréhender ses tâches à la manière du maître de stage en entreprise. Ses comportements professionnels sont ceux d'une tutrice. Les jeunes *"sont démunis ... ils ont besoin d'être épaulés d'être soutenus /"* (A. p.53 - L.14). Voilà qui éclaire le fait que son accompagnement ou son aide revêtent les aspects d'une procédure d'adaptation rapide au poste de travail de la personne concernée.

Elle n'exclut cependant pas de faire oeuvre de formation tant à l'occasion de visites de maîtres qu'à l'occasion de stages. Dans les deux cas, établir une relation de formation avec un expair, *"c'est lui apprendre quelque chose c'est lui donner des pistes de travail / une aide / c'est le lancer dans une recherche / le guider lui montrer pourquoi ça pêche /"* (A. p.53 - L.17), *en prenant soin de "les garder dans des normes /"* (A. p.53 - L.31).

L'emploi de termes tels que *"donner", "aider", guider", "montrer", "garder",* dans un voisinage discursif rapproché, nous invite à penser que la relation formatrice en vigueur ici est relativement circonscrite aux modèles et à la parole du formateur.

Il semble qu'elle s'autorise à proposer, voire à imposer des formations "*maison* ", territoriales, fondées essentiellement sur la mise en oeuvre d'une politique de terrain, à partir d'applications pédagogiques préconisées localement.

Pour ce faire, madame P. reconnaît disposer de marges de manoeuvre. A propos de l'aide aux débutants, elle avoue être *"quand même bien libre"* de ses gestes (A. p.52 - L.2); ce qui lui permet de catégoriser et de hiérarchiser l'urgence de ses visites professionnelles. *" je commence par ceux qui ont un C.P. / des classes difficiles / les gens qui sont plus /démunis /"* (A. p.51 - L.37). Et d'ajouter au chapitre de ses latitudes propositionnelles qu'elle est parfaitement libre, pour le moins autorisée, de proposer, au niveau de l'équipe de circonscription, des thèmes de stages de formation continue à destination des enseignants du secteur.

Toutefois, compte tenu du nombre de débutants nommés régulièrement chaque année sur la circonscription, notre interlocutrice déplore ne pas disposer de temps suffisant à consacrer à chacun des ayants droit. *"Ce qui fait que quand je vais les voir je suis obligée de leur dire beaucoup tout de suite"* (A. p.54 - L.3), procédure qui s'accompagne d'un risque *"d'en démoraliser "* (A. p.24 - L.6) quelques uns. Dans un tel contexte, où manifestement le quantitatif prime sur le qualitatif, il est vraisemblable qu'au niveau des options professionnelles de notre interlocutrice, le formatif cède la place à l'informatif. Et de préciser d'ailleurs que *"les suivis de stage j'ai pas le temps"* (A. p.54 - L.7).

Les compétences et les qualités dont dispose madame P. et qu'elle met en oeuvre dans le cadre de ses activités sont qualifiées de *"pédagogiques "* (A. p.53 - L.2 & 3). Elle y ajoute une aisance relationnelle car un *"contact très positif"* est indispensable aux rapports d'altérité qu'elle entretient avec les maîtres.

Ses compétences pédagogiques sont au service de la relation d'aide pratique qu'elle établit avec les maîtres. Selon elle, le fait d'avoir été bonne institutrice la conforte dans ses rôles *"sinon je ne vois pas comment tu peux intervenir dans une classe /"* (A. p.52 - L.35).

Toutefois les quelques réserves dont elle fait état, montrent qu'elle ne se contente pas seulement de proposer aux enseignants le contenu d'un savoir pratique, acquis personnellement au cours de son expérience de praticienne.*"Est-ce que ça veut dire que / tout ce que tu faisais tu peux le conseiller aux autres est-ce que ça peut convenir à d'autres c'est autre chose /... / je suis prudente /"* (A. p.52 - L.38).

Enfin, ce qui constitue la légitimité de ses conceptions et approches professionnelles et qui semble être à la fois une cause et une conséquence de ses formes de travail, c'est la circonscription.

Du fait de ses limites territoriales, du fait de la connaissance mutuelle de ses occupants, la circonscription favorise *"le contact presque affectif de confiance / une connaissance de l'autre /"* (A. p.54 - L.17) dans un rapport de fonctionnement professionnel identique à celui de la classe. *"Même si on n'a pas trop le temps de les suivre / le contact est là et c'est très important /"* (A. p.54 - L.15).

Aider dans une perspective de satisfactions professionnelles immédiates et partagées, aider pour être reconnue favorablement, affectivement, dans ses activités et ses relations aux autres, tels seraient les principes fondateurs de ses rôles.

3.2. *Une place de conseillère isolée, un positionnement de solitaire*

Nombreux sont les indices qui laissent à penser que le cas de madame P. témoigne d'une situation particulière, faite d'un isolement pour le moins explicatif des approches professionnelles et relationnelles évoquées ci-dessus.

Les locaux de l'inspection sont, compte tenu de la distance importante qui sépare la circonscription du pôle nancéen, un lieu privilégié de rencontres et de regroupements d'enseignants dont l'espace est occupé par une conseillère pédagogique, confortée dans ses rôles de référent principal et de porte-parole d'une conception professionnelle locale.

La bibliothéque de documentation pédagogique à usage des maîtres de la circonscription est gérée par la conseillère pédagogique. *"C'est positif sur la circonscription parce qu'on est assez loin de Nancy donc on n'a pas le C.R.D.P."* (A. p.51 - L.8) *... ça me permet d'avoir des contacts avec les collègues ... c'est eux qui viennent qui empruntent des ouvrages qui demandent des conseils / ou qui n'osent pas s'adresser à l'inspecteur y viennent me voir /"* (A. p.51 - L.10).

Ce qui reviendrait à dire que les locaux de l'inspection constituent un pôle de référence pour les enseignants de la circonscription dans lequel ils sont assurés d'y trouver le conseil, la documentation voire l'information professionnelle ou administrative, officielle et locale dont ils ont besoin, et surtout, une interlocutrice connue. Madame P. occupe ainsi une place privilégiée à un moment de la semaine où les enseignants, libérés de leur classe, savent qu'ils peuvent trouver, auprès d'elle, réponse à leurs préoccupations.

" *les stages ont lieu ici ou dans la circonscription*" (A. p.51 - L.27).

Ils sont l'objet de mise au point locales. Pour ne citer que l'exemple de stages destinés à de jeunes directeurs récemment nommés ou de stages destinés à des enseignants affectés en zone rurale sur des classes à cours multiples, ils permettent des échanges à propos de " *choses que je n'aurai plus à dire à chaque individu*" (A. p.51 - L.22). Cette procédure est d'autant plus locale que des offres semblables de stages figurent au plan départemental de formation des maîtres. Mais *"là on va pouvoir concentrer des conseils"* (A. p.51 - L.25).

Loin de Nancy, la circonscription adopte un fonctionnement autarcique en matière de formation, d'information et de gestion administrative des maîtres. Elle leur rend service en leur évitant d'importants déplacements professionnels et simultanément, renforce la place, les rôles et les fonctions des animateurs locaux et principalement ceux de la conseillère.

En ce qui concerne les stages, madame P. nous dit ne pas être *"vraiment la responsable"* (A. p.52 - L.13), sous-entendu, la seule responsable des offres proposées. *"Mon collègue de l'E.P.S. s'occupe de l'E.P.S. donc y reste l'inpecteur et moi"* (A. p.52 - L14).

Mais, à l'exception de stages méthodologiques ou interdisciplinaires, l'équipe *"intervient très peu ... dans l'animation / dans les stages disciplinaires je suis seule"* (A. p.51 - L.29). Autrement dit, pour ce qui relève de la gestion de la formation en circonscription, l'inspecteur s'inscrit essentiellement en partenaire de la conseillère pédagogique. Il se positionne à distance de tout pilotage de ce type.

Les secteurs respectifs d'activité de la conseillère pédagogique généraliste et de l'inspecteur sont disjoints. Il n'est pas fait mention d'un travail en équipe de circonscription dans le discours de madame P. et encore moins de dépendance de celle-ci à des demandes fréquentes et inattendues de l'I.E.N.. *"A part quand y a des urgences il me dit jamais faites ceci faites cela"* (A. p.52 - L.19). Dès lors que la conseillère dispose de *"la liste des débutants en début d'année"* (A. p.51 - L.36) et a connaissance des stages retenus au bénéfice de la circonscription, elle n'a plus guère d'aléas à craindre.

Notre interlocutrice ne semble pas être victime d'un effet tutelle quelconque. Elle nous décrit une situation de cohabitation professionnelle où il est davantage question de séparation des zones d'activités des personnes concernées, que d'un travail géré en équipe.

Le supérieur hiérarchique, en se préservant un espace de pouvoir et d'autorité, isole la conseillère pédagogique, évite le regard que pourrait porter une équipe sur son propre travail ou sur ses orientations et ne cherche guère ni à valoriser ni à entretenir une réflexion collégiale sur une évolution pédagogique possible des gestes professionnels des maîtres de son secteur. Il conforte au contraire les options de sa conseillère qui, légitimement, peut continuer à aider les maîtres à adopter la vison locale d'une pratique de classe. Ce qui, par voie de conséquence, conforte cette conseillère dans une certaine identité d'attribution. *"C'est un métier solitaire et de solitaire* (A. p.54 - L.7) *... ici pour le travail y a pas trop d'équipe"* (A. p.54 - L.25) et ce en dépit de la convivialité, *"de la bonne ambiance"* (A. p.54 - L.10) qui caractérise les rapports des personnes qui travaillent dans les locaux de cette inspection.

L'isolement professionnel de madame P. se mesure également au fait qu'elle n'a pas de comptes à rendre à son inspecteur, en tout cas *"pas directement"* (A. p.52 - L.22), consciente que son supérieur hiérarchique *"se rend compte automatiquement de l'effet"* (A. p.52 - L.18) de son travail en circonscription, par les inspections qu'il effectue. *"C'est à travers les collègues à travers l'évolution et l'évaluation des pratiques "* (A. p.54 - L.29) qu'elle est appréciée.

S'il n'apparaît pas qu'il y ait un rapport direct entre l'éloignement de la circonscription des services centraux départementaux et l'isolement respectif des membres de l'équipe de circonscription, il semble qu'une corrélation puisse être établie entre l'absence d'une politique de circonscription élaborée en équipe et le mode autonome, voire indépendant qui caractérise le fonctionnement de chacun.

A telle enseigne que la référence de madame P. à ses activités professionnelles est moins l'instituant local, qu'un texte corporatiste, fait de commentaires des Instructions Officielles et de revendications syndicales, édité par l'Association Nationale des Conseillers Pédagogiques.

Sa participation aux réunions départementales de l'association (deux réunions par an) et sa lecture du bulletin national de l'A.N.C.P., constituent pour elle, un garde-fou qui la préserve d'un isolement plus pesant et l'éloigne des dangers de dérives professionnelles. *"D'après l'association des conseillers pédagogiques on a une liste de tâches relativement précise / moi je me fie à cette définition là sachant que toutes ces tâches ne sont pas faites dans toutes les circonscriptions"* (A. p.53 - L.8 & 9).

Notre conclusion portera sur deux objets de réflexion évoqués par madame P. au cours de l'entretien qu'elle nous a accordé. L'un a concerné les enseignants débutants et l'autre les conseillers pédagogiques actuels.

Sa remarque relative aux débutants corrobore l'analyse de F. TOCHON (1). Dès lors qu'ils sont confrontés en novices à l'exercice de leurs fonctions d'enseignants, ils semblent oublier leurs savoirs acquis en formation initiale et vivent leurs premières expériences professionnelles comme une rupture avec leurs représentations antérieures. *"Ils reprennent ce qu'ils ont connu étant enfants / ils reviennent à un truc traditionnel* (A. p.53 - L.22) *... c'est une peur du métier d'entrée de jeu / un manque de confiance en soi"* (A. p.53 - L.24).

Quant à sa vision des attentes des conseillers pédagogiques, elle reste liée au contexte de sa propre vie professionnelle. Selon elle, les conseillers pédagogiques généralistes, au niveau de chacune des circonscriptions, *"ne sont pas assez nombreux"* (A. p.54 - L.2). Elle souhaiterait d'autre part, *"que des réunions plus fréquentes"* soient organisées pour les conseillers du département car *"les livres ça ne suffit pas* (A. p.54 - L.12) *... Y a pas de réunions / ça manque / on est vraiment très isolé"* (A. p.54 - L.26).

Enfin, et dans une perspective de préparation professionnelle des conseillers pédagogiques, elle estime qu'aussitôt leur nomination, une formation à caractère essentiellement disciplinaire et didactique leur soit offerte. Elle leur permettrait d'apprécier leurs compétences et de juger de l'opportunité du maintien de leurs intentions. *"On devrait être nommé et puis après formé et on voit si on y arrivera ou pas"* (A. p.53 - L.5).

(1) TOCHON François,Recherche et formation n°5, mai 1989, Les professions de l'Education: réflexion des experts, p.25-38

4. Le cas de Monsieur G.

Monsieur G. (2) est, depuis 10 ans, conseiller pédagogique "*généraliste*" auprès d'un I.E.N. (une inspectrice) chargé de l'adaptation et de l'intégration scolaire. (A.I.S.) C'est la seule circonscription de ce type en Meurthe et Moselle et son territoire couvre tout le département. Les enseignants de cette circonscription sont spécialisés. Autrement dit, ils disposent tous d'une formation professionnelle sanctionnée et validée par une certification institutionnelle dont la spécification correspond à la nature du handicap des enfants auprès de qui ils envisagent de s'investir (handicap physique, mental ou handicaps associés).

Le public scolaire de cette circonscription est essentiellement composé d'élèves de S.E.S (Sections d'Education Spécialisées implantées dans les collèges) ainsi que d'enfants placés en établissements spécialisés conventionnés.

Toute spécifique que soit cette circonscription, elle est à la fois à la marge des circonscriptions primaires ordinaires et en concurrence avec elles, dans la mesure où chacune peut être concernée par des problèmes d'enfants en difficulté scolaire (et donc des maîtres spécialisés) mais où, seul l'I.E.N. A.I.S. est habilité à la certification pratique de tous les enseignants spécialisés du département. De surcroît, le conseiller pédagogique auprès de l'I.E.N. A.I.S. est membre du jury des épreuves pratiques que doivent subir les enseignants intéressés.

Quant à monsieur. G. , aujourd'hui retraitable, c'est essentiellement à l'A.I.S. qu'il a consacré sa carrière professionnelle; d'abord comme praticien, ensuite comme maître formateur permanent au centre départemental de formation professionnelle des enseignants spécialisés, et, pour finir comme conseiller pédagogique. Son itinéraire de questionnements et d'investissements l'a conduit tout récemment à soutenir une thèse en psycho-linguistique.

(2) .Entretien C.7.-Annexes p.38 à 42

Ces quelques précisions seront de nature à éclairer le point de vue spécifique de notre interlocuteur.

4.1. *Le conseiller pédagogique: un praticien en position de second*

Monsieur G. extrait du discours des représentations communément admises dans le corps enseignant, une appréciation de la position du conseiller pédagogique, selon laquelle, il *"est considéré comme un adjoint d'un inspecteur départemental"* (A. p.38 - L.22)

De son point de vue, le département compte trois catégories de conseillers pédagogiques.

La première et quantitativement *"la plus importante"* (A. p.39 - L.16), est composée d'agents gratifiés par le jeu de leur cooptation.

La seconde serait constituée *"de ceux qui pensent que c'est une étape intéressante sur le chemin de l'inspectorat"* (A. p.39 - L.7).

La troisième, limitée en nombre, voire "*marginale*" (A. p.39 - L.23), se composerait *"d'enseignants qui seraient davantage centrés sur la recherche en tant que telle plutôt que sur son application/"* (A. p.39 - L.14).

Seule la première de ces catégories, du fait de son importance quantitative locale, nourrira le discours de notre interlocuteur. Elle compte dans ses rangs des praticiens *"reconnus comme très bons praticiens"* (A. p."9 - L.16). Chacun d'entre eux, à l'occasion d'une inspection effectuée par l'inspecteur de circonscription, *"aurait été repéré par l'institution en particulier par l'I.E.N. / qui souhaiterait par exemple en faire son adjoint"* (A. p.39 - L.3), procédure d'autant plus unilatérale et hiérarchique que l'inspecteur *"sait également quel type de / quel type de complémentarité il peut en attendre"* (A. p.39 - L.4).

Monsieur G. dénonce une pratique majoritaire de recrutement des conseillers pédagogiques. Il estime qu'elle repose essentiellement sur un repérage direct, local et privé d'un subordonné adjoint potentiel par un (son) supérieur hiérarchique à partir de critères qui visent à apprécier les qualités d'une personne et ses capacités de praticien pédagogue.

Pour indispensable que soit l'examen du C.A.F.I.M.F., auquel tout postulant doit se soumettre, il n'en demeure pas moins, lui aussi, limité *"à une pratique pédagogique / une évaluation des pratiques pédagogiques...à aucun moment le C.A.F.I.M.F. ne s'oriente vers une évaluation des fondements des praticiens /"* (A. p.40 - L.25).

Autrement dit, en se limitant à des observations de pratiques de classe, à une activité professionnelle centrée sur *"l'application pédagogique"* (A. p.39 - L.24), l'institution ne retient des compétences d'un futur conseiller pédagogique que l'art du faire du praticien, son art de pédagogue.

Cette conception est d'autant plus restrictive que, selon Monsieur G., les représentations des enseignants et de leurs supérieurs hiérachiques de la notion de pédagogue, relèvent *"de l'intuition de l'art du savoir-faire / du savoir bien faire /"* . (A. p.39 - L.18)

Au nombre des effets de ce principe fondé sur "l'application du savoir bien-faire", il convient de noter le maintien d'un jeu de domination du "maître" sur son sujet affranchi et, globalement, le renforcement de la dépendance des enseignants aux conceptions localement admises ou prisées par la prise en compte exclusive de critères portant sur des pratiques de classe,.

Ainsi, ces *"conseillers pédagogiques étant les heureux élus sont peut-être reconnaissants envers ceux qui les ont choisis au point que cette reconnaissance frise parfois l'hyper docilité /"* (A. p.40 - L.41). Monsieur G. ne dit-il pas pour illustrer le rapport d'altérité rapprochée qui marque la dépendance du second au supérieur hiérarchique que *"certains I.E.N. disent **mon** conseiller pédagogique / mon /"* (A. p.40 - L.30). L'assujettissement du conseiller à son supérieur hiérarchique est la marque du pouvoir que les inspecteurs de circonscription continuent à exercer sur leur personnel enseignant. Ils en font leurs sujets, gratifiant ou blâmant les personnes et limitant leur activité professionnelle à une *"application pédagogique"* souhaitée.

Monsieur G. considère que cet aspect de l'archaïsme de l'instituant est lourd de deux conséquences au moins: d'une part, les conseillers pédagogiques ainsi cooptés *"ne pèsent pour rien"* (A. p.39 - L.26) dans le changement de l'Ecole et d'autre part, chacun d'entre eux *"est perçu comme celui qui peut fournir les attentes non formulées des inspecteurs"* (A. p.39 - L.38) aux enseignants de la circonscription.

Or,l'inspecteur est d'abord un évaluateur.

Occuper la place d'un adjoint d'un évaluateur constitue *"un biais énorme... quant à la crédibilité des dires ou des propositions d'un conseiller /"* (A. p.39 - L.35). *"Les inspecteurs ne coordonnant pas nécessairement leurs actions / le besoin de repères de tout enseignant va se centrer sur la position de sa circonscription / et c'est pas forcément une garantie d'évolution que de voir se perpétuer des positions de circonscription particulières /"* (A. p.41 - L.25 à 28).

L'ambiguïté des place(s) et rôles du conseiller pédagogique est associée à l'ambiguïté institutionnelle des place(s) et rôles des inspecteurs.

Le fait *"que ces évaluateurs soient en même temps des formateurs qui n'en sont pas"* (A. p.40 - L.45) génère des pratiques locales de contrôle de la formation qui les autorisent à se contenter de superviser la *"préparation d'un stage"* (A. p.40 - L.47). *"Quand y a des stages par exemple y sont pas très nombreux à assurer l'animation /... ils s'assurent que ce qui va être proposé aux instits correspond de pas très loin à ce qu'ils souhaiteraient /"* (A. p.40 - L.46). Autrement dit, c'est par conseiller pédagogique interposé que l'inspecteur exerce son pouvoir local en contrôlant et limitant les contenus et les thèmes de la formation continue des enseignants de sa circonscription.

En qualité de second, le conseiller pédagogique est par conséquent, limité à des rôles " *d'aide à la pratique pédagogique /"* (A. p.38 - L.4).

Monsieur G. estime que les maîtres assimilent les rôles du conseiller pédagogique à ceux d'un inspecteur; il se comporterait simultanément en évaluateur de gestes professionnels des enseignants de sa circonscription, en formateur localement vigilant.

Ainsi, le conseiller pédagogique entretiendrait un régime de dépendance, de soumission et d'adaptation des maîtres aux positions de l'inspecteur. Il deviendrait, de sa place d'intermédiaire, celui par lequel l'information circule afin que chaque maître soit en mesure d'offrir au supérieur hiérarchique, lors d'une inspection, l'image d'un professionnel avisé des attentes locales. *"L'enseignant souhaite avant tout connaître la position de l'inspecteur de sa circonscription"* (A. p.41 - L.29).

4.2. *Le conseiller pédagogique, d'agent à acteur*

Monsieur G. nous invite à remarquer qu'il est des rôles exercés par les conseillers pédagogiques ou que l'instituant leur a imposés, et, dont l'enjeu dépasse manifestement leurs prérogatives professionnelles.

Ce conseiller, nous dit-il,*"je ne le vois pas adjoint à l'inspecteur dans la fonction d'évaluation des instituteurs / des travailleurs sociaux / des fonctionnaires"* (A. p.38 - L.26). Statutairement, il est un agent de l'Education Nationale,*"adjoint d'un inspecteur départemental"* (A. p.38 - L.22). A ce titre, *"ça signifie qu'il va contribuer à aider l'inspecteur à / dans sa position de formateur des instituteurs"* (A. p.38 - L.24).

Du côté des maîtres, il se doit d'user de sa qualité de formateur *"dans le sens suivant / s'il choisit de contribuer à faire en sorte que le praticien y voit plus clair dans sa pratique"* (A. p.41 - L.39).

En d'autres termes, c'est la fonction institutionnelle de formation qui devrait donner un sens à l'ensemble des rapports professionnels que le conseiller pédagogique se doit d'entretenir au sein de la circonscription, tant en direction des maîtres que de l'inspecteur. En parvenant à s'inscrire dans cette dynamique, le conseiller pédagogique, selon monsieur G., serait à même de dépasser, à titre personnel et dans les représentations qu'implicitement il entretient auprès de ses ex-pairs, l'image d'un agent strictement assujetti à la personne de son supérieur hiérarchique.

Désormais, il serait bon que les conseillers pédagogiques veillent à *"ne pas provoquer chez cet enseignant des artéfacts du type si le conseiller pédagogique vient me voir il va falloir que j'offre à ce représentant institutionnel la meilleure image de moi / oui c'est ça"* (A. p.38 - L.18).

Sa qualité de formateur devrait lui permettre de dépasser l'ambiguïté des rôles que sa place génère parmi les maîtres, afin d'être en mesure de mener une action précisément plus libératoire, voire libératrice de ses ex-pairs. L'agent formateur doit pouvoir apporter *"sa contribution à / l'autonomie d'un enseignant"* (A. p.38 - L.7). *"Il faut peut-être avoir à l'esprit le fait que le conseil ou l'aide devraient amener le conseillé é hein à devenir de plus en plus autonome par rapport à l'institution / dans sa pratique pédagogique"* (A. p.38 - L.5 & 6).

Indéniablement, monsieur G. s'exprime en termes de convictions professionnelles et personnelles dont les fondements reposent sur une certaine conception de la médiation que le conseiller pédagogique devrait entretenir dans le rapport du praticien à sa pratique pédagogique.

Elle s'inscrit, en premier lieu, dans une perspective d'aide professionnelle du praticien.

Le conseiller pédagogique *"doit d'abord aider l'enseignant à prendre conscience de sa pratique"* (A. p.38 - L.10). Ainsi l'agent formateur sera-t-il à même d'aider son ex-pair à acquérir cette autonomie professionnelle à laquelle il faisait allusion plus haut. Il s'agit donc moins, pour le formateur de prétendre *"injecter des contenus disciplinaires"* (A. p.38 - L.14) en circonscription, de prétendre amener le maître *"à changer de pratique pour une pratique guidée de l'extérieur"* que *"de l'aider finalement à /apprêter les connaissances à faire acquérir"* en analysant avec lui *"les différents paramètres qui ont un effet sur la construction de ses élèves /"*. Il s'agit *"de contribuer à ce que cet enseignant pratique un peu des boucles d'auto-contrôle dans son action /"* (A. p.38 - L.11).

Cette conception de la fonction de conseiller pédagogique, pour teintée de prescriptions institutionnelles qu'elle soit, procède d'une intention curative qui vise tant le maître que le conseiller dans leur dépendance aux consignes professionnelles et fonctionnelles locales. Ainsi, selon notre interlocuteur, il conviendrait d'aider le praticien à se comporter en professionnel ouvert et lucide. *"On voit très très peu d'enseignants soucieux de savoir si les recherches en Sociologie / en Sciences de l'Education / en Biologie / en didactique des maths lui permettraient d'être plus efficace dans sa fonction mais par contre il a davantage le souci de savoir si l'inspecteur veut qu'on fasse encore des dictées /"* (A. p.41 - L.32 à 35).

En second lieu, les convictions de monsieur G. s'inscrivent dans une perspective d'aide à la personne du praticien.

"Il va falloir l'amener à accepter de mettre sur le même plan au moins dans un premier temps autant les réussites que les échecs" (A. p.38 - L.17), stratégie d'autant plus justifiée que *"l'enseignant est trop focalisé sur les résultats bruts de son action"* (A. p.38 - L16).

Cette remarque concourt à illustrer la logique discursive et argumentative de notre interlocuteur, logique selon laquelle toute l'action du conseiller pédagogique n'a d'autres ambitions que d'indiquer à ses ex-pairs les différents itinéraires qui les conduisent à une autonomie professionnelle faite de compétences d'auto-analyse critique. L'action du conseiller pédagogique consiste à *"amener les enseignants à être relativement critiques par rapports aux directives qui leur sont données pour que ces directives puissent être / adaptées au mieux au public concerné"* (A. p.42 - L.22 à 24).

Et c'est là l'objet de la dimension subversive qu'il souhaiterait que les conseillers manifestent afin qu'ils accèdent à une position de formateurs et qu'ils accordent aux formés la jouissance d'un droit et d'un devoir d'auto-critique professionnelle et personnelle. *"Le conseiller pédagogique est considéré par l'institution comme un agent / il doit accepter de l'être / pour être efficace il doit viser une certaine subversion /* (A. p.42 - L.21 &22)*... il aurait tout intérêt à s'affirmer en qualité d'acteur //"* (A. p.42 - L.25).

4.3. *De l'interaction singulière de constructions identitaires professionnelles et personnelles*

L'idée maîtresse qui justifie les positions et considérations de monsieur G. sur les conseillers pédagogiques n'est autre qu'un constat selon lequel *"l'institution réussit plus ou moins à les enfermer dans une non identité /...dans une fonction relativement précaire /"* (A. p.40 - L.20 &22).

Selon lui, le principe de cooptation des conseillers pédagogiques génère une dépendance du subordonné au supérieur hiérarchique qui exclut, de part et d'autre, toute référence à des données théoriques susceptibles de justifier certaines prises de positions professionnelles. Tels sont les fondements de son argumentation.

Monsieur G. constate tout d'abord que les conseillers pédagogiques *"ne sont jamais recrutés sur la base d'une audition d'un entretien ou d'un dossier qui permettraient de garantir une complémentarité / sur les fondements théoriques et même empiriques de l 'aide à apporter à l'instituteur"* (A. p.38 - L.30 à 32). Selon lui, rien de ce qui devrait faire cohérence et cohésion professionnelle entre le cooptateur et le coopté en matière d'accompagnement formatif des maîtres, n'est pris en compte au moment de l'accueil d'un conseiller par un inspecteur.

En effet, d'une part l'inspecteur entend stratégiquement s'adjoindre un conseiller à partir de critères relationnels personnels au détriment de tout autre; ce que notre interlocuteur illustre par le fait qu'il n'a *"jamais connu de soucis institutionnels de complémentarité effective entre les deux"* (A. p.38 - L.37).

D'autre part, dès lors que sans ce minimum *"y a peu de chances que l'entreprise réussisse"* (A. p.38 - L.35), et qu' ensuite *"on laisse un peu les faits / valider ou invalider cette complémentarité"* (A. p.38 - L.41), c'est que manifestement l'instituant *"fait très peu de cas euh de la position personnelle d'un conseiller pédagogique par rapport à la position de son supérieur hiérarchique qui est l'I.E.N."* (A. p.38 - L.39).

Sachant enfin, qu' *"en dernier ressort l'inspecteur peut imposer en tant que responsable hiérarchique / ses choix /"* (A. p.38 - L.42), en toute logique *"on peut dire que le conseiller pédagogique ne se sent pas engagé dans la dépendance aux choix théoriques d'un inspecteur /"* (A. p.38 - L.33).

Il semble que le discours de monsieur G. nous invite à appréhender les conséquences factuelles et fonctionnelles d'une absence de contrat professionnel fondé sur des choix théoriques énoncés, complémentaires ou disjoints, entre l'inspecteur et le conseiller pédagogique. Le conseiller dispose d'une place relativement confortable qui, d'une part le protège de conflits professionnels avec son supérieur hiérarchique et, d'autre part, lui évite un effort d'appropriation critique des données de la recherche en matière d'enseignement. Ainsi participe-t-il d'une évolution lente et strictement pratique de l'Ecole.

En revanche, le conseiller pédagogique, selon notre interlocuteur, ferait bien d'asseoir son autonomie professionnelle en faisant état d'une *"indépendance d'idées"* (A. p.39 - L.41), en faisant *"siennes un certain nombre de théories psychologiques / psycho-pédagogiques / sociologiques"* (A. p.39 - L.43). Au moins serait-il plus susceptible d'échapper à des *"oppositions strictement relationnelles"* (A. p.40 - L.3) avec son supérieur hiérarchique. En effet, seules ces données théoriques constituent *"une médiation qui permet d'éviter des conflits des polémiques entre les individus"* (A. p.39 - L.45).

Il n'en reste pas moins vrai qu'au niveau du département, ce positionnement est, selon lui *"résiduel / c'est à peine significatif /"* (A. p.40 - L.7). Il serait pourtant opportun, voire indispensable, que chaque conseiller tente *"de trouver sa liberté de pensée et son identité plutôt dans l'opposition ou le choix de cadres théoriques"* (A. p.40 - L.12).

Ainsi, les diverses pratiques instituantes des conseillers pédagogiques, leurs conceptions et leurs positions actuelles feraient d'eux des conseillers plutôt *"déformateurs "* (A. p.41 - L.45).

Tous *"ces changements téléguidés de l'extérieur"* (A. p.42 - L.7) ont été conduits systématiquement dans la précipitation au nom *"d'une efficacité qui avait pour unité de temps une année scolaire"* (A. p.42 - L.13). *"Ne pas perdre de temps à réfléchir"* (A. p.42 - L.14). *"C'est pas compatible avec le sérieux de la recherche / les nécéssités de transpositions didactiques qui demandent un temps beaucoup plus long/"* (A. p.42 - L.17).

En matière de considérations sur l'avenir de la fonction, monsieur G. propose, en toute logique de positionnement personnel, que soient envisagées quatre pôles de réflexion.

-Tout d'abord, *"il faudrait que le niveau de recrutement des conseillers pédagogiques soit relevé...qu'ils soient recrutés sur une formation universitaire humaniste / que des départements comme Psychologie / Sciences de l'Education / Philosophie et Sociologie soient presque des passages obligés /"* (A. p.41 - L.9)

-D'autre part, il lui paraît indispensable que soit menée puis suivie d'effets, une réflexion sur un principe de *"plus grande cohérence entre la formation initiale et la formation continue "* (A. p.41 - L.17).

-Ensuite, devrait être envisagée *"une complémentarité plus sérieuse"* (A. p.41 - L.13), autrement dit, une politique de cohérence et de suivi entre la formation offerte aux maîtres au niveau des différentes structures localement existantes et une évaluation de cette formation.

-Enfin, que les responsables institutionnels chargés de l'organisation de la formation continue des maîtres évitent que *"la formation en circonscription"* soit *"trop laissée aux initiatives locales voire aux positions locales"* (A. p.41 - L.22).

L'entretien que nous a accordé monsieur G. est, sans conteste, intéressant à plus d'un titre.

La spécificité et la singularité de ses positions et de ses représentations tiennent à la fois de son itinéraire de questionnement personnel et professionnel dans l'A.I.S. et de son itinéraire personnel de recherche universitaire. Ces itinéraires sont autant d'éléments d'une histoire de vie à la marge des chemins empruntés par la grande majorité de ses collègues conseillers.

Sa marginalité est faite de convictions qui l'autorisent à souhaiter que, comme lui, les enseignants du premier degré se libèrent du joug d'une dépendance à la parole et à la personne du supérieur hiérarchique, en accédant à une autonomie légitimée par une capacité à la défendre au nom de données théoriques, fruits de la recherche.

Il n'est pas exclu de penser que sa définition des rôles du conseiller pédagogique relève fondamentalement d'une aide à prodiguer aux enseignants afin que, précisément, ils soient en mesure, à terme, de pouvoir se passer de lui.

Encore faudrait-il, pour ce faire, que le conseiller lui-même soit parvenu à acquérir et à asseoir une autonomie professionnelle suffisante, fondée sur une conscience des limites de ses place(s) et rôles.

Quant à l'entretien lui-même, il convient de noter que chacune de nos questions ont été suivies de réponses longues, nourries et construites. Manifestement, le thème de l'identité professionnelle du conseiller pédagogique devait correspondre à l'une de ses préoccupations.

5. Synthèse des apports des quatre entretiens

Nous avons choisi de réunir les analyses des quatre derniers entretiens selon un ordre qui ne correspondait pas à la chronologie des enregistrements effectués. C'est l'ancienneté du conseiller pédagogique dans l'exercice de ses fonctions qui a prévalu au mode de classement retenu.

L'analyse du discours de monsieur H., nouvellement nommé, révèle une quête multi-directionnelle de positionnement professionnel, assortie de l'épreuve d'un isolement provisoire. Ses différents rapports d'altérité ne présentent pas tous, dans la construction de son identité, un degré d'intérêt et de difficulté identique.

Sur fond d'appartenance au corps des enseignants du premier degré, il lui semble relativement aisé de prétendre gagner la confiance des maîtres, tandis que l'I.E.N., son cooptateur et supérieur hiérarchique, représente une tutelle et un pouvoir auxquels il est nécéssairement soumis.

Patience, prudence, qualités relationnelles, capacités professionnelles sont autant de composantes qui devront participer de la construction de son identité d'aspiration dans les rapports qui le lient à son inspecteur.

L'argumentation générale de son discours repose sur la conscience d'une capacité d'adaptation et sur le sentiment d'un "pouvoir survivre" d'abord, puis "devenir" ensuite. Ce qui a constitué l'objet de sa motivation originelle dans sa démarche d'accession à des fonctions de conseiller pédagogique, demeure intact, en dépit des désillusions qui ont immédiatement suivi sa rencontre avec ses nouvelles activités. Le"vouloir devenir" reste intact; en l'occurrence un vouloir devenir un formateur sachant reconnaître le travail, l'investissement et les qualités de ses pairs.

Enfin et ce qui donne un sens à l'énoncé de son discours, c'est la singularité de sa stratégie de positionnement consistant à dépasser le constat qui est le sien, d'un savoir pédagogique somme toute limité; il opère ce contournement par l'évocation d'activités multiples, preuves d'un dépassement de soi.

Absorbé par l'action, contraint à la "fatalité" des activités commandées par son I.E.N., il parvient à faire preuve de postures pathiques à l'égard de ses pairs et vit le moment présent comme une promesse de réussite personnelle future.

Le discours de madame F. est caractéristique d'une dynamique de construction identitaire, repérable essentiellement au sein d'une l'équipe de circonscription.

Cet investissement consistant en une opération de valorisation de qualités et de capacités personnelles, est l'illustration d'une stratégie dont l'enjeu réside d'une part, dans la conquête d'une place et d'une position personnelles d'influence sur l'équipe de circonscription et, d'autre part, dans la recherche de satisfactions professionnelles en circonscription.

La réorganisation de son argumentation révèle une série d'étapes qui éclairent le sens de sa quête de pouvoir sur l'I.E.N. et l'usage stratégique qu'elle entend faire de son savoir professionnel vis à vis des maîtres.

Fondamentalement, elle considère que les inspecteurs méprisent les conseillers pédagogiques.

En l'occurrence, nous n'aurons cependant pas d'éclaircissements précis de sa part sur ce qui fonde cet a priori.

La rencontre d'un conflit au cours de son itinéraire professionnel avec un inspecteur, a-t-il généré semblable certitude?

S'agit-il, compte tenu de sa participation à des instances dans lesquelles siègent des I.E.N., d'une conviction plus récente née d'une caractéristique qu'elle attribue à plusieurs inspecteurs du département?

S'agit-il de représentations du positionnement spécifique du corps enseignant du premier degré à l'égard du corps d'inspection ?

Quoi qu'il en soit, l'intention foncière de notre interlocutrice consiste à opposer à ce "mépris" le défit d'une prise de pouvoir sur son inspecteur.

Pour ce faire, elle s'inscrit en collaboratrice privilégiée puis exclusive de l'inspecteur. Parallélement, elle se met au service des maîtres, s'installe dans une relation de connivence avec eux en évitant de faire état, par exemple, d'un savoir pédagogique ou professionnel trop éloigné, selon elle, de leurs attentes.

Simultanément, elle s'ingénie à faire valoir ses qualités personnelles auprès de son inspecteur. La confiance professionnelle qui s'installe en circonscription entre elle et les maîtres, l'autorise à "guider", "aiguillonner", dit-elle, son supérieur hiérarchique au point de lui paraître indispensable à la bonne gestion de la circonscription.

Elle oscille donc entre expertise professionnelle et oblativité dans une dynamique de prise de pouvoir; manifestement l'oblativité qui la caractérise est mise au sevice d'une quête identitaire dont les effets concernent davantage la personne que le professionnel.

Madame P. témoigne d'une autonomie dans l'exercice de ses activités professionnelles. Cette autonomie, à la fois fonctionnelle et factuelle, serait davantage la conséquence d'une absence de travail collégial au niveau des membres de l' équipe de circonscription, que la marque de choix consensuels délibérés et opérés par la dite équipe.

Cependant, il convient de noter qu'en dépit de l'isolement des membres de cette équipe, chacun procède, sous l'effet de sa propre logique, de ses propres convictions et de ses rapports aux maîtres, à une mise sous tutelle des enseignants de la circonscription. De fait, le phénomène culture de circonscription s'en trouve renforcé.

De notre point de vue, la clef de voûte de son positionnement, à la fois explicative des phénomènes qui viennent d'être énoncés et explicative de la ligne argumentative de son discours, se situe en un lieu singulier, la bibliothèque de circonscription dont elle est l'unique animatrice et dont elle fait un espace de circulation d'une parole officielle locale.

En dépit du surcroît de travail que représente cette responsabilité, c'est là que notre interlocutrice donne un sens à sa fonction et compense son isolement professionnel. Elle s'inscrit au carrefour d'une circulation d'informations multiples: des informations administratives, professionnelles, bibliographiques que les maîtres attendent, des informations relatives aux attentes de l'inspecteur, des informations qui lui permettent de se faire une image de l'état de la circonscription et donc de se constituer une identité de référent professionnel à l'égard des maîtres, voire une identité de confidente.

Or, cette bibliothèque est aménagée dans les locaux de l'inspection; autrement dit, cette conseillère pédagogique s'inscrit dans un espace officiel reconnu, permet de donner symboliquement un sens à la démarche des demandeurs et de fait, assure à la circonscription une vie dont elle est la seule référence, compensant l'absence de politique de circonscription par les échanges qu'elle favorise et qui peuvent constituer à eux seuls, à ses yeux et aux yeux des maîtres, les priorités professionnelles implicites et explicites du moment.

Quant à l'entretien que nous a accordé monsieur G., il soulève la problématique des place(s), rôles et fonctions des conseillers pédagogiques, d'un triple point de vue, institutionnel, fonctionnel et professionnel.

Il aspire à la mise en place d'une réflexion départementale relative à une définition des rôles des conseillers pédagogiques, de leurs fonctions en circonscription et de leur place dans la formation des maîtres. Il souhaite que cette opération puisse fédérer tant la hiérarchie institutionnelle que le groupement des conseillers du département autour de thèmes génériques tels que ceux du niveau de formation universitaire des intéressés, ceux de leurs champs de références pédagogiques, pratiques et théoriques, de leur mode de recrutement et des critères retenus, afin que précisèment soient évités des phénomènes de dépendance des conseillers à une position de l'inspecteur et donc à un aménagement local de la formation des maîtres.

Son discours est pour l'essentiel fait d'aspirations que légitiment son constat des rôles joués aujourd'hui par les conseillers pédagogiques et ses remarques relatives à leur enfermement professionnel qui, selon lui, semble leur convenir.

Le fait que notre interlocuteur s'inscrive en observateur juge des réalités locales mérite d'être référé à son investissement personnel dans la recherche en milieu unversitaire, à son détachement progressif de ce qui constitue le "sens commun" du premier degré et à la singularité de son espace professionnel puisqu'il concerne l'enfance en difficultés scolaires, psychologiques et sociales.

C'est son itinéraire de réflexion qui justifie la nature de ses convictions actuelles et les aspects implicites de son discours.

Il déplore, à ce titre, que la maîtrise pédagogique des conseillers pédagogiques se soit déplacée et que, de fait, ils s'inscrivent davantage en évaluateurs des prestations des maîtres et des performances professionnelles de la circonscription plutôt qu'en maîtres formateurs.

Son attachement à une ligne de conduite fondée sur un esprit de recherche pédagogique de construction d'un savoir professionnel, mené à partir d'un accompagnement du maître (des maîtres) et légitimé par des théories de référence, modélise ses convictions, illustre son autonomie professionnelle et éclaire les jugements qu'il adresse à ses collègues conseillers du département.

Au delà de ce qui différencie les quatre conseillers pédagogiques rencontés, qu'il s'agisse de leur ancienneté, de leur formation, de leur histoire de vie, de la spécificité géographique, humaine, idéologique et axiologique de leur circonscription, tous considèrent qu'il est désormais indispensable de procéder à la mise en place d'une formation spécifique et continue à destination de tous les conseillers pédagogiques.

Dans quelle mesure cet appel n'est-il pas explicatif d'une donnée commune qui émane de l'analyse respective de chacun de ces discours et qui n'est autre que l'expression d'une solitude, d'un isolement dont les composantes diverses concernent régulièrement la personne du conseiller et le professionnel dans le cadre de ses activités?

Les manifestations de cette donnée commune pour différentes qu'elles soient, génèrent systématiquement des formes de repli ou des activités compensatoires; mais toutes relèvent de la place du conseiller parmi ses ex-pairs, d'un rapport personnel et professionnel avec l'inspecteur, d'un rapport global avec la circonscription et d'une définition implicite de l'identité professionnelle du conseiller pédagogique.

SIXIEME PARTIE

L'épreuve de la contre-épreuve:

analyse de données écrites

L'objectif de cette sixième partie procède d'une intention d'élargissement de nos modalités d'investigation, d'une tentative d'ouverture méthodolologique marquée par le recours à la "technique" du questionnaire et d'un souhait épistémique de validation des hypothèses qui ont donné corps, jusqu'ici, à notre objet d'étude.

Autrement dit, notre fidélité à la psychologie sociale et à ses référents conceptuels et théoriques reste inchangée. Globalement, nous entendons ne pas faire rupture avec le principe d'analyse de contenu, constitutif du "pôle morphologique" de l'espace "méthodologique quadripolaire"(1) dans lequel nous avons circulé jusqu'ici; en revanche nous envisageons de conjuguer une ouverture en nombre des personnes concernées avec une ouverture géographique de notre enquête (puisqu'elle va concerner les quatre départements de notre académie) sur fond d'analyse thématique et statistique des données recueillies.

Nous avons souhaité franchir les frontières qui marquaient le cadre de notre étude locale en nous adressant directement aux 49 conseillers pédagogiques généralistes en poste sur l'académie de Nancy-Metz. Pour ce faire, nous les avons invités à répondre à un questionnaire accompagné d'une note qui faisait état de quelques précautions déontologiques. (2)

Chacun des conseillers pédagogiques a été destinataire du questionnaire à son domicile afin de souligner notre volonté d'éloigner de nos échanges toute présomption de regard institutionnel.

(1) HERMANN - DE SCHOUETTE - DE BRUYNE, Dynamique de la recherche en sciences sociales, P.U.F., Paris, 1975

(2) Questionnaire: Annexes p. 103

La règle de l'anonymat de la réponse a été respectée dès lors que chacun pouvait choisir de ne pas décliner son identité; la finalité de la démarche d'enquête et l'usage des réponses fournies ont été précisées et, en l'occurrence, il était dit que ces données valaient pour notre objet de recherche mais concernaient également l'Association Nationale des Conseillers Pédagogiques (A.N.C.P.) laquelle a déjà procédé, dans sa revue, à quelques publications relatives à ce thème.

Cette conjugaison n'était guère de nature à induire un refus de réponse dans la mesure où tous les destinataires étaient précisèment membres de cette association.

Enfin, nous avons considéré qu'un mois de délais de réponse constituait une durée raisonnable de réflexion. Force est de constater que cette durée devait être suffisante puisqu'à l'approche de ce terme nous n'étions plus destinataire d'aucune réponse.

Au registre des constats, il convient de faire mention de quelques remarques comptables. Sur les 49 envois de questionnaires, 16 conseillers pédagogiques ont répondu à notre demande et parmi eux, 3 nous ont retourné un document vierge accompagné d'une note de justification, relative à un récent départ en retraite.

Comment ne pas s'interroger sur le fait que seul un quart des personnes concernées ait accepté de nous répondre. Tenter de chercher une explication reviendrait à risquer de se perdre en conjectures.

Il est vraisemblable toutefois, que certains conseillers de Meurthe et Moselle, figurant au nombre des interviewés initiaux, n'aient pas jugé utile de se manifester à nouveau. Il est également probable que d'autres destinataires aient préféré ne pas répondre à un collègue "étranger" d'un département voisin, ne se sentant obligés en rien et encore moins au nom d'une quelconque connaissance mutuelle. D'autres ont pu redouter un usage malveillant des données adressées (même anonymement). Plus simplement enfin, comment ne pas associer ces non réponses, soit à une forme de désintérêt aux questions posées, soit à la rencontre d'une difficulté née de la confrontation de soi à sa propre réalité professionnelle.

L'intention qui a présidé au choix et à l'organisation des questions n'avait d'autres prétentions que de s'inscrire en continuité avec quelques-uns des thèmes majeurs que l'analyse de nos entretiens nous avait permis d'identifier:

- les modalités de recrutement d'un conseiller pédagogique,
- le positionnement du conseiller pédagogique en regard d'attentes diverses telles que celles des maîtres à leur égard, celles de l'I.E.N. à leur égard et celles des I.E.N. à l'égard des maîtres,
- les représentations de nos correspondants de leurs marges de manoeuvre et leurs conceptions de leurs rôles dans la formation des nouveaux publics enseignants du premier degré.
- leur point de vue sur l'effet territorialité.

Ces thèmes ont fait l'objet des 10 premières questions. La dernière portait sur le récit d'une de leurs journées de travail.

Nous envisagions de procéder ainsi à une double opération de validation (ou d'invalidation) des données recueillies: une opération interne au questionnaire et relative à une analyse des écarts entre les énoncés proposés en réponse aux 10 premières questions et les éléments de description d'une journée d'activité professionnelle et, d'autre part, une opération externe de mise en perspective de ces analyses avec les thèmes identifiés lors de nos entretiens initiaux.

1. Le poste de conseiller pédagogique généraliste: quelques données quantitatives

1.1. *Nature et dimensions des circonscriptions du premier degré*

Types des circonscriptions	Urbaines	Rurales	Plutôt urbaines	Plutôt rurales
Proportion des types de circonscription	15 %	7,5 %	46,15 %	31,35 %
Nombre moyen des maîtres	250	250	262	266

tab.a Catégorisation des circonscriptions

Le tableau ci-dessus (tab.a) fait apparaître un effectif moyen de maîtres par circonscription relativement constant; en revanche, il renseigne sur les caractéristiques socio-géographiques des circonscriptions évoquées.

De fait, il semble que le découpage administratif de ces secteurs ait été opéré de telle sorte que globalement les inspecteurs et les membres de leur équipe de circonscription puissent exercer leurs fonctions sur des "mixtes" composés à la fois de zones urbaines et de zones rurales. C'est le sens des chiffres correspondant aux circonscriptions "plutôt" urbaines, "plutôt" rurales.

Autrement dit, il est à remarquer une préoccupation administrative, sinon d'homogénéisation de leur composition du moins de limitation de leur hétérogénéité. D'ailleurs, les circonscriptions déclarées spécifiquement rurales ne représentent que 7,5 % de la totalité et les circonscriptions spécifiquement urbaines peuvent être estimées à 15 % seulement.

En revanche, force est de constater que l'urbanité prime sur la ruralité, dès lors que la somme des circonscriptions estimées urbaines et "plutôt urbaines" comparée à celle des circonscriptions rurales et "plutôt rurales" est largement favorable à la première catégorie.

Est-ce à dire que les campagnes administratives successives d'opérations visant à organiser des regroupements scolaires aient permis la constitution de structures permettant à chaque classe, même isolée, d'appartenir à un collectif école ?

Dans quelle mesure cette intention d'unification des structures scolaires pouvait-elle conjuguer à la fois les attentes des usagers et la recherche d'une homogénéisation de l'identité enseignante, décrite désormais dans un référentiel qui stipule, entre autre, l'obligation faite aux maîtres de travailler en équipe au sein d'un groupe scolaire et de leur cycle d'affectation ?

N'y a-t-il pas eu volonté institutionnelle de faire en sorte que l'Ecole soit le reflet des textes officiels et que l'Ecole des textes rejoigne celle du terrain ?

En définitive, que l'Ecole de la Nouvelle Politique ou du Nouveau Contrat présentée et travaillée en formation initiale soit à l'image des postes qu'elle offre y compris lorsqu'il s'agit d'une première nomination.

1.2. *Les conseillers pédagogiques en poste: données quantitatives globales relatives à leur carrière*

Hommes %	Femmes %	Ancienneté globale de service ans	Durée d'activité en qualité de C.P. ans	Ancienneté au moment de la nomination ans
61,53 %	38,47 %	30,1	8,09	22,01

tab.b. Population et ancienneté des conseillers pédagogiques

Les informations recueillies relatives d'une part à la réparition des sexes et globalement à l'ancienneté de service dans le premier degré des actuels conseillers pédagogiques, fait état d'une représentativité masculine supérieure à celle des femmes mais surtout d'un moment d'accession à l'exercice des fonctions qui se situe, somme toute, aux 2/3 du parcours professionnel des intéressés.

En effet, si l'on considère que la durée d'exercice professionnel à partir de laquelle un membre du premier degré peut faire valoir ses droits à la retraite est de 37,5 ans, les données moyennes reportées dans le tabeau ci-dessus (tab. b) témoignent de l'âge (moyen) des conseillers pédagogiques. Globalement donc, ce serait plutôt en fin de carrière qu'ils accéderaient à ce type de fonctions.

Est-ce à dire que des critères tels que l'ancienneté, régulièrement associée à une garantie d'expérience professionnelle, voire à une assurance de plus grande disponibilité professionnelle, continuent à illustrer certains des principes de recrutement fondés, entre autres, sur des notions de qualité et de valeur professionnelles ?

Ne sommes-nous pas plus simplement confrontés, au vu de ces données chiffrées, à l'énonciation d'une ambiguïté identitaire dont l'origine se situerait du côté des pratiques locales de recrutement et donc du côté d'un instituant qui continue à préférer s'assurer les services d'un praticien riche d'expériences professionnelles plutôt que de s'intéresser au problème du repérage des potentialités de formateur d'un candidat ?

Anciens normaliens %	Anciens maîtres d'application %	Non mobilité %	Appelés à faire fontion d'I.E.N. %
69,23 %	7,69 %	84,67 %	15,33 %

tab.c. Caractéristiques associées à l'exercice de la fonction de conseiller pédagogique

Si l'on s'en tient aux données quantitatives moyennes dont nous disposons, nous conviendrons de remarquer que la majorité des conseillers pédagogiques actuels s'inscrit dans une histoire professionnelle caractéristique d'un attachement au premier degré (tab. c). La plupart sont d'anciens normaliens et sont passés directement de leur classe à la circonscription. Rares sont en effet ceux qui, en guise de palier, ont exercé les fonctions de maître d'application.

Il est cependant intéressant de noter le fait que certains des conseillers pédagogiques de circonscription aient été appelés à exercer des fonctions d'inspecteur.

Cette information ajoute à l'ambiguïté de leur position.

Légalement, seul l'inspecteur d'académie, directeur départemental des services de l'éducation a toute autorité pour pallier à l'absence provisoire d'un inspecteur de l'éducation nationale en désignant le conseiller pédagogique de la circonscription concernée, comme faisant fonction d'inspecteur. Manifestement, et les chiffres l'indiquent, certains de nos correspondants ont été confrontés à cette situation. Autrement dit, il leur a fallu assurer provisoirement la gestion administrative et professionnelle de leur circonscription et momentanément accepter les rôles de censeurs et d'évaluateurs de leurs pairs.

En l'occurrence, le rappel de quelques concepts propres à la psychologie sociale tels que ceux d'estime de soi, d'affinité ou de groupe de référence nous semblent constituer un détour utile.

L'autorité hiérarchique peut certes, exiger d'un agent subalterne certaines tâches et les lui imposer au nom de l'intérêt du service. Reste que les cas de suppléances évoqués dans les réponses à notre questionnaire ainsi que la connaissance personnelle dont nous disposons à ce sujet, nous laissent à penser, qu'a priori, aucun conseiller ne s'est refusé à ce changement de rôles.

N'y a-t-il pas là matière à souligner la dynamique affinitaire qui anime certains conseillers généralistes désireux de satisfaire effectivement ou symboliquement, d'une part l'ambition de se différencier de leurs pairs, voire de les dominer et donc de faire état d'un écart avec leur groupe d'appartenance initiale, et, d'autre part, celle de rendre lisible aux yeux de l'institution commanditaire et donc à ceux de leur supérieur hiérarchique immédiat (même défaillant) des compétences et des qualités qui en temps ordinaires ne leur sont pas reconnues ?

Dans quelle mesure notre hypothèse relative à la position d'intermédiaire du conseiller pédagogique, dont nous disions qu'elle donnait lieu à un conflit de rôles et donc à un conflit identitaire, ne rencontre-t-elle pas ici une forme de validation?

Il semble en effet que pour certains conseillers pédagogiques, il y ait disjonction entre dynamique affinitaire et sentiment d'appartenance au premier degré.

Il n'est pas certain, pour autant, que le corps d'inspection constitue leur groupe de référence professionnelle ne serait-ce qu'en vertu d'une logique statutaire. A moins que, ce que représente ce corps soit la cristallisation d'une identité d'aspiration personnelle des conseillers concernés, auquel cas leur isolement ou pour le moins l'expression douloureuse de leur solitude professionnelle, prendrait un sens. Tiraillés entre des pairs qui les considèrent souvent comme des "ex", voire des personnages jouant un rôle d'autorité institutionnelle et hiérarchique et un corps d'inspection qui parfois déplore qu'ils se comportent comme des I.E.N. en second, les conseillers pédagogiques risquent de se construire sur une crédibilité précaire surtout, lorsqu'après avoir exercé temporairement des fonctions d'inspecteur, ils retrouvent dans la même circonscription, leurs fonctions de conseillers.

Il s'agit là d'une situation dont nous soupçonnions par ailleurs, qu'elle permettait de comprendre certaines des manifestations de replis professionnels des conseillers.

Enfin, nous pourrions noter ici un rapprochement thématique entre certaines représentations émises par des enseignants lors de nos entretiens initiaux et la singularité des effets identitaires et professionnels généré par le phénomène instituant de conseiller pédagogique faisant fonction d'inspecteur. Si pour une part, ce fait peut être explicatif d'une forme d'usurpation de rôles dénoncée par les maîtres, pour une autre, il peut donner un sens, sinon à la notion de "mimétisme" entre l'inspecteur et son conseiller, du moins aux finalités des procédures de cooptation, lesquelles peuvent correspondre à une quête de moindre dysharmonie entre les attentes du supérieur hiérarchique et les qualités et compétences du postulant.

Cet ensemble de précautions, en se concrétisant à l'occasion du remplacement de l'I.E.N. par le conseiller, est de nature à renforcer notre hypothèse selon laquelle le conseiller collaborateur de l'I.E.N. s'inscrit en complice de son supérieur hiérarchique et, de fait, se comporte en acteur de la mise en conformité de la circonscription à la parole locale qui, dès lors, devient également sienne.

Artisan d'une mise sous tutelle des maîtres, vecteur d'une forme de culture de circonscription, le conseiller pédagogique n'aurait d'autres choix, compte tenu de sa participation à la mise en oeuvre d'une politique locale, que de revendiquer une reconnaissance tant personnelle que professionnelle de ses rôles auxquels sa place de contre-maître le contraint.

Enfin nous ajouterons à toutes ces remarques celle qui concerne le poids de la sédentarité des conseillers pédagogiques. La plupart d'entre eux demeurent attachés à leur première circonscription et exercent leurs fonctions auprès de leur inspecteur d'accueil.

-Les explications peuvent être conjoncturelles, dans la mesure où l'absence globale de mobilité des conseillers pédagogiques les assigne respectivement à résidence.

-Elles peuvent être factuelles, dès lors que s'agissant d'une fonction en nombre limité de postes, d'accès difficile et plutôt associée à une fin de carrière, les bénéficiaires n'aspirent plus qu'à une installation professionnelle durable.

-Elles peuvent être plus simplement opératoires lorsque la construction d'une utilité personnelle et d'une crédibilité professionnelle devient synonyme d'une action de longue haleine.

-Elles peuvent être enfin relationnelles ou plus précisément interactionnelles, dans la mesure où les rapports des conseillers pédagogiques à leur I.E.N. sont tels que le subalterne coopté n'a d'autre choix que de faire la preuve des qualités et compétences sur lesquelles l'I.E.N. a recruté son collaborateur.

1.3. *Les conseillers pédagogiques en poste: catégorisation selon la durée d'exercice de leurs fonctions*

Répartitio de C.P. / Durée d'exercice des fonctions de C.P.	Cat	Sexe	Proportion en regard de la totalité des C.P. %	Ancienneté globale de service ans	Mobilité dans la catégorie %	ont fait fonction d'I.E.N. %
de 0 à 5 ans	I	M	23,07 %	24,66	33,33 %	0,00 %
		F	23,07 %	25,00	0,00 %	0,00 %
		Total	46,15 %	24,83	16,66 %	0,00 %
de 6 à 10 ans	II	M	30,76 %	32,00	25,00 %	66,66 %
		F	7,69 %	30,00	0,00 %	0,00 %
		Total	38,46 %	33,50	20,00 %	40,00 %
de 11 à 20 ans	III	M	0,00 %	néant	néant	néant
		F	7,69 %	33,00	0,00 %	0,00 %
		Total	7,69 %	33,00	0,00 %	0,00 %
plus de 20 ans	IV	M	7,69 %	35,00	0,00 %	0,00 %
		F	0,00 %	néant	néant	néant
		Total	7,69 %	35,00	0,00 %	0,00 %

tab.d. Réparition des conseillers pédagogiques selon leur durée d'exercice dans la fonction

L'examen des données qui figurent dans le tableau ci-dessus (tab. d.) permet de préciser la situation des conseillers pédagogiques généralistes actuellement en poste, selon quelques variables qui tiennent essentiellement à la durée de l'exercice de leurs fonctions et à leur ancienneté globale de service.

Plus de 80 % d'entre eux exercent leurs fonctions depuis moins de 10 ans. Ils constituent les catégories désignées I et II; la catégorie I qui rassemble les conseillers exerçant depuis moins de 5 ans est majoritaire. Compte tenu des 37,5 annuités d'exercice nécessaires avant un départ en retraite, il apparaît que globalement, les conseillers n'exercent leurs fonctions qu'une quinzaine d'années. D'ailleurs les chiffres des catégories III et IV le confirment.

La représentativité différenciée des sexes ne présente guère d'intérêt, si ce n'est dans la tranche des conseillers exerçant depuis 6 à 10 ans où il apparaît que les hommes soient les plus nombreux.

En revanche, l'examen de la situation des conseillers pédagogiques en regard d'une mobilité professionnelle et plus précisément d'un changement de circonscription au cours de l'exercice de leurs fonctions, montre que, paradoxalement, ce sont les plus jeunes d'entre eux qui ont pu être concernés et parmi eux, des hommes.

En effet, la logique des choses aurait dû faire apparaître une inversion du phénomène, situant les bénéficiaires d'un changement de circonscription parmi ceux dont la durée d'exercice était la plus conséquente.

L'examen des chiffres relatifs à la mobilité des conseillers pédagogiques comparés à ceux des conseillers qui ont été appelés à exercer des fonctions d'inspecteur renforce le poids et la singularité de la catégorie II (durée d'exercice comprise entre 6 et 10 ans). C'est d'une part parmi eux que le taux de mobilité est le plus important, et, c'est essentiellement parmi eux qu'on relève les cas de faisant fonction d'inspecteurs.

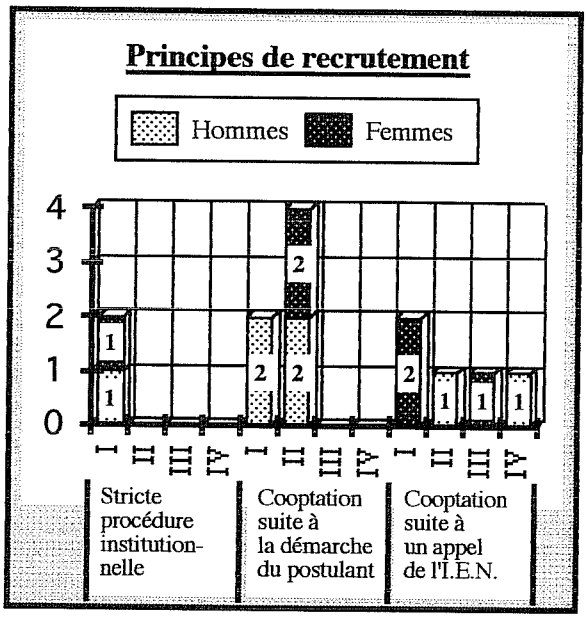
Dès lors, l'hypothèse d'une population de conseillers pédagogiques professionnellement plus investie (ou active) et animée d'aspirations, voire d'ambitions carrièristes, située dans la catégorie des personnels en poste depuis 6 à 10 ans, n'est sans doute pas à exclure.

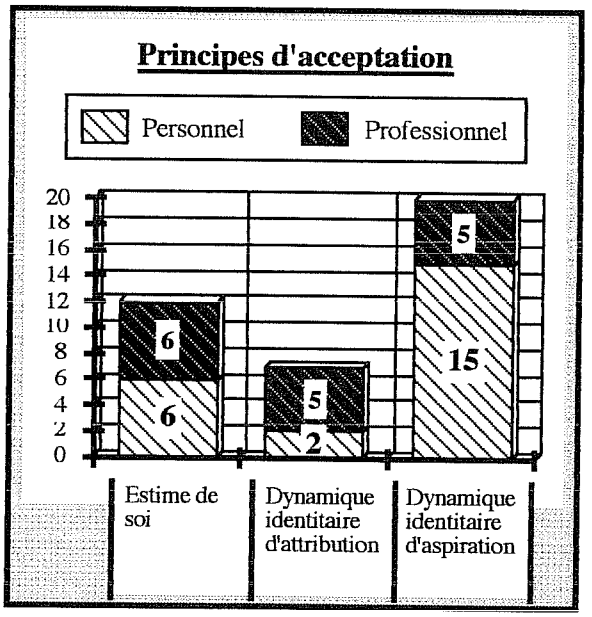
Toutefois les données quantitatives dont nous disposons ne nous permettent guère de spécifier la nature de ces aspirations; nous nous contenterons de rappeler que parmi les conseillers initialement enregistrés, certains faisaient allusion au fait que la fonction de conseiller pédagogique pouvait revêtir les aspects d'un "tremplin" ou pour le moins d'un palier, susceptible de donner un sens à certaines visées professionnelles dont celles d'inspecteur. Nous savons que la concrétisation institutionnelle de ces visées n' est possible que par concours ou par inscription sur une liste d'aptitude. D'où l'intérêt que présente aux yeux de certains conseillers, la perspective et a fortiori l'expérience de la prise en charge, même provisoire, des fonctions d'inspecteur.

Force est donc de supposer que la dynamique d'aspiration de ces conseillers génère et accentue, au niveau de leur image personnelle et de leur estime d'eux-mêmes, un écart avec les aspects idéologiques implicites et explicites qui légitiment leur appartenance à leur corps d'origine, et, par voie de conséquence, modifie leurs représentations de leurs missions fondamentales.

RAISONS D'ACCEPTATION DU POSTE / MODALITES DE RECRUTEMENT			Stricte procédure institutionnelle				Cooptation suite à la démarche du postulant				Cooptation suite à un appel de l'I.E.N.				
(en fréquence d'items)	Nombre de conseillers concernés	Catégories	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV	Total
	Sexe	M	1				2	2				1		1	7
		F	1					2			2		1		6
		Tot	2	0	0	0	2	4	0	0	2	1	1	1	13
Image de soi	plan personnel	maturité affirmée											1		1
		capacités relationnelles	1				1	1			1	1			5
	plan professionnel	possède le diplôme	2												2
		communiquer sa foi						1							1
		communiquer son expérience	1					2							3
Dynamique identitaire d'attribution	plan personnel	personne reconnue par l'I.E.N.					1					1			2
	plan professionnel	expérience reconnue par l'I.E.N.	1				2	1				1			5
Dynamique identitaire d'aspiration	plan personnel	besoin de changer d'activité						2			2		1	1	6
		besoin d'ouvertures sur les adultes						2				1	1		4
		besoin d'animer										1			1
		satisfaire un goût du risque									1				1
		rencontrer d'autres formateurs						1			1				2
		se rapprocher de son domicile	1												1
	plan professionnel	s'inscrire dans la formation d'adultes						1			1				2
		élever sa reflexion personnelle						1				1			2
		passage d'IMF à CP par crainte de bouleversements	1												1
		Totaux	7	0	0	0	4	12	0	0	6	6	3	1	

tab.e. Modalités de recrutement des conseillers pédagogiques





Il nous a semblé pertinent de considérer simultanément les réponses fournies par nos correspondants aux deux questions qui portaient d'une part, sur les modalités qui, selon eux, avaient présidé à leur recrutement et, d'autre part, sur les raisons qui avaient favorisé leur acceptation d'un poste de conseiller pédagogique (tab. e).

Un premier constat s'impose: au nombre des modalités de recrutement, il en est une qui, jusqu'ici, n'avait été mentionnée par aucun de nos interlocuteurs précédents, celle qui précisément exclut tout entretien entre le responsable hiérarchique et l'agent intéressé par le poste disponible.

Certains conseillers ont été recrutés sans démarche particulière intermédiaire, à partir d'une procédure strictement institutionnelle et administrative consistant d'une part, en une participation de l'intéressé au "mouvement" des personnels du premier degré et, d'autre part, en une désignation du postulant par la commission départementale paritaire présidée par l'inspecteur d'académie en regard d'un barême de classement des agents. Encore bien même que la proportion de ces conseillers concernés soit faible (15 % des conseillers en activité) elle mérite d'être mentionnée dans la mesure où, de surcroît, elle a intéressé les plus récemment nommés.

L'hypothèse d'une "nouvelle" population de conseillers pédagogiques ou d'une catégorie non dépendante des effets contractuels et relationnels nés d'une cooptation du subalterne par le supérieur hiérarchique directement intéressé, semble se confirmer.

Cependant l'examen des raisons invoquées par les intéressés, justifiant à la fois leur démarche et l'acceptation du poste convoité, ne permet d'accorder à cette hypothèse qu'un statut mineur. C'est l'image de soi qui a prévalu, au nom de capacités relationnelles jugées efficientes ou d'un besoin de faire valoir son savoir professionnel légitimé par le diplôme du C.A.F.I.M.F., image que Jean Maisonneuve définit comme une "conscience ... de certains contenus relatifs aux aspects, fonctions, visées selon lesquels le sujet s'apparaît à lui-même: corps propre, attributs personnels, estime de soi, implication personnelle dans telle relation, action ou valeur." (1) Aussi, le principe de reconnaissance de l'expérience professionnelle acquise, donc de la "valeur professionnelle" du postulant par son inspecteur, est-il cité au nombre des attributs identitaires.

(1) MAISONNEUVE Jean, Introduction à la psychosociologie, P.U.F., Paris, 1993, p. 152

Autrement dit, en dépit de la neutralité qui semble caractériser la procédure de recrutement, l'inspecteur de circonscription du postulant demeure présent dans un rôle de "tiers passeur" ou de pourvoyeur de reconnaissances, favorisant chez le subalterne, la naissance d'un sentiment de "méritant".

D'un point de vue quantitatif, il s'avère que d'une part, la grande majorité des conseillers nommés ont été recrutés à la suite d'un entretien de cooptation avec leur futur supérieur hiérarchique et que d'autre part, cet entretien a concerné dans des proportions équivalentes, soit des candidatures libres et spontanées, soit des postulants repérés et sollicités par leur inspecteur pour subir un entretien (formel) avalisant le choix déjà opéré par le supérieur hiérarchique. Pour mémoire et à l'occasion de nos entretiens initiaux, alors que les deux cas de figure avaient été évoqués, nous avions surtout enregistré des situations de cooptation qui faisaient suite à une démarche du postulant.

D'un point de vue qualitatif, l'observation comparée des motifs d'acceptation du poste de conseiller montre que, dans le cas d'une nomination obtenue à l'issue d'une candidature libre de l'intéressé, ce sont des considérations tant personnelles que professionnelles relevant de l'estime de soi et d'une dynamique identitaire d'attribution qui ont prévalu sur des besoins et attentes plus spécifiques à un processus identitaire d'aspiration.

La situation est paradoxalement inversée dans le cas d'une nomination opérée à l'issue d'un repérage puis d'une proposition de recrutement adressée par l'inspecteur à un enseignant pressenti. Une lecture des données qualitatives recensées accrédite notre remarque.

Il semble en effet que, paradoxalement, l'inspecteur "tiers passeur" initiateur d'une démarche de recrutement d'un collaborateur, génère, chez le postulant, la prise de conscience, l'identification puis l'énonciation d'une identité d'aspiration plutôt que le renforcement d'une identité d'attribution.

De fait, ce processus, synonyme de reconnaissance professionnelle et personnelle accordée par le supérieur hiérarchique, suscite chez l'intéressé, l'énonciation de besoins plus personnels semble-t-il que professionnels, qu'il s'agisse globalement de "changement d'activités", d'ouverture sur "le monde adulte", de "rencontres de partenaires" divers; toutes ces représentations participant d'une re-naissance de la personne.

La prise de conscience de tels besoins nouveaux est de nature à générer chez le futur coopté un regain d'investissement tant personnel que professionnel et simultanément à garantir, du côté du cooptateur, un choix sans surprise.

A l'opposé, lorsque la candidature à un poste de conseiller relève de la seule initiative de l'intéressé, ce sont , en matière de représentations, des expressions relatives au jeu d'une reconnaissance de qualités et de compétences tant personnelles que professionnelles qui sont au coeur des préoccupations du postulant.

Tout se passe donc comme si l'entretien de cooptation constituait l'épreuve essentielle à partir de laquelle les sentiments de valeurs professionnelles et de qualités personnelles qui animent le postulant et que sans doute lui reconnaissent ses pairs, allaient enfin être institutionnellement officialisés.

En la matière, il est surtout question d'attentes non encore porteuses de potentialités d'investissements plutôt que de besoins de se re-créer, de savoirs acquis à faire valoir, plutôt que de plan d'action portant sur de nouvelles tâches professionnelles.

Les sentiments de disposer de "qualités relationnelles", ceux d'avoir fait la preuve d'un "travail de réflexion" validé par le diplôme du C.A.F.I.M.F. et qui valent pour des acquis de reconnaissance soit des ses pairs soit de l'autorité hiérarchique, ne semblent générer d'autres attentes à court terme, que l'attribution d'une identité de méritant dont l'acquisition définitive ne pourra se concrétiser qu'au moment de la décision prise à l'issue de l'entretien de cooptation avec l'inspecteur.

Ces aspects nouveaux relatifs aux diverses modalités de recrutement des conseillers pédagogiques consolident et élargissent à la fois, l'espace de nos analyses antérieures. Nous disposons en effet ici d'une confirmation de l'usage d'une procédure instituante de cooptation qui nous informe essentiellement sur les principes, fondements et modalités du passage de pair à ex-pair.

Sachant que notre matériau de référence est ici exclusivement constitué de représentations de conseillers pédagogiques, il devient plus aisé de saisir le sens et les enjeux de la démarche du postulant. Du point de vue de l'intéressé et au moment de sa nomination, l'inspecteur représente simultanément un adjuvant et un opposant de proximité, alors que ses collègues représentent globalement des adjuvants futurs.

Dans le cas d'une candidature dont l'initiative revient strictement au postulant, l'inspecteur est ce personnage qu'il s'agit de convaincre en faisant état de ses convictions, de sa foi professionnelle et de son positionnement, en espérant qu'il soit en mesure de repèrer le niveau d'investissement professionnel de la personne qui le sollicite et donc de la confirmer dans le bien fondé de ses prétentions.

Dans le cas d'une candidature impulsée par le supérieur hiérarchique, l'inspecteur est d'abord cette aide nécessaire qui accorde au praticien pressenti une identité de maître méritant avant de devenir, peu à peu, celui à qui il convient d'adresser les preuves personnelles et professionnelles du mérite accordé.

En revanche dans les deux cas, les collègues pairs enseignants perdent provisoirement, aux yeux du conseiller récemment nommé, leur identité de collègue pour devenir ces adultes dont il entend devenir le formateur. Le passage de pair à ex-pair s'effectue, semble-t-il, sur la base d'un déplacement de référents, concrétisé par la rencontre de nouveaux rapports sociaux.

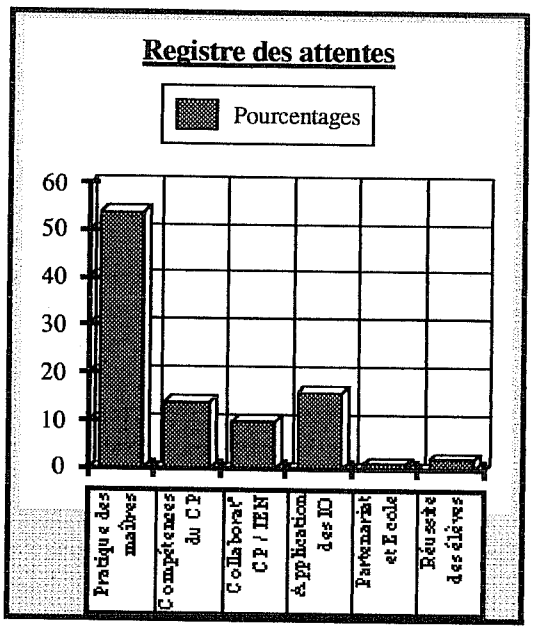
Le maître chargé de classe attend de cette nomination, un affranchissement marqué par l'abandon du monde des enfants au profit de celui des adultes. Le collègue devient cet adulte qui va accorder au conseiller nommé un nouveau statut d'adulte.

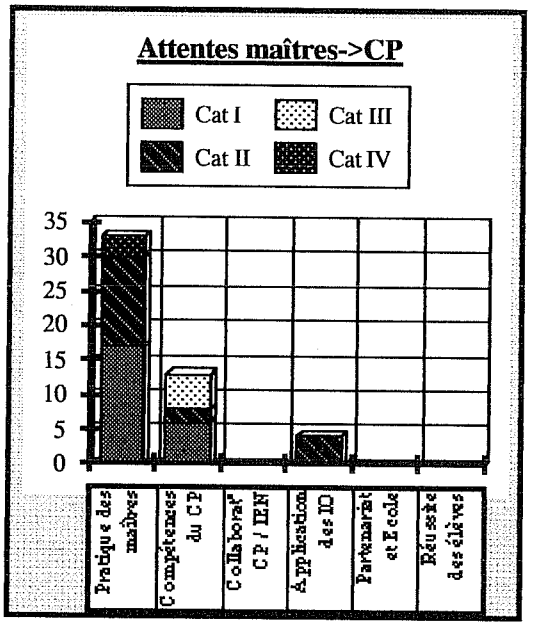
C'est en cela qu'il sera appréhendé comme un adjuvant.

Est-il nécessaire à ce propos, de souligner qu'au nombre des besoins justifiant la démarche de candidature des postulants n'apparaissent ni les termes de classe, ni les termes d'enseignant(s) et encore moins ceux d'élèves.

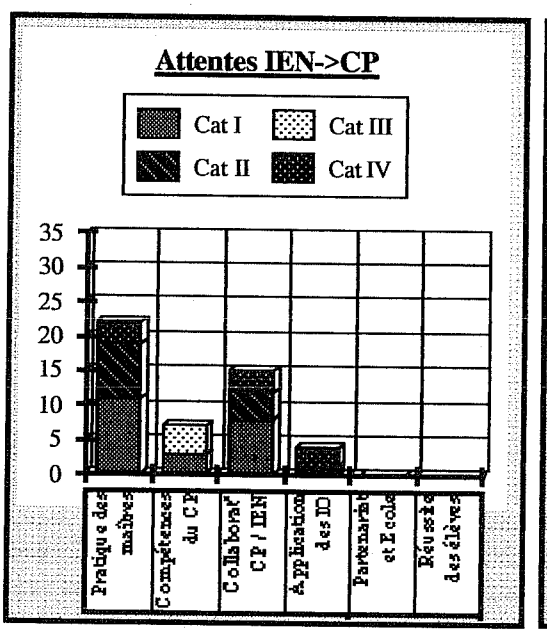
REGISTRE DES ATTENTES (en fréquence d'items)	ATTENTES ET PERSONNELS CONCERNES	Catégories	Des maîtres à l'égard des C.P. I	II	III	IV	De l'I.E.N à l'égard des C.P. I	II	III	IV	De l'I.E.N à l'égard des maîtres I	II	III	IV	Total
La pratique professionnelle des maîtres	au plan individuel — *conseils et aides à la demande des maîtres*	évolution des pratiques	5	5		1	1				3	3			18
		problèmes administratifs	2	1		1									4
		encouragements	4	3		1									8
		conscience professionnelle									2	1	1		4
		travail efficace									3	2	1	1	7
		animateur et F.C.		1			3	2		2		1			9
		suivi de groupes de travail	1					1							2
		travail en équipe									1				1
	au plan collectif	respect du plan de circonscription					1				1				2
		respect des consignes de l'I.E.N.	1				1	2				2			6
	aide à la documentation	gestion du CDI de circonscription	2				3								5
		expositions	1					1							2
		relais de l'information	1	2			1			1					5
	conseils aux débutants			1			1	2							4
Compétences et qualités des C.P.	*professionnelles*	pédagogiques	1		1		1		1						4
		animation			1				1						2
		relations d'adultes	4	1			1		1			1			8
	personnelles	disponibilité			1		1		1						3
		fiabilité			1										1
		écoute	1	1	1										3
Collaboration I.E.N. / C.P.	*adjoint de l'I.E.N.*						2	1		2					5
	conseiller de l'I.E.N.						3	1		1					5
	délégué de l'I.E.N.						2	1							3
	conseiller de terrain exclusivement							1							1
	mémoire de la circonscription						1								1
Les instructions officielles	*le conseiller garant de la mise en oeuvre des priorités*	projets d'école		4				1		1	2	3			11
		politique d'évaluation								1	1	1			3
		politique de circonscription								1	2	1		1	5
		langues vivantes										2			2
		technologie										2			2
		lire, écrire et compter										1			1
Partenariat et Ecole	*médiation enseignants / parents*											1			1
	médiation école / élus											1			1
Le éléves	*assurer leur réussite*										1	1		1	3
		Totaux	**23**	**19**	**5**	**3**	**22**	**13**	**4**	**9**	**16**	**23**	**2**	**3**	**142**

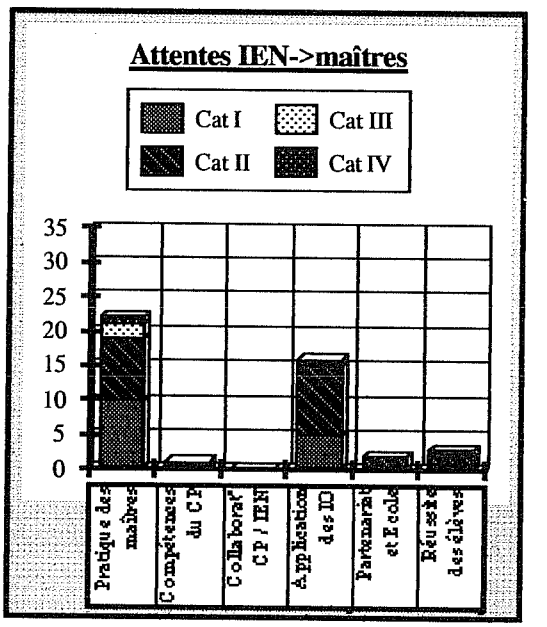
tab.f. Attentes professionnelles diverses spécifiques au 1° degré





Attentes professionnelles diverses (spécifiques au 1° degré):
illustrations graphiques de représentations de conseillers pédagogiques





A partir des trois questions adressées aux conseillers pédagogiques généralistes portant sur leurs représentations soit des attentes des maîtres à leur égard, soit des attentes de leur supérieur hiérarchique à leur égard, soit de l'inspecteur à l'égard des maîtres, nous avons pu recenser des réponses qui, classées en fréquences selon la catégorie d'ancienneté dans les fonctions des répondeurs, nous ont permis de cerner leur positionnement professionnel au travers des priorités énoncées. (tab. f)

Les conseillers pédagogiques considèrent que leur priorité professionnelle concerne la pratique pédagogique des enseignants de leur circonscription. Ils estiment de surcroît que cette priorité vaut autant pour les maîtres à leur égard que pour l'inspecteur à l'égard des maîtres.

Plusieurs aspects de cette priorité méritent un commentaire.

D'une part, nos correspondants se situent sur le terrain de l'aide à apporter aux maîtres afin de contribuer à l'évolution des pratiques pédagogiques; toutefois, cette contribution n'est effective que si le maître titulaire sollicite le conseiller pédagogique. Au-delà de cette marque restrictive, la liste détaillée des différents objets de cette aide souligne la préférence des conseillers pour un mode d'accompagnement duel plutôt que collectif de leurs ex-pairs.

Quant aux maîtres débutants, ils sont évoqués certes, mais la mention qu'en font les conseillers n'est suivie d'aucune description détaillée, à peine précisent-ils qu'ils sont destinataires de conseils.

L'examen du positionnement des conseillers pédagogiques généralistes dans leurs rapports à la pratique professionnelle des maîtres conforte et valide nombre de nos hypothèses précédentes.

D'une part, l'accompagnement des maîtres par les conseillers, pour légitimé qu'il soit d'un point de vue discursif, par un enjeu d'évolution de leurs gestes professionnels de praticiens, n'est pas dépourvu d'une préoccupation manifeste d'accompagnement de la personne enseignante.

D'autre part, la prise en charge de collectifs de maîtres, d'équipes d'école ou de groupes de travail n'est apparemment guère prisée par les conseillers pédagogiques, alors qu'il s'agit d'une compétence constitutive de la professionnalité enseignante qui figure au référentiel des professeurs d'école.

Enfin, si les conseillers reconnaissent que leurs inspecteurs respectifs attendent d'eux un investissement dans l'animation pédagogique en circonscription et dans des actions de formation continue des maîtres, il apparaît que leurs représentations des attentes des enseignants n'aille pas prioritairement dans ce sens.

Autrement dit, ils effectueraient peu de suivis de groupes et négligeraient d'accompagner les maîtres récemment bénéficiaires d'un stage de formation, limitant vraisemblablement leurs actions en formation continue, à la durée du stage qu'ils animent.

En revanche, ils précisent que la parole locale de l'inspecteur fait force de loi.

Il semble bien que les conseillers, là encore, se positionnent entre les attentes des maîtres dont ils ont une certaine connaissance et une mission de mise en conformité des enseignants en regard de consignes et d'attentes du supérieur hiérarchique local et, pour ce faire, s'inscrivent en relais, conduisent des opérations de type péri-scolaire (expositions) ou assurent la gestion de la bibliothèque pédagogique de la circonscription.

De fait, sont-ils nécessairement là où ils devraient être ?

Font-ils ce que fondamentalement leur inspecteur attend d'eux ?

Les opérations parallèles de prise en charge de missions complémentaires ne leur permettent-elles pas, précisément, d'habiter l'institution et, de fait, ne leur évitent-elles pas d'affronter cette attente institutionnelle d'amélioration du "travail" des maîtres et de remobilisation de leur "conscience professionnelle " ?

Les représentations des conseillers de leurs propres compétences et qualités renforcent d'une part leur penchant à s'intéresser plutôt à l'enseignant dans sa dimension personnelle et, d'autre part, à n'accorder aux aspects "animation" et donc aux aspects collectifs d'une prise en charge formative de leurs pairs, qu'une part réduite, l'essentiel de leurs rôles se jouant sur des relations entre "adultes" dans laquelle la "qualité d'écoute", selon eux, est fondamentale.

En souhaitant s'inscrire résolument dans un statut "d'adjoint de l'inspecteur" voire de "conseiller" de leur supérieur hiérarchique, il est manifeste que nos correspondants attribuent aux I.E.N. des attentes dont on a constaté jusqu'ici, qu'elles étaient les leurs.

Ils se positionnent donc davantage en auxiliaires de l'I.E.N, en assistant de l'I.E.N., en intermédiaires entre les enseignants et les rouages institutionnels et en porteurs d'encouragements aux maîtres, (ce que les entretiens précédents nous avaient déjà permis de souligner), qu'en partenaires de leur formation, statut dont ils se sentent dépossédés et qui constitue cependant l'une des revendications qu'ils adressent à l'institution.

Leurs rapports avec les injonctions nationales témoignent des tris et des choix que les conseillers semblent s'autoriser à opérer. Ainsi, les marges d'action qu'ils s'attribuent donnent un sens à la place qu'ils s'accordent et aux fonctions et rôles qu'ils jouent dans l'institution.

Les priorités nationales sont en effet édictées par le législateur, sans hiérarchisation particulière des différents objets qui la composent. Or s'il apparaît que les conseillers pédagogiques prennent part à l'élaboration, à la conception, voire au suivi de projets d'école, il semble qu'à propos de "politiques" de circonscription ou de "l'introduction des langues vivantes" dans le premier degré, ils établissent leur propre code de priorités tout en n'ignorant pas que toutes ces obligations sont constutives des attentes des I.E.N. à l'égard des maîtres.

Dans quelle mesure donc ne recomposent-ils pas les demandes institutionnelles sous le regard d'une autorité locale sinon complice du moins consciente de certains choix opérés, confortant ainsi notre hypothèse d'inscription des conseillers pédagogiques dans une politique formaliste de circonscription, plus contenante que professionnellement incitatrice ?

D'ailleurs la place qu'occupe l'élève, ultime destinataire des planifications et actions professionnelles des uns et des autres n'est-elle pas précisément révélatrice du positionnement des conseillers pédagogiques ?

En dépit de l'obligation que l'inspecteur adresse aux maîtres, de réussite professionnelle auprès de leurs élèves et qu'il pense repérable à un "travail efficace" en classe, le conseiller pédagogique ne mentionne pas l'élève au nombre des destinataires de ses actions. Il ne retient que le destinataire intermédiaire, le maître, qui, s'il constitue un objet d'attention de sa part n'est pas le personnage auprès duquel il entend ou parvient à se composer véritablement une identité de formateur d'enseignants du premier degré.

Nous retrouvons ici l'une de nos hypothèses que l'analyse de nos entretiens nous avait permis d'énoncer, selon laquelle plus le conseiller pédagogique se rapproche de l'enseignant, plus le repérage d'une identité de conseiller pédagogique formateur devient flou tant la description des modalités d'accompagnement des maîtres n'est pas caractéristique d'une politique formatrice.

Notre analyse thématique des réponses de conseillers pédagogiques aux questions portant sur leurs représentations des attentes professionnelles de leur supérieur hiérarchique à leur égard, sur leurs représentations des attentes professionnelles des maîtres à leur égard, mises en perspectives avec les analyses précédemment établies à partir des entretiens initiaux, nous invite à réexaminer le couple investissement/implication du conseiller.

Il est vraisemblable que le poids de la charge implicative des conseillers pédagogiques soit tel, qu'il génère chez eux, des formes d'investissement qui sont de nature à opacifier nos catégorisations thématiques, tant les registres de leurs intérêts personnels et professionnels implicites sont en interactions.

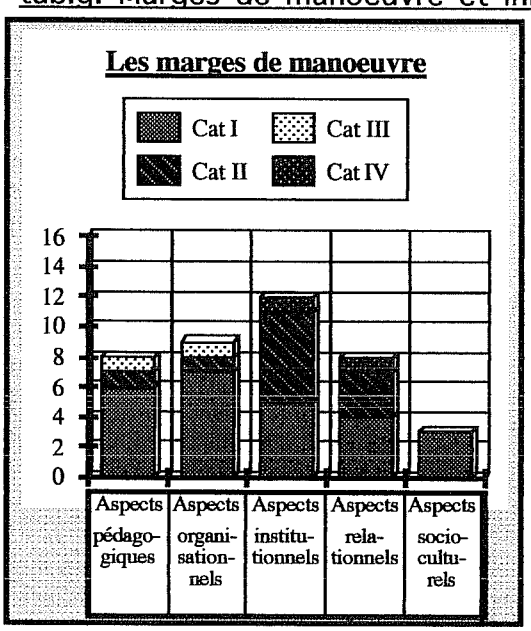
Il semble que la dynamique de construction identitaire du conseiller soit entretenue par des composantes qui relèvent de son histoire de vie. Si ces composantes sont apparemment au service d'une conception oblative de la fonction, elles n'en concernent pas moins une recherche stratégique très personnelle de positionnement professionnel qui tient compte du supérieur hiérarchique, des maîtres, des missions afférentes à la fonction et d' intérêts personnels immédiats.

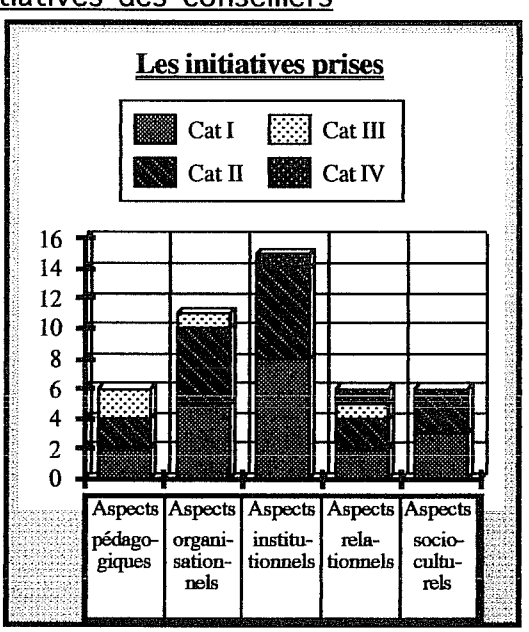
Enfin si la différenciation des types d'attentes selon les catégories d'ancienneté des conseillers pédagogiques n'est pas fondamentalement significative car, somme toute, à l'image de la représentativité quantitative de nos correspondants, elle renseigne cependant sur le positionnement des plus récemment nommés dans leur rapport de voisinage avec le supérieur hiérarchique. Ces derniers restent "traditionnellement" attachés à un principe de collaboration professionnelle, à un espoir de fonctionnement paritaire avec l'inspecteur et à l'exercice d'un rôle de "second" indispensable à l'occupation d'un territoire et à la mise en oeuvre d'une tutelle territoriale administrative et fonctionnelle.

4. Marges de manoeuvre et initiatives du conseiller pédagogique

REPRESENTATIONS DES C.P. (en fréquence d'items) / DES MARGES AUX INITIATIVES		Les marges de manoeuvre				Les initiatives prises				
	Catégories	I	II	III	IV	I	II	III	IV	Total
Aspects pédagogiques	Latitude d'animation d'actions de formation continue						1	1		2
	Planification des visites des débutants (P.E. sortants	3				2	1			6
	Libre organisation de son temps professionnel	3	1	1				1		6
Aspects organisationnels	Gestion de l'accompagnement de projets d'école	1				2	3			6
	Participation aux commissions d'orientation d'élèves en difficulté					1	1			2
	Activités limitées au projet de circonscription		1			1				2
Aspects institutionnels	Propositions de thèmes et d'objets de F.C. ou de travaux de groupes					2	2			4
	Accompagnements de projets innovants					1				1
	Latitudes limitées aux autorisations de l'I.E.N.	1	2							3
	Actions planifiées et décidées de concert avec l'I.E.N.	2	2							4
Aspects relationnels	Activités donnant toutes lieu à compte-rendu à l'I.E.N.	1	1		1	1			1	5
	Relations avec les partenaires de l'Ecole	1				1		1		3
	Constitution de réseaux d'écoles						2			2
Aspects socio-culturels	Gestion de la bibliothèque de circonscription	1				1	1			3
	Montages d'expositions	2				2	2			6
	Totaux	15	7	1	1	14	13	3	1	55

tab.g. Marges de manoeuvre et initiatives des conseillers





Fondamentalement, une analyse croisée des représentations des conseillers pédagogiques des marges de manoeuvre dont ils ont conscience de disposer et des initiatives professionnelles qu'ils prennent, permet de distinguer le thème des marges de celui des initiatives prises (tab. g).

Concernant leurs marges d'action, elles portent essentiellement sur une latitude de gestion de leur "temps" professionnel et sur une possibilité accordée par le supérieur hiérarchique (ou prise par les intéressés) de s'inscrire en informateurs de l'inspecteur voire en force de propositions d'actions.

Toutefois, cette liberté d'organisation du temps de travail, en apparence synonyme d'autonomie professionnelle et de liberté de circulation dans les injonctions officielles, est relativement limitée. Il semble que la tutelle de l'inspecteur soit effective dès lors qu'il attend du conseiller pédagogique un compte rendu de ses activités.

Sachant que de surcroît la planification des actions à conduire en circonscription est établie en accord avec l'I.E.N., les actions du conseiller, qu'elles soient à mettre en oeuvre ou déjà achevées, sont connues de l'inspecteur. Précisons cependant que ces aspects, compte tenu des réponses qui nous ont été adressées, ne constituent pas un principe majoritairement signalé par nos correspondants; il n'en demeure pas moins significatif.

Pourtant, l'analyse des entretiens que nous avaient accordés des conseillers pédagogiques au début de notre recherche, nous avait permis d'approcher l'existence d'un espace d'échanges professionnels privilégié entre l'I.E.N. et son conseiller, et, en l'occurrence, au niveau de l'instance "équipe de circonscription".

Or plus nous cheminons dans l'analyse des diverses réponses à notre questionnaire, moins il est fait mention de l'existence de ce groupement et donc de son intérêt et de sa fonction.

Nous sommes tentés de penser que le mode conversationnel adopté lors de nos entretiens (rapport direct intervieweur/interviewé empreint de connivences culturelles et professionnelles) était de nature à favoriser chez nos interlocuteurs un détour oratoire destiné à masquer un positionnement de réelle proximité entre le conseiller pédagogique et son supérieur hiérarchique, positionnement qui viendrait corroborer cette quête de reconnaissance d'une place et d'un statut d'adjoint "conseiller "de l'inspecteur ?

A l'exception des aspects organisationnels et pédagogiques qui concernent la prise en charge des professeurs des écoles récemment nommés et de certaines activités péri-scolaires (expositions, gestion de la bibliothèque de circonscription) et à propos desquels il semble qu'il y ait adéquation entre les représentations des marges de manoeuvre des conseillers pédagogiques et leurs initiatives professionnelles, les autres domaines cités révèlent un écart entre latitudes d'actions et actions entreprises; en l'occurrence, l'accompagnement des projets d'école et la constitution de réseaux d'écoles ou de groupes de travail, à propos desquels il semble que les initiatives des conseillers aient dépassé les représentations des marges d'actions qui pouvaient être les leurs.

Toutefois quelques remarquent s'imposent.

L'énonciation des rubriques ci-dessus ne donne lieu de la part de nos correspondants à aucune description. Autrement dit, nous ignorons le poids de l'innovation que les conseillers pédagogiques ont été en mesure d'impulser.

D'autre part, ces énoncés relèvent pour l'essentiel d'actions qui fondamentalement ne participent que de loin, soit de la formation professionnelle des maîtres, soit d'une aide apportée dans le cadre de leurs pratiques quotidiennes de classe. Il s'agirait davantage d'actions et d'activités inscrites à la marge des missions d'animations pédagogiques des conseillers. Certaines prennent un caractère impositif autorisé par l'usage et concernent les enseignants débutants, d'autres sont plus optionnelles et concernent les titulaires.

De fait, en venant visiter leurs pairs, à leur demande ou en les réunissant en groupes de travail ou en stages sur la base du volontariat, les conseillers évitent tout affrontement sensible des maîtres et en particulier des titulaires. Ainsi ménagent-ils d'autant plus aisément leur exposition dans leur rapport à leurs expairs, qu'ils reconnaissent jouir dans le cadre d'actions de formation détachées du terrain et de sa quotidienneté, d'une liberté du verbe.

Ils circulent donc dans une institution au sein de laquelle ils entendent travailler leur crédibilité professionnelle, la recevabilité de leurs propositions auprès des maîtres et leur loyauté à leur supérieur hiérarchique en ménageant (aménageant) les attentes multiples dont ils sont l'objet.

Leurs latitudes et leurs initiatives restent circonscrites à une parole locale que les conseillers pédagogiques respectent et confortent puisque leurs intentions d'actions en faveur de la circonscription font l'objet de propositions à l'inspecteur; elles anticipent les visées du supérieur hiérarchique sans violenter les maîtres. Il s'agit bien, semble-t-il, d'une forme d'assujettissement à la parole du supérieur, à ses conceptions et visées propres, plutôt qu'à toute forme planifiée d'évolution de la circonscription qui de fait supposerait un rapport contractuel entre l'inspecteur et les besoins ou les attentes des maîtres.

Rares sont en effet les conseillers qui ont fait référence à une politique de circonscription rédigée ou à un plan de développement de la circonscription.

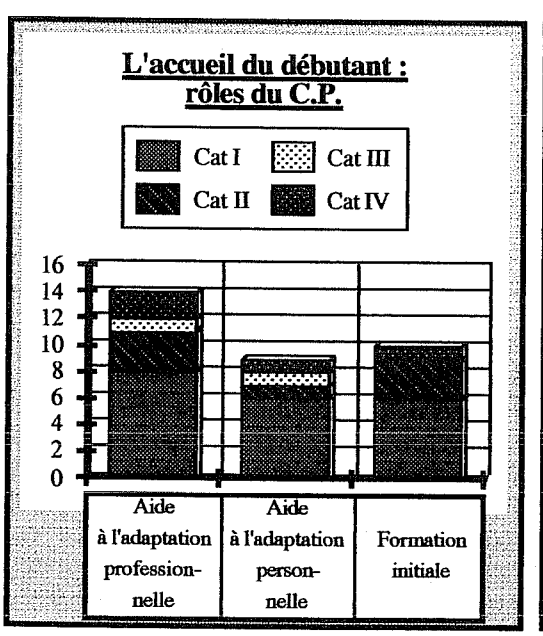
L'inspecteur demeure a priori le personnage par lequel passe l'identification institutionnelle et factuelle d'une circonscription.

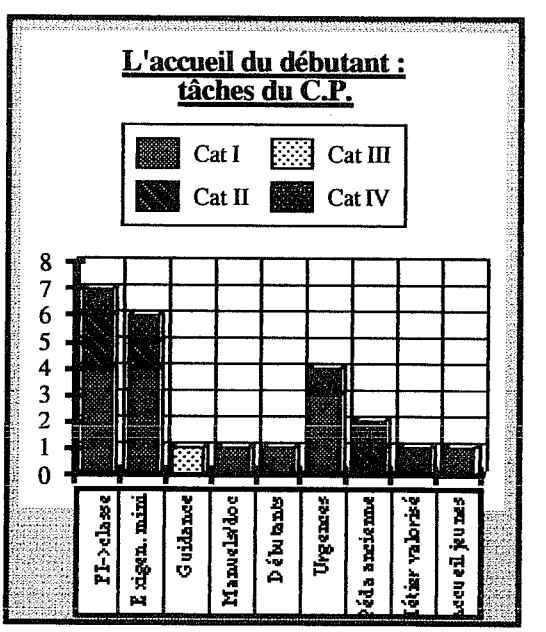
La place que le conseiller pédagogique s'ingénie à occuper auprès de l'inspecteur l'éloigne du contexte de la pratique de la classe et l'institue comme collaborateur d'une conception formaliste de la prise en charge et de l'accompagnement des maîtres.

5. Le conseiller pédagogique et les nouveaux publics enseignants

ROLES : REPRESENTATIONS DES C.P. (en fréquence d'items)		PLACES DU C. P.	Le C.P. et les P.E. sortants				Le C.P. et l'I.U.F.M.				
		Catégories	I	II	III	IV	I	II	III	IV	Total
En Circonscription	*Aide à l'adaptation professionnelle (rapport duel)*	De la théorie (F.I.) à la gestion d'une classe au quotidien	4	2		1					7
		Retour aux exigences minimales d'enseignement	4	1		1					6
		Guidance par contrat			1						1
		Conseils de manuels prêts de documents	1								1
		Interventions à la demande de débutants	1								1
	Aide à l'adaptation de la personne (rapport duel et collectif)	Accompagnement d'urgence	3	1							4
		Faire rupture avec les anciens schémas pédagogiques		1		1					2
		Valoriser la profession en renforçant l'oblavité du maître		1							1
		Accueil collectifs des jeunes enseignants de la circonscription	1								1
En formation initiale		Les conseillers déplorent leur absence de la F.I.					5				5
		Totaux	14	6	1	3	5	0	0	0	29

tab.h. Rôles des conseillers pédagogiques auprès des nouveaux publics enseignants





Sur les 13 réponses obtenues au questionnaire qui a présidé à cette dernière option méthodologique de validation de nos hypothèses antérieures, 2 de nos correspondants n'ont pas répondu à cette question et un troisième a considéré qu'étaient représentatifs des nouveaux publics les enseignants qui se destinent aux fonctions de directeur d'école et qui sont désormais astreints à trois semaines de stage obligatoire d'adaptation à l'emploi.

Autrement dit, la notion de nouveau public enseignant est une notion que nous aurions dû préciser à l'endroit des destinataires de notre questionnaire; reste cependant que les conseillers pédagogiques ne semblent pas accréditer cette idée.

L'examen du tableau ci-contre (tab. h) apporte la confirmation de l'exclusion des conseillers pédagogiques généralistes de la formation initiale et valide la séparation entre le dispositif de formation initiale et celui de la formation continue.

Certains de nos correspondants illustrent cette rupture en faisant mention de termes qui vont au-delà de ce constat. Ils estiment en effet que l'I.U.F.M. privilègie une approche théorique de la préparation professionnelle des futurs professeurs d'école au détriment des aspects pratiques que suppose la prise en charge d'élèves. L'insuffisance de formateurs de terrain justifie leur position et la thématique globale dans laquelle s'inscrivent les conseillers pédagogiques éclaire, à plus d'un titre, ce sentiment de scission.

Exclus de l'I.U.F.M., ils ne peuvent plus aspirer à la fréquentation d'un espace de formation dont ils pouvaient espérer une reconnaissance plus certaine d'une fonction de formateur. Dès lors, ils semblent se réfugier dans leur milieu originel d'appartenance et accentuent les aspects pratiques de la prise en charge des jeunes enseignants dès leur sortie de l'I.U.F.M. . Par défaut donc et pour partie par dépit, ils s'instituent en premier et ultime maillon de ce qui a caractérisé jusqu'ici le premier degré.

En l'occurrence, compte tenu du fait qu'institutionnellement ils sont chargés d' accueilir les débutants en circonscription de manière à ce que la visite d'inspection que doit effectuer l'I.E.N. de circonscription dans le courant du premier trimestre de leur nomination leur soit favorable, nous avons tout lieu de croire que les conseillers seront à la fois leur guide et leur informateur des consignes et des attentes pédagogiques locales.

Cette conception d'un rôle à tenir auprès des débutants fait dire aux conseillers pédagogiques toute "l'urgence d'une reprise en main" des enseignants et en particulier des plus jeunes, marquée par un retour aux exigences professionnelles "minimales" et par une réhabilitation des problèmes posés par la gestion et la planification d'une classe. Cette conception donne un sens à la fonction de conseiller pédagogique de circonscription et permet aux intéressés de s'inscrire en indispensables formateurs de terrain.

Toutefois et paradoxalement à leur demande de reconnaissance institutionnelle de "professionnels" de la formation, à leur volonté insistante de faire rupture avec ce qu'ils estiment être les objectifs et contenus de la formation initiale, ils risquent de devenir les artisans du renforcement de cette séparation entre l'espace de la pratique (la classe, l'école et la circonscription) et l'espace de la formation initiale.

L'hypothèse selon laquelle ils seraient, pour partie et à leur corps défendant, les auteurs de leur propre perte n'est pas à exclure puisque certains d'entre eux observent que la place accordée aux conseillers pédagogiques dans le dispositif global de formation est de nature à générer un danger d'appauvrissement de la formation continue des maîtres.

D'autres remarquent s'imposent.

Les conseillers semblent préférer une prise en charge de leurs jeunes collègues dans un rapport d'aide duelle, privilégiant ainsi les aspects individuels de la pratique professionnelle au détriment d'une sollicitation de leur participation au collectif des écoles dans lesquelles ils exercent. Leur attitude à leur égard est donc semblable à celle qu'ils manifestent à l'égard des titulaires.

Cependant, alors que nos précédentes analyses des réponses de nos correspondants nous avaient permis de souligner l'importance, voire la primauté qu'accordaient les conseillers pédagogiques aux aspects "relationnels" qui concernaient davantage la personne que le praticien dans sa classe, il semble que leurs interventions auprès des débutants soient exclusivement professionnelles et, comme nous l'avons déjà évoqué par ailleurs, quelque peu impositives.

D'autre part, il apparaît que les conseillers les plus récemment nommés soient les plus attachés, paradoxalement, à une prise en charge locale des débutants; cette détermination caractérise leur volonté de rupture avec les contenus et les orientations de la formation initiale en I.U.F.M.

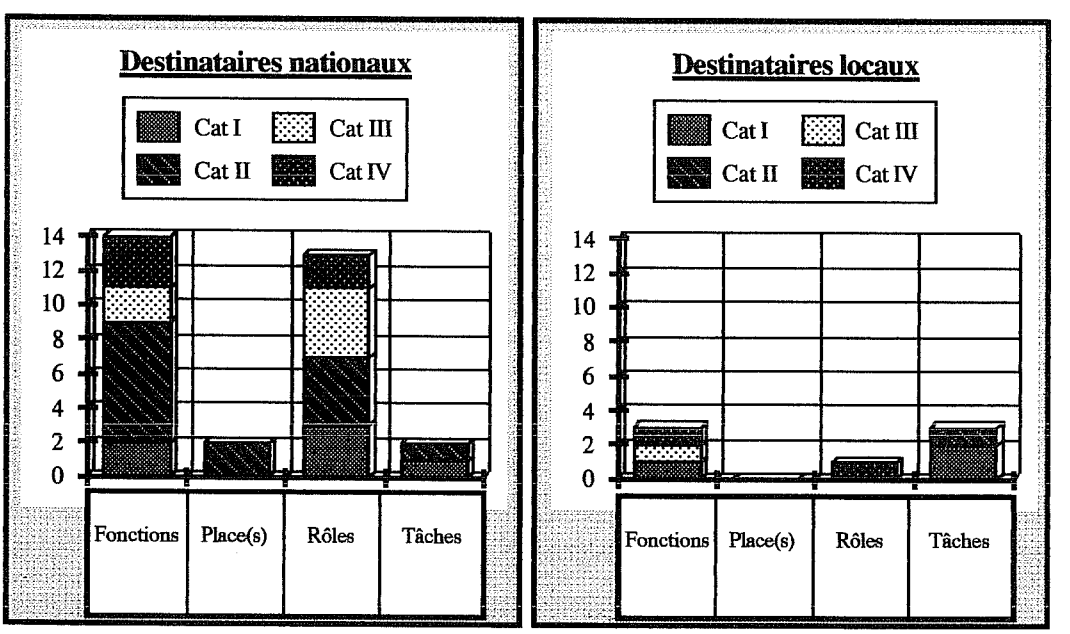
A ce titre, il est intéressant de remarquer qu'en dépit de leur rôle de conseiller et de l'investissement de certains d'entre eux dans la gestion et l'animation d'une bibliothéque de circonscription, ils soient aussi avares de conseils en matière de manuels et de prêts de documents. Tout laisse à croire qu'ils entendent forcer le trait de leur différence avec les formateurs de l'I.U.F.M. et qu'ils souhaitent ainsi s'instituer en référents d'une culture professionnelle locale et en transmetteurs de procédés pédagogiques immédiatement applicables et appréciés du responsable hiérarchique de la circonscription.

A l'opposé, quelques uns parmi les plus anciens dans la fonction, n'hésitent pas à évoquer un processus d'accompagnement des débutants par" contrat"; voilà qui peut laisser à penser soit qu'ils adoptent un positionnement méthodique de formatreur initial de terrain (et de mise sous tutelle du néophyte), soit qu'ils ont perçu les risques professionnels qui guettent généralement le novice et qui consistent en un usage d'une pédagogie exagérément impositive et transmissive, née d'archaïsmes de protection qu'ils souhaitent lui éviter. D'où l'allusion faite à un souci de rupture avec les "anciens schémas pédagogiques".

6. Les conseillers pédagogiques et leurs représentations des modifications à apporter à leur identité professionnelle

OBJETS DES MODIFICATIONS (en fréquence d'items)	DESTINATAIRES DES ATTENTES	Responsables hiérarchiques nationaux				Responsables hiérarchiques locaux				
	Catégories	I	II	III	IV	I	II	III	IV	Total
Labélisation d'une fonction particulière	Reconnaissance d'un statut d'adjoint de l'inspecteur	1	4		1					6
	Urgence de cette reconnaissance -> éviter des acceptations locales		2	1	1					4
	Reconnaissance du label de conseiller pédagogique		1	1				1		3
	Envisager de nouvelles dénominations animateur, coordinateur	1				1				2
	Supprimer les CP. spécialistes -> corps unique de généralistes				1				1	2
Identification d'une place	Reconnaissance d'une place entre Directeur d'école et IEN		1							1
	Revalorisation financière		1							1
Identification de rôles	Disposer de marges suffisantes -> éviter les caprices de l'IEN		1	1	2					4
	Définir les rôles du C.P. ses responsabilités et son utilité	3	3	3						9
	Confier la gestion de la F.C. limitée à la circonscription								1	1
Identification de tâches	Privilégier les aspects pédagogiques des tâches du C.P.	1	1			1	1			4
	Briser l'isolement du C.P. -> rencontres avec d'autres C.P.					1				1
	Totaux	**5**	**13**	**6**	**5**	**1**	**0**	**1**	**2**	**33**

tab.i. Représentations des conseillers pédagogiques des modifications à apporter à leur identité professionnelle



Les énoncés des conseillers pédagogiques interrogés sur leur vision des modifications à apporter à leur identité professionnelle actuelle, portent sur des attentes formulées soit à l'adresse du pouvoir central national soit à l'adresse des responsables hiérarchiques locaux (tab.i.).

Une distinction quantitative s'impose, cependant. Leurs aspirations ou leurs revendications visent surtout les responsables du système national. Cela peut s'admettre, soit au nom du fait que les conseillers pédagogiques considèrent que les responsables locaux ne sont pas en mesure de répondre à leurs attentes, soit en raison d'une appréciation d'inamovibilité de l'instituant.

L'examen des objets sur lesquels portent leurs représentations des modifications attendues, souligne essentiellement leur quête de reconnaissance statutaire et leurs aspirations à une définition de leurs rôles.

La majorité des énoncés appelle à la reconnaisance statutaire de leur position d'adjoint "de" l'inspecteur dont la centration des fonctions porterait sur une prise en charge à caractère pédagogique de "l'animation de la circonscription". Autrement dit, ils souhaiteraient rester au plus près d'une gestion de terrain et donc expriment leur attachement au principe de territorialité; cet aspect factuel et fonctionnel d'inscription des conseillers pédagogiques dans un secteur géographique et humain identifiable à une circonscription, vient conforter les données des entretiens précédemment analysées. Nous serions même tentés d'ajouter que cet attachement territorial et les rapports de proximité qu'ils entendent entretenir avec leur supérieur hiérarchique immédiat, constitueraient les marques sans lesquelles ils ne disposeraient plus guère de repères identitaires tant ils expriment avec insistance leurs attentes d'une redéfinition institutionnelle de leurs rôles, de leur "utilité" et de leurs "domaines de responsabilités".

Il est deux aspects fondamentaux de leur identité professionnelle actuelle que leurs aspirations souhaitent conforter.

Le premier tient au fait que leur rôle actuel de formateur n'est présent que dans une acception locale de terrain, limitée à des actions qui concernent la pratique pédagogique de leurs ex-pairs.

Le second est une interrogation liée à leur attachement au principe de territorialité.

N'y aurait-il pas en effet matière à s'interroger sur la nature du savoir professionnel dont ils disposent tant ils se montrent insistants dans leur demande de crédit et de reconnaissance institutionnelle de leur investissement dans des tâches pédagogiques?

Ne se sentent-ils pas menacés par un savoir somme toute limité qui ne les autorise guère à prétendre à d'autres aspects de leur fonction de formateurs, que ceux auxquels ils s'attachent ?

Dans quelle mesure leur demande de transformation des postes de conseillers pédagogiques spécialisés en postes de conseillers généralistes, n'est-elle pas une demande d'unification de la profession, révélatrice d'une forme d'attachement du premier degré au principe de polyvalence ?

Dès lors, serait écarté le sentiment de concurrence entre le savoir approfondi du spécialisé et les angoisses et défaillances du généraliste que le poids de la polyvalence génère; les rôles du conseiller limités à des échanges discursifs avec ses ex-pairs, portant sur une pratique pédagogique, le libéreraient d'une partie de son questionnement personnel et singulier relatif à son implication institutionnelle dans un rôle de formateur.

Il est intéressant de noter qu'à propos de modifications de leur identité professionnelle, les conseillers pédagogiques fassent aussi peu référence à la formation continue; ou si elle a été évoquée c'est à nouveau pour appuyer une demande de gestion autarcique du dispositif à l'échelon de chacune des circonscriptions, demande que nous pourrions assimiler à un exercice territorial reforcé de leurs fonctions.

Deux points méritent enfin une attention particulière.

Si l'inspecteur constitue pour le conseiller pédagogique un pôle d'aspiration et un référent identitaire, il n'en demeure pas moins, dans le langage greimassien, un opposant, tant il est perçu comme un donneur d'ordres et vraisemblablement comme le destinateur d'orientations et de consignes professionnelles fluctuantes. Autrement dit, la logique d'attente d'une définition des domaines "d'utilité et de responsabilité" des conseillers pédagogiques trouve ici un écho à leur quête d'identification et de définition contractuelle de marges de manoeuvre. A ceci près, que les catégories de conseillers inquiets de leur situation de dépendance à l'inspecteur ne sont pas toutes également concernées. Il semble que les plus anciens dans la fonction soient plus sensibles que leurs cadets à ce phénomène d'assujettissement à la parole locale, réaction que la durée de leur expérience professionnelle peut expliquer.

Quant au second point, il est la réitération d'un aspect singulier déjà rencontré au cours de l'analyse des réponses à notre questionnaire.

Il consiste d'une part en une attente (une requête) que certains conseillers pédagogiques adressent au législateur dont ils souhaitent qu'il leur reconnaisse et leur accorde une place statutaire et fonctionnelle intermédiaire entre celle des directeurs d'école et celle des inspecteurs. Quantitativement, cette demande n'est l'expression que d'une minorité mais elle n'en demeure pas moins significative de leur situation d'isolement, au sens large du terme. En dépit de cette marginalisation par rapport à leurs pairs enseignants, ils ne semblent pourtant pas souhaiter que leur appartenance à la famille des praticiens soit ostensiblement affichée.

D'autre part, ils aspirent bien à une position de contremaître dès lors qu'ils entendent être distingués des directeurs d'école, chefs d'équipe. En effet, au-delà de la stabilité apparente de leur place, il est un phénomène à fois factuel et institutionnel qui semble désormais les inquiéter.

Les directeurs d'école sont, depuis la mise en place de la Nouvelle Politique pour l'Ecole, assujettis à une formation spécifique dont l'objectif consiste à les sensibiliser à une fonction de responsables institutionnels locaux et à un rôle d'animateurs pédagogiques. Il est possible d'admettre qu'ils puissent devenir simultanément dans leurs rapports aux conseillers pédagogiques un contre-pouvoir et, dans leurs rapports aux I.E.N., un appui.

Dès lors, en cherchant à distinguer institutionnellement la place du directeur de celle du conseiller pédagogique, ce dernier semble renforcer le paradoxe de son isolement; en effet, le directeur est au contraire, susceptible de devenir, dans le cadre d'actions pédagogiques, le partenaire professionnel privilegié du conseiller.

Cependant, et ceci ne constitue qu'une hypothèse, il apparaît que provisoirement, le conseiller pédagogique cherche à adopter à l'égard des directeurs d'école une stratégie de positionnement professionnel identique à celle qu'il a adopté à l'égard des I.E.N., soucieux de ménager un acteur influent, tantôt opposant, tantôt adjuvant afin de recomposer les attentes des maîtres et circuler entre les logiques parfois concurrentes que sont celles des maîtres adjoints et celles du directeur de l'école .

7. Les conseillers pédagogiques et leur description d'une journée de travail

Le dernier point de notre questionnaire portait sur la quotidienneté des conseillers pédagogiques et plus précisément sur l'évocation d'une de leurs journées de travail dont la restitution souhaitée, devait prendre la forme d'un récit.

Compte tenu de la dimension que risquait de prendre cette réponse, nous avions réservé la totalité du dernier feuillet de notre questionnaire à cet effet.

Force est de constater que sur les 13 questionnaires reçus et considérés comme exploitables, 3 d'entre eux ne comportaient aucun élément de réponse à cette question et que 2 de nos correspondants avaient détaché la dernière feuille du questionnaire.

La place de cette question dans la chronologie du questionnaire pouvait constituer une explication à ces retours vides de tout contenu. Il n'est pas exclu de penser qu'une question de ce type pouvait ajouter à l'inquiètude des destinataires dès lors qu'elle faisait appel à l'énonciation de composantes personnelles et singulières de leur identité.

D'ailleurs, l'allure et le contenu des 10 réponses exploitables en témoignent.

La moitié d'entre elles relèvent d'une description d'un cadre de fonctionnement habituel, rapidement brossé et peu détaillé.

L'autre moitié consiste en une présentation datée, minutée et chronologique d'une journée d'activité, épurée des commentaires ou des ressentiments personnels ou professionnels qui auraient pu accompagner certaines des énonciations.

7.1. *Analyse des réponses non détaillées*

Objets \ Lieux de rencontre	Bureau	Biblio-thèque	Classe	Ecole	Groupe de recher-che	Parte-naires de l'Ecole	Direc-teurs	Inspec-teurs	Ensei-gnants seuls
Contacts	/								
Visites			/						
Présence	/								
Suivis				/					
Discussions									/
Examen de dossiers							/		
Animations								/	
Réunions				/					
Passages				/					
Délégation				/					
Relations								/	
Participation						/			
Gestion		/			/				

tab.j. Couples de mots clés des activités des conseillers pédagogiques

Les réponses à caractère généralisant de nos correspondants présentaient de nombreux points de convergence et en particulier au niveau de certaines formulations qui se présentaient régulièrement sous la forme de couples de données, associant à un espace particulier ou à un membre du système éducatif, une activité spécifique du conseiller. D'où la présentation schématisée que nous en avons faites (tab. j.).

Il apparaît que nombre des formulations censées préciser l'objet de l'activité des conseillers sont à la fois de l'ordre du fugitif et du passager tant les termes de "passages" de "visites", de "participation" ou de "contacts" sont quantitativement très présents dans leurs discours.

A l'exception des termes de "gestion" (associé à la bibliothèque documentaire de la circonscription) et de "suivis" (faisant, semble-t-il état d'une prise en charge et d'un accompagnement des maîtres), rien ne nous permet le repérage d'activités menées dans la durée ou l'identification d'une focalisation du conseiller sur un objet professionnel particulier.

Notre hypothèse d'intermittence du professionnel concerné s'en trouve ici confortée.

Par ailleurs la formation continue, dans ses aspects institutionnels organisés, n'apparaît pas dans le discours des conseillers auquel nous faisons référence. Il est à se demander si cette activité occupe bien, d'un point de vue factuel, la place qui serait de nature à justifier leurs aspirations à une reconnaissance institutionnelle d'un statut de formateur à part entière.

Les espaces les plus fréquentés par les conseillers pédagogiques et que notre tableau synthétique fait apparaître seraient, en premier lieu, les écoles (dont il convient de souligner l'acception plurielle) et, en second lieu, leur bureau.

Cette précision n'a rien de fondamentalement nouveau si ce n'est qu'elle nous invite à réinterroger, du point de vue de l'espace professionnel "scolaire" du conseiller pédagogique, cette triangulation entre la classe (occupée par un enseignant seul), l'école (identifiable au collectif des maîtres) et le directeur de l'école.

Si le maître seul, est l'objet d'une action "suivie" de la part du conseiller pédagogique, mais non décrite, le directeur, lui, fait l'objet de "discussions" et "d'échanges" dont on peut soupçonner qu'ils sont duels et privés.

Quant à l'école, elle donne lieu à "animations"et "réunions".

L'interrogation que suscitent ces observations porte bien évidemment sur la nature et le sens des rapports qui rapprochent ou éloignent le conseiller pédagogique du directeur d'école ainsi que sur la logique professionnelle qui anime le conseiller dans ses différentes transactions entre chacun des trois sommets du triangle.

Le directeur occupe incontestablement une place dans la construction identitaire et territoriale du conseiller pédagogique.

Le bureau du conseiller, associé ici ,soit à "contacts" soit à "présence", n'offre guère d'informations nouvelles; il en est de même des objets qui légitiment les contacts professionnels du conseiller avec son inspecteur.

Nous nous contenterons de noter l'évocation du principe de délégation qui, s'il conforte certaines des aspirations du conseiller, n'en demeure pas moins de nature à renforcer l'ambiguïté de sa place tant en regard de ses ex-pairs que des directeurs d'école.

7.2. *Analyse des réponses détaillées*

Activités	Travail bureau	Contacts avec l'IEN	Déplacements	Contacts Dir et écoles	Contacts enseignants	Commissions et instances	Divers stages	Contacts partenaires	Durée du travail quotidien
Durée	2h00	1h00	1h45	1h30	1h30	0h30	0h30	0h15	**9h00**

tab.k.Durées moyennes des activités professionnelles quotidiennes des C.P.

Activités \ Espaces fréquentés rencontres		Travail bureau	Equipe Circ' I.E.N.	Ecoles et Directeurs	Formation I.U.F.M.	Enseignants Titulaires	Enseignants Stagiaires	Classes	Espaces de documentation	Divers stages	Partenaires Instances
Objets de la présence	Interventions										
	Préparations										
	Réunions										
	Discussions										
	Animations										
Nature des activités	Conseils										
	Informateur des attentes IEN										
	Courrier										
	Montage de formations										
	Lectures / documentations										
	Appel à des spécialistes										
	Rédaction de rapports										
	Gestion de documentation										
	Commandes institutionnelles										

tab.l. Activités professionnelles des conseillers pédagogiques: espaces fréquentés, nature des activités

Le détail des précisions horaires qui figurent dans les écrits des conseillers qui se sont astreints à un récit singulier d'une de leurs journées de travail, nous a permis d'apprécier d'un point de vue comptable, la durée moyenne qu'ils consacrent à chacune de leurs activités ou les séjours qu'ils effectuent en certains endroits (tab. k).

Globalement, les 9 heures quotidiennes que les conseillers consacrent à leurs tâches professionnelles s'équilibrent autour de deux pôles essentiels: les écoles et leur bureau.

Si l'on admet que le bureau du conseiller pédagogique n'est autre que celui de l'inspection, si l'on admet qu'une visite dans une école peut donner lieu à la rencontre de son directeur et des enseignants, le conseiller pédagogique passe autant de temps au siège de l'inspection que dans les écoles, soit 3 heures respectivement.

Nous conviendrons de souligner tout d'abord que si les durées consacrées par le conseiller à l'accompagnement individuel de ses ex-pairs équivalent à celles qu'il consacre à une prise en charge globale de l'école, elles n'en sont pas moins révélatrices de certaines options. Une école ne saurait être quotidiennement réunie autour des problèmes soulevés par les "commandes institutionnelles". Autrement dit, le directeur est bien perçu par le conseiller comme un membre particulier du système éducatif avec lequel il entretient des relations régulières et quantitativement importantes.

D'autre part, il semble que les conseillers pédagogiques soient, somme toute, plus souvent dans les locaux de l'inspection qu'il n'y paraissait lors de nos entretiens initiaux et des analyses que nous en avions faites. Sans doute les raisons qui motivent leur présence dans les bureaux de l'inspection concernent-elles aussi bien le secrétariat de l'inspection que l'inspecteur, phénomène qui semble confirmer les représentations de nos premiers interlocuteurs.

Ensuite ce sont les plages de temps accordées aux stages et actions de formation continue qui ont retenu notre attention.

En effet, une grande majorité de nos correspondants ont fait mention au court de leur récit, d'un moment d'obligation de présence ou d'intervention sur un stage qui se déroulait dans leur circonscription. Autrement dit, l'intermittence qui semble les caractériser, pour associée qu'elle soit à la multiplicité de leurs activités, n'en demeure pas moins de leur fait et vraisemblablement de leur choix.

D'ailleurs l'examen du tableau I. est révélateur d'une absence de description sur la nature et le contenu des activités du conseiller lors d'une action de formation de type stage, à peine est-il précisé que l'objet de sa présence consiste pour l'essentiel en" interventions" ou en "animations".

Enfin la durée de leurs déplacements tient une place conséquente dans le déroulement de leurs journées: elle représente, sous une forme cumulée, ce que quotidiennement les conseillers accordent soit à leurs activités personnelles au bureau, soit à ce qu'ils sont en mesure d'accorder aux enseignants. D'où la remarque (déjà mentionnée) d'une enseignante interviewée disant des conseillers qu'ils étaient "toujours sur les routes".

Il est cependant une information qui est absente des écrits de nos correspondants et qui avait été l'objet d'une donnée régulièrement énoncée lors de nos entretiens, désignant le domicile du conseiller pédagogique comme un lieu d'activité, de préparation et de réflexions professionnelles.

Il est probable que cette absence soit associée à la nature de la question visant au récit d'une journée de travail et invitant le conseiller à ne répondre qu' à partir de lieux institutionnels.

Il est également probable que nos correspondants se soient saisis de cette question à partir de représentations de réponses attendues privilégiant l'action au détriment de ce qui la prépare.

Il est enfin possible que la forme chronologique de la présentation écrite adoptée par nos collègues soit de nature à éluder les plages de temps que tout un chacun doit consacrer à une planification d'activités ou d'investissements professionnels.

Le dernier tableau (tab. I) est plus particulièrement destiné à illustrer les apports singuliers des récits détaillés des activités professionnelles de nos correspondants.

C'est ainsi qu'à la faveur d'énoncés singuliers, réapparaissent des allusions à des espaces d'activité tels que l'I.U.F.M. ou des allusions à des groupements de travail tels que l'équipe de circonscription.

Quelle place occupe effectivement l'I.U.F.M. dans la liste des espaces professionnels que les conseillers pédagogiques sont censés fréquenter ou dans lesquels ils souhaiteraient pouvoir s'investir ?

Quelle importance accordent-ils à l'équipe de circonscription en tant qu'instance de travail dès lors que cette notion n'apparaît que dans un contexte favorable à une énonciation détaillée (entretiens semi-directifs et/ou réponses détaillées écrites) ?

Nous avons tout lieu de penser que l'I.U.F.M., pas plus que l'équipe de circonscription, ne constituent des espaces obstacles aux activités des conseillers pédagogiques et encore moins à leurs recherches de construction identitaire.

En revanche, ces espaces sont bien présents dans leurs représentations car les conseillers pédagogiques ne manquent pas de les évoquer comme principes explicatifs concourant, d'un point de vue discursif, à l'identification de leur place et de leurs rôles professionnels et personnels.

Dans le même ordre d'idée, le récit détaillé de nos correspondants relatif à leur prise en charge d'enseignants débutants est a priori révélateur d'une démarche volontariste, pour le moins interventionniste. Les jeunes enseignants nouvellement nommés dans une circonscription sont l'objet "d'interventions" de la part du conseiller et surtout d'une "information des attentes" professionnelles spécifiques de l'inspecteur, tandis que leurs aînés ne sont que l'objet de "discussions".

Nous avons là confirmation d'une de nos hypothèses relatives aux effets de la place occupée par les conseillers pédagogiques.

Manifestement leur utilité est à la fois institutionnelle et localement fonctionnelle. De la place qu'ils occupent, ils assurent la circulation d'informations diverses qui favorisent le maintien de pratiques et d' usages professionnels à l'échelon d'une circonscription, ils confortent l'I.E.N. dans son rôle de concepteur local d'une politique imposée et pérennisent, par voie de conséquence, une dépendance des maîtres à l'égard de leur inspecteur, rôle d'autant mieux assumé qu'il vise les enseignants débutants.

Quant à l'espace du bureau du conseiller, il ne correspond pas seulement à un lieu de "présence" ou de "contacts" avec l'I.E.N., il nous est présenté comme un endroit de travail, un lieu de "préparations de stages" et de "rédactions de rapports" qui confirment le rôle joué par le conseiller pédagogique dans l'évaluation de ses pairs. La liste des activités de "bureau" du conseiller pédagogique nous conduit à l'identification d'un aspect paradoxal né de pratiques instituantes qui font de l'adjoint de l'inspecteur un agent chargé de la formation et pour partie de l'évaluation de ses pairs.

Notre tableau synthétique (tab. I) réhabilite l'inscription du conseiller dans une dynamique de formation continue d'enseignants conduite sous la forme de stages tant il est fait mention d'actions de "montage de formation", de "préparation" ou "d'appels aux partenaires spécialisés" de l'I.U.F.M.. De fait, il apparaît que les conseillers pédagogiques adoptent un positionnement différent selon qu'ils "accompagnent" ou "suivent" un enseignant dans sa classe, selon qu'ils "animent" des réunions de maîtres dans leur école, selon enfin qu'ils assurent des "interventions" auprès de pairs en stage. Il s'agirait d'espaces de rôles disjoints qui ajoutent à l'ambiguïté de leur identité de formateur, dans la mesure où ils restent attachés au fait que l'accompagnement d'enseignants sur le terrain constitue une action de formation.

Les directeurs enfin, au vu des rapports que les conseillers pédagogiques tentent d'entretenir avec eux et de la nature des activités qui les réunissent, apparaissent comme des "adjuvants" dans leur quête identitaire.

Les conseillers les considèrent comme les interlocuteurs et des acteurs privilégiés sans lesquels les diverses commandes institutionnelles nationales ou locales n'auraient de chances d'aboutir. L'aide que les conseillers sont censés leur apporter vaut autant pour le service public, pour le directeur, pour le conseiller que pour l'inspecteur de circonscription.

D'une part, l'aide mutuelle que s'accordent respectivement le conseiller et le directeur permet au directeur d'honorer sa position, tant en regard de la hiérarchie à qui il adresse sa loyauté institutionnelle et ses compétences, en regard des parents d'élèves en direction de qui il affiche sa conscience professionnelle qu'en regard de ses collègues adjoints auprès de qui il conforte son rôle de leader-ship. Cette mutualisation permet au conseiller de renforcer son rôle de porte-parole, sa loyauté à son supérieur hiérarchique et la construction de sa crédibilité professionnelle.

Pour conclure, il nous a semblé à la fois utile et intéressant d'apporter à cette entreprise de validation quelques extraits singuliers des réponses qui nous sont parvenues.

Certaines font état d'observations de conseillers pédagogiques qui illustrent les rapports de proximité entre l'inspecteur et son "adjoint".

"Une chose qui me déplaît superbement: les inaugurations où j'accompagne l'I.E.N. car toujours superbement ignoré."

D'autres concernent un aspect de l'aide que le conseiller se doit parfois d'apporter à la personne enseignante qu'il visite:

"La pire des choses: sécher des pleurs après une inspection ratée."

D'autres évoquent ce que représente au quotidien le suivi de classes ou une intervention dans une école:

"Demain, jour sans école, donc moins chargé."

D'autres encore expriment à leur manière leurs représentations des conditions sans lesquelles une quête de crédibilité personnelle et professionnelle serait vouée à l'échec:

"Ne pas devenir conseiller pédagogique trop tôt (48 ans minimum) si l'on veut une certaine crédibilité. Sinon on passe pour des rigolos planqués."

D'autres enfin se font l'écho de la condition enseignante liée à la fréquentation quotidienne du monde des enfants:

"Garder toujours à l'esprit qu'un C.P.A.I.E.N. n'est qu'un instit déchargé de classe ayant l'esprit plus libre, libéré de la tutelle des enfants, pour avoir une vue plus objective de l'enfant et de l'enseignement."

Ou encore:

"J'ai l'impression d'avoir été un adulte (enfin) accompagnant des enseignants infantilisés par le métier. Nous sommes bien rares à ne pas l'avoir été."

discours que d'aucuns achèvent par:

"J'ai l'impression d'avoir écrit mon testament".

8. La contre-épreuve du questionnaire: éléments de synthèse

En faisant appel à la technique du questionnaire, nous souhaitions ajouter aux choix procéduraux d'investigation de notre objet de recherche, un moyen d' élargir l'espace de notre recherche tout en restant au plus près de la "méthode clinique (d'esprit qualitatif, monographique, pratiquée plutôt sur le terrain)" (1).

Fondamentalement, nous entendions mettre à l'épreuve d'une contre-épreuve, les données recueillies jusqu'ici par entretiens ainsi que les analyses que nous en avions faites.

Nous cherchions surtout à savoir si des conseillers pédagogiques non avertis de notre démarche étaient susceptibles de rejoindre les propos tenus par ceux de leurs collègues que nous avions prévenus avant de les enregistrer.

Force est de constater que la lecture puis l'analyse des données recueillies par questionnaire témoignent d'une convergence thématique avec les résultats de nos analyses antérieures.

Il est cependant quelques aspects du choix des modalités de notre restitution qui méritent d'être évoqués.

En dépit du nombre limité de réponses exploitables, nous avons cédé à un mode de présentation mixte des données, s'inspirant à la fois d'une quantification des informations recueillies et d'une analyse qualitative de leurs contenus.

C'est ainsi que des indicateurs nouveaux, constitutifs de l'identité professionnelle des conseillers pédagogiques, ont pu être identifiés: ils concernent essentiellement leur âge moyen, leur durée d'exercice, leur sédentarité et la variation de leur dépendance au supérieur hiérarchique selon leur ancienneté dans la fonction.

(1) MAISONNEUVE J., Introduction à la psychologie sociale, P.U.F., Paris, 1989, p. 51

Nos analyses nous ont conduit à l'énoncé d'une hypothèse nouvelle, relative à l'apparition dans le contexte actuel de l'enseignement du premier degré, d'une catégorie de conseillers à la fois relativement plus jeunes, plus investis professionnellement et moins dépendants de leur supérieur hiérarchique.

Il s'agit d'une hypothèse dont les fondements reposent sur des constats aussi divers que ceux qui concernent les modalités de leur recrutement (apparemment dédouanées des effets d'une procédure de cooptation), ou leur discours sur l'accompagnement pédagogique de leurs pairs qu'ils souhaitent désormais mener avec davantage d'efficacité.

Cependant, une approche contradictoire des objets qui fondaient notre hypothèse nous a permis de relever nombre de phénomènes qui s'inscrivent en contre-point à celle-ci et révèlent au contraire, un aspect paradoxal supplémentaire de l'identité des conseillers.

Il n'est pas exclu de penser d'une part, qu'une aspiration à des fonctions d'inspecteur ait pu donner un sens à l'investissement professionnel de certains conseillers.

D'autre part, en dépit de l'apparente neutralité administrative des procédures de recrutement dont ils ont été l'objet, il semble que l'inspecteur ait opéré antérieurement à cette nomination un repérage des intéressés, qu'il se soit inscrit ainsi en "tiers passeur" et qu'il ait généré chez les postulants une dynamique aspirative de méritants.

Il s'avère ensuite que ces mêmes bénéficiaires, une fois nommés, se soient montrés à la fois très attachés à la notion de territoire, se soient comportés en proches collaborateurs de leur inspecteur et se soient surtout intéressés aux marques de confiance que pouvait leur adresser leur supérieur hiérarchique.

Enfin, il convient de remarquer l'allure interventionniste des rapports professionnels qu'ils semblent entretenir avec les enseignants débutants.

Les comportements et attitudes de ces conseillers pédagogiques récemment recrutés, sans être véritablement paradoxaux, témoignent en fait du conservatisme qui caractérise le positionnement professionnel des membres du premier degré. Ils sont révélateurs, pour ce qui concerne les conseillers pédagogiques, de leurs rôles de pérennisateurs d'une culture, de leur position de référents d'une tradition professionnelle qui inscrivent au nombre de leurs préoccupations la mise sous tutelle des maîtres et par voie de conséquence, leur dépendance à la parole locale et leur modélisation professionnelle.

En somme, toute la place accordée à la notion de pouvoir et en l'occurrence, de pouvoir hiérarchique dans cette culture du premier degré et le rôle qu'elle joue dans les rapports entre les personnes, est pour partie, entretenue et véhiculée par les conseillers.

A telle enseigne que désormais, les directeurs d'école institués progressivement par le législateur comme maillons d'une chaîne de responsabilités au sein de l'Ecole (élémentaire), sont l'objet d'attentions particulières et stratégiques de la part des conseillers pédagogiques qui consistent à les créditer d'un statut privilégié d'adjuvant.

Ce ménagement opéré par les conseillers atteste de leur quête de recevabilité personnelle et de crédibilité professionnelle auprès des maîtres que la seule légitimité de leurs fonctions ne suffit pas à leur garantir, d'autant qu'elle est, aux yeux des enseignants, entâchée de suspicions du fait des rapports de proximité qu'ils entretiennent avec leur supérieur hiérarchique.

Dès lors, c'est en accordant aux directeurs un statut symbolique privilégié de "tiers passeur" que certains conseillers entendent gagner leur confiance, leur aide et leur appui pour affronter leurs équipes d'école surtout lorsqu'il s'agit d'informer, de sensibiliser puis de gagner l'adhésion des maîtres à une injonction locale.

En cela, les conseillers ne font que "reproduire" ce dont ils sont institutionnellement les artisans, parfois les bénéficiaires dans leurs rapports avec leur inspecteur.

Ces phénomènes sont pour partie explicatifs de la distance qu'ils prennent avec le principe de formation "par les pairs" et donc de la place qu'ils occupent désormais dans la formation des maîtres. Leur attachement à leur cooptateur les condamne à l'isolement.

Au travers de notre analyse des réponses recueillies par questionnaire, nous avons relevé l'intérêt relatif de l'entité "équipe de circonscription". Elle représente certes un espace sensible de présence et d'action des conseillers pédagogiques, mais surtout elle atteste de l'absence de collèges ou de groupements de conseillers et permet de confirmer leur éloignement du dispositif de formation initiale.

Leur refuge dans un statut de "formateurs de terrain" s'explique par leur exclusion des lieux où le label de "formateur" est reconnu; il s'explique également par l'intermittence de leur présence sur des stages de formation continue des maîtres y compris lorsque ces stages intéressent directement les enseignants de leur circonscription. Ainsi, leurs forces de propositions n'ont d'autres spécificités que leurs convergences avec la parole locale, tandis que leurs rôles de "formateurs de terrain" n'ont d'autres concrétisations qu'un discours de valorisation de l'acte pédagogique "de base".

Paradoxalement, ils seraient les artisans de leur propre exclusion de la famille des "formateurs" d'autant plus que leur isolement de leurs pairs ne fait qu'ajouter au ternissement de leur image de "formateurs de terrain".

Pour conclure, nous ferons mention du cas des réponses à la onzième question dont nous attendions un récit d'une de leurs journées de travail.

Il apparaît que plus la procédure méthodologique induit un énoncé singulier, plus notre recours aux référents conceptuels de la psychologie sociale trouve sa raison d'être.

En effet, l'observation de notre cheminement dans l'analyse des réponses à notre questionnaire souligne une gradation de l'exploitation possible des données, y compris d'un point de vue thématique. Et ceci vaut tant pour le thème du rapport des conseillers pédagogiques aux enseignants débutants, pour celui de leurs rapports aux directeurs d'école que pour celui de leur position en regard de la formation de leurs pairs.

Prenons l'exemple des débutants.

-Considérés du point de vue des représentations des conseillers pédagogiques des attentes des maîtres à leur égard, les débutants ne sont évoqués initialement qu'en destinataires de conseils.

-Considérés du point de vue des marges de manoeuvre des conseillers, les débutants sont évoqués comme témoins des latitudes d'organisation de visites que les conseillers peuvent s'accorder.

-Considérés comme "nouveau public" sortant de l'I.U.F.M., ils deviennent destinataires de discours professionnels caractéristiques d'un retour urgent à des exigences professionnelles minimales.

-Considérés enfin dans le contexte détaillé de la quotidienneté du conseiller, les débutants sont destinataires d'informations relatives aux attentes de l'inspecteur.

Prenons l'exemple du rapport des conseillers pédagogiques à la formation de leurs pairs.

-Elle est tout d'abord évoquée à partir de la notion d'animation puis citée comme faisant l'objet de propositions de thémes de formation ou de sessions de formation.

- Elle revêt ensuite les aspects d'une attente ambigüe dès lors que les conseillers souhaiteraient pouvoir l'organiser dans leur circonscription.

-Elle est enfin mentionnée comme l'objet d'interventions ponctuelles de leur part à l'occasion de stages.

Toutes ces remarques confèrent aux conseillers pédagogiques une position institutionnelle dépendante de leur implication personnelle et un rôle professionnel à la marge des attentes multiples dont ils sont les objets.

CONCLUSION GENERALE

Au terme de ce travail, nous ne saurions conclure sans procéder à quelques rappels nécessaires que nous commenterons à partir de "l'ici et maintenant" de notre questionnement.

Notre objet de recherche identifiable à une tentative de définition locale de l'identité professionnelle du conseiller pédagogique généraliste de l'enseignement du premier degré, a été appréhendé à partir de données consistant en un mixte de représentations et de discours; autrement dit, à partir d'un agrégat composé de matériaux statiques, figés et de matériaux dynamiques reconstruits ou en cours de construction.

Cette précision est pour partie explicative du fait que tout au long de nos investigations nous ayons été confrontés à autant d'images, de valeurs, d'espaces d'actions, d'espaces d'attentes, de stratégies et de zones d'aspiration, éléments qui désormais fondent l'un des aspects de notre problématique selon lequel les conseillers pédagogiques seraient confrontés à un conflit identitaire généré par un conflit de rôles.

Il est cependant utile de rappeler que cet objet et la problématique qui s'y rattache n'ont véritablement pris corps qu'à la lumière d'une analyse des discours officiels qui, associée à l'analyse socio-historique de leurs contextes d'apparition, a favorisé l'émergence d'un questionnement sur les conseillers pédagogiques instituteurs maîtres formateurs auprès de l'inspecteur de l'Education Nationale.

Ainsi, notre problématique initiale des paradoxes ou ambiguïtés de leurs positions, rôles, fonctions et statuts née de l'analyse des prescriptions officielles et nationales de leurs activités professionnelles, s'est peu à peu doublée d'une problématique du positionnement que nous avons envisagée à partir d'une tentative d'élucidation des pratiques, usages et stratégies singulières mis en oeuvre par les intéressés et constitutifs d'une composition identitaire.

C'est pourquoi, d'un point de vue méthodologique, nous avons fait le choix d'une procédure d'investigation qualitative plutôt que statistique, faisant appel à un travail portant sur la singularité de données locales, de préférence à un travail fondé sur des moyens de recherche plus larges. Il est indéniable que la "co-connaissance" (1) dont nous disposions des phénomènes relevés a constitué tantôt une aide à leur analyse, tantôt un handicap.

Rappelons que notre approche globale des discours officiels (I.O.) nous a permis de situer les conseillers pédagogiques comme des agents du premier degré appelés à s'inscrire en intermédiaires entre leurs pairs enseignants et l'inspecteur, supérieur hiérarchique immédiat. Le décodage et l'analyse du sens des discours des conseillers pédagogiques en exercice a suscité l'émergence et l'énonciation de nouvelles hypothèses fondées d'une part sur le voisinage des notions d'intermittence et d'intermédiaires et, d'autre part, sur la prise en compte de données relatives à la personne, toutes aussi explicatives de considérations et de phénomènes professionnels.

Quant aux discours des partenaires professionnels des conseillers pédagogiques, ils éclairent celui des intéressés, dans la mesure où leurs convergences permettent l'identification de rôles que les textes institutionnels ne mentionnent pas.

De fait, il semble qu'ils agissent plutôt en "contre-maîtres" alors qu'ils devraient se comporter essentiellement en tuteurs de leurs pairs.

(1) BLANCHET A., L'entrtien dans les sciences sociales, Dunod, Paris, 1985.

En s'autorisant à composer avec les commandes de la hiérarchie locale et les demandes des maîtres, donc du terrain, les conseillers pédagogiques circulent dans l'espace institutionnel; et pour ce qui concerne ce que nous avons pu relever localement, ils font état de compétences professionnelles et personnelles qu'ils manifestent d'une manière stratégique, faites tantôt d'allégeance à l'autorité locale, tantôt d'affirmation de soi dans un espace de tutelle multiple.

Ces mouvements de repli, de recherche de protection, sans doute liés à ce contexte de tutelle multiple, les placent dans un registre d'activités et dans une zone de pouvoir auxquels ni leur statut d'instituteur, ni leurs fonctions de maîtres formateurs ne les destinaient a priori.

Leur circulation éclaire leurs intérêts et rend plus lisible leur quête de construction identitaire.

Mais simultanément elle permet de repérer et d'identifier ce que la hiérarchie a de formaliste voire de traditionaliste dans son approche de l'évolution de l'Ecole; et de fait, elle permet d'appréhender les mécanismes par lesquels le formateur de terrain accède à un statut de contre-maître, plutôt invité à contenir l'Ecole par des opérations de contrôles pédagogiques, qu'à encourager l'innovation.

Il est également intéressant de souligner la conscience dont font état les conseillers pédagogiques de leurs places institutionnelles et personnelles, conscience qui parfois s'exprime ou s'élabore au moment de la formulation de leurs réponses.

Confrontés au paradoxe du formateur plus soumis à une parole locale qu'à un discours institutionnel, confrontés aux effets d'une culture professionnelle locale essentiellement liée aux positions et conceptions du supérieur hiérarchique, ils expriment leur accommodation à cette situation de dépendance. En dépit des freins à l'innovation ou à la "subversion" pédagogique qu'elle suppose, elle les protège d'une exposition incertaine à des champs d'investigations pédagogiques, à des objets de formation ou à des styles trop ouverts d'accompagnement des maîtres.

Reste que si fondamentalement nous sommes parvenus à cerner une image locale de l'identité professionnelle de conseillers pédagogiques, force est de constater cependant, que le discours "méta" de nos interlocuteurs a constitué un écran à l'élucidation de leurs savoirs et pour partie de leurs domaines de compétences pédagogiques, en dépit de leur aspiration à se prévaloir d'une identité de formateur.

Nous n'avions nullement la prétention d'atteindre l'exhaustivité des composantes de notre objet d'étude.

Dès lors, outre le fait que nous envisagions de questionner nos choix méthodologiques de recueil et d'analyse de données, nous nous proposons de donner à nos propos sur le savoir professionnel et surtout pédagogique des conseillers, une dimension heuristique.

Notre questionnement de ce savoir devrait nous permettre d'interroger notre problématique initiale, voire de la réorienter

1.Quelques considérations sur nos options méthodologiques

Deux options ont fondamentalement caractérisé nos techniques d'investigation et de recueil de données: l'entretien et le questionnaire.

Quant à la méthode de traitement des données recueillies, elle est l'illustration de notre attachement aux cadres théoriques et méthodologiques de la psychologie sociale dans la mesure où elle s'apparente à un procédé plutôt "clinique". Notre recours à certains procédés d'enregistrement des données, notre recours à une analyse thématique des contenus, notre souci de la recherche du quantitatif et des particularités individuelles en témoignent

Nous avons en effet préféré travailler globalement sur des discours recueillis sur le terrain des intéressés, ou pour le moins au plus prés de leurs terrains d'action, pour les analyser sous un angle qualitatif.

A l'opposé, une méthode "expérimentale" nous aurait conduit à un travail dit de "laboratoire" plus systématiquement métrique et comparatif.

Il est vrai toutefois que l'espace socio-professionnel concerné par notre recherche souligne, les limites de nos options méthodologiques.

Elles relèvent à la fois d'un recueil de terrain plutôt orienté vers l'exploration et à ce titre concerne une approche "clinique" visant à saisir le sens des représentations des groupes socio-professionnels choisis.

Cependant, elles relèvent pour partie d'une approche "expérimentale" dans la mesure où notre travail a concerné un petit nombre de personnes dont nous avons analysé les discours sur fond de procédés comparatifs.

D'un point de vue épistémologique, le problème posé concerne le repérage et l'articulation des niveaux d'analyse auxquels nous nous sommes situés.

Nous avons tout d'abord choisi de travailler à un niveau inter-individuel positionnel en invitant nos interlocuteurs, tous diversement représentatifs d'une appartenance socio-professionnelle particulière, à énoncer certaines de leurs appréciations des notions de statut et de rôles professionnels des conseillers pédagogiques.

Nous avons opté ensuite pour un niveau intra-individuel positionnel.

Autrement dit, le niveau d'analyse positionnel a fait office, nous semble-t-il, d'axe de cohérence entre ces deux premiers modes d'investigation.

De notre point de vue, les niveaux intra et inter-individuels sont traversés et, semble-t-il, reliés par un autre axe de cohérence, celui de l'idéologie, puisqu' à chacun des niveaux apparaissent certains phénomènes spécifiques des relations inter-groupes ou inter-individuelles que l'on désigne parfois comme la "pensée sociale" et en l'occurrence "la pensée enseignante".

Le recours à la la technique du questionnaire n'avait d'autres objectifs que de valider nos analyses antérieures. Selon nous, il relève d'un niveau d'analyse inter-individuel entre membres d'un même groupe socio-professionnel mais n'en participe pas moins des niveaux d'analyse auxquels nous nous sommes référés.

Toutefois, il nous apparaît qu'au-delà de ce qui constitue la légitimité d'un recours au questionnaire dans une perspective de validation ou d'invalidation de nos hypothèses et analyses antérieures, il semble qu'il nous ait permis de repérer le danger d'une dérive socio-affective qui pèse sur la procédure de recueil de données par entretien et donc sur l'ensemble des thématiques analysées. Nous en voulons pour preuve, certaines notions, certaines argumentations que l'analyse des entretiens ont permis de mentionner et que l'analyse des réponses aux questionnaires ne nous ont pas permis de révéler, en dépit de notre souci de rester au plus près des thématiques identifiées lors des analyses d'entretien.

Enfin il est des écarts sensibles à relever entre les données d'analyse d'entretiens selon que l'approche était inter-individuelle ou intra. En regard de la richesse des données recueillies par entretiens semi-directifs, nous nous devons de différencier la nature de leurs apports selon le type d'analyse retenu.

Une analyse intra-entretien favorise l'approche de logiques singulières et celle d'objets de transactions socio-professionnelles et personnelles multiples; elle rend plus aisée, semble-t-il, l'identification du sens et de l'ancrage des stratégies de positionnements identitaires des interlocuteurs.

Les divers cheminements relevés, soulignent et éclairent la place qu'ils occupent dans une histoire de vie sans cesse confrontée à l'histoire d'un territoire et de ses occupants.

De fait, la notion d'instituant s'enrichit de données nouvelles qui ne tiennent plus seulement à des règles locales mais à des principes explicatifs inter-personnels plus subtils.

Rappelons en l'occurrence, le cas de madame F. dont la stratégie globale de positionnement vise la conquête et l'exercice d'un pouvoir sur son inspecteur au nom du fait que, selon elle, les inspecteurs, dans leur grande majorité, méprisent les conseillers pédagogiques.

La distinction entre stratégies professionnelles de construction identitaire et stratégies personnelles s'estompe au profit de visées qui tiennent essentiellement à la personne dont le degré de motivation et d'estime de soi éclaire sa démarche et sa quête.

C'est l'exemple de monsieur H. qui préfère "tricher" avec les consignes ou recommandations de son supérieur hiérarchique, afin de se construire un espace de crédibilité parmi les maîtres de sa circonscription.

La logique discursive interne à chacun des entretiens ajoute à la différenciation implication-investissement dès lors que certaines convictions, certains gestes professionnels sont renforcés par le sens des rapports multiples que la personne entretient avec ses jeux de rôles.

Reprenons l'exemple de monsieur H., conseiller nouvellement nommé. De son espoir d'assumer des tâches d'animation au constat de son *"papillonnage"*, de son espoir d'être reconnu dans des fonctions de formateur à "*l'insécurité permanente*" dans laquelle le placent les activités commandées par son inspecteur, de la rencontre des limites de son savoir pédagogique à la réponse urgente qu'il doit fournir aux questions des maîtres, monsieur H. accepte une identité provisoire de *"à votre service"* ou se voit contraint à des *"pirouettes"* discursives et professionnelles pour circuler entre les attentes de son inspecteur et ses propres convictions. Cette situation ne fait que renforcer son aspiration à "*faire bouger les idées*" et à définir son espace de responsabilités professionnelles légitimé par un plan d'action de formation des maîtres en circonscription.

Le choix d'une procédure inter-entretiens opérée respectivement sur plusieurs corps socio-professionnels différents présente l'avantage d'une ouverture, d'un enrichissement, qui, du fait d'un rapprochement avec un modèle statistique, permet de repérer chez nos interlocuteurs, à propos d'un même thème, certains écarts d'appréciation légitimés par leurs appartenances respectives.

En référant ces données d'analyse à des corps professionnels distincts, force est de constater, qu' à notre corps défendant, il nous est arrivé parfois de céder à la tentation de la généralisation. Autrement dit, le choix de cette procédure appelle à la vigilance; l'usage de termes plus généralisants renforce l'importance de données relatives à des transactions professionnelles au détriment de phénomènes qui concernent la motivation des personnes.

Il est en effet des aspects de la singularité discursive de certaines argumentations qui, du fait du choix du mode d'analyse inter-entretiens, n'ont pu être pris en compte; et pour mémoire, l'allusion de ce conseiller (C.5) au fait que l'un de ses supérieurs hiérarchiques se présentait aux maîtres de la circonscription comme ayant été formé par lui.

Qu'en était-il des rapports entre le conseiller pédagogique et son inspecteur?

Une analyse de la ligne argumentative de l'entretien nous aurait vraisemblablement permis de donner un sens à cette énonciation et ce, en procédant à une tentative d'identification de bénéfices secondaires visés et recueillis par l'intéressé.

Il semble que la réduction des aspects fondamentalement différents d'un entretien à l'autre, s'accompagne d'un nivellement notionnel thématique.

Enfin, les facteurs temps et durée, très présents dans les analyses intra-entretiens, cèdent la place dans une approche inter-entretiens, à un temps à la fois moins repérable et plus figé.

Une approche thématique inter-entretiens offre cependant la possibilité de travailler sur un éventail de données et de rubriques plus intéressant dans la mesure où elle tient nécessairement compte du foisonnement des aspects abordés, de leur complémentarité ou de leur opposition, de leur fréquence ou de leur absence dans les discours respectifs .Les chapitres relatifs aux rôles d'aide des conseillers pédagogiques, à leurs marges d'investissement professionnel et à leur recrutement, en témoignent.

Cette procédure"inter" participe d'une forme de validation du choix de notre pôle théorique qui se réclame de l'interactionnisme et de son corollaire morphologique, la systémie.

Enfin, il est une question qui concerne la présentation et la restitution des données de notre analyse thématique.

Du fait de la forme quelque peu généralisante à laquelle nous avons cédé et parfois souscrit, il nous a semblé que nos propos pouvaient laisser à penser que la nature et l'importance des rapports du conseiller pédagogique avec son inspecteur équivalaient à ceux qu'il entretenait avec les maîtres.

Or, analysés séparément, les entretiens soulignent l'importance de la place du supérieur hiérarchique du fait de l'existence d'un rapport de pouvoir entre les protagonistes, tandis que les relations de type socio-affectif qui caractérisent le rapport des maîtres avec le conseiller en quête de construction identitaire, ne présentent pas à ses yeux le même degré d'acuité.

L'analyse des réponses écrites au questionnaire adressé à des conseillers non prévenus, nous a surtout renseignés sur une forme d'identification des intéressés au modèle régulateur que représente l'inspecteur.

La proximité qui caractérise la place professionnelle du conseiller par rapport à celle de son supérieur hiérarchique souligne sa position affinitaire; son affinité avec le pouvoir est en partie explicative de sa référence au modèle de l'inspecteur.

Dès lors, les conflits de rôles dont est l'objet le conseiller pédagogique, relèvent davantage de conflits intra-subjectifs que de conflits d'appartenance à des groupes socio-professionnels disjoints tels que sont ceux du corps enseignant et du corps d'inspection.

A sa façon de hiérarchiser les commandes locales ou nationales, à sa façon de veiller à la construction de sa crédibilité professionnelle, à sa façon d'appréhender en alternance les phénomènes d'opposition ou d'aide (opposant/adjuvant) générés par la rencontre de certains partenaires professionnels généralement influents (les directeurs d'école, l'inspecteur), il semble que les conseillers pédagogiques soient traversés par des interférences nées de conflits de rôles de type institutionnel et de type fonctionnel, identifiables au fait que la personne se confonde avec le personnage.

Pour illustrer notre propos, nous rappellerons le fait que si les conseillers pédagogiques sont nombreux à espérer une reconnaissance statutaire d'adjoint de l'inspecteur, ils sont presque aussi nombreux à demander que soient définis leur utilité, leurs rôles et leurs responsabilités.

De fait, leur personnage est tantôt évoqué comme refuge ou alibi lorqu'ils souhaitent que soient privilégiés les aspects pédagogiques de leurs tâches que certains définissent à partir d'un retour aux exigences minimales d'une pratique d'enseignement, tantôt évoqué comme vecteur d'un idéal personnel lorsqu'ils expriment leurs souhaits d'être reconnus en qualité de conseillers de l'inspecteur.

D'un point de vue identitaire, il s'avère qu'un aspect nouveau de l'ambiguïté des place(s) rôles et fonctions du conseiller pédagogique vienne s'ajouter aux conflits intra-subjectifs dont il est l'objet.

En dépit de ses aspirations, il se voit contraint de renoncer à toute accession à un rang de responsable hiérarchique statutaire (chef). Institutionnellement, il ne saurait pouvoir y prétendre. Pour pallier à ce renoncement, il aurait pu envisager d'adopter un rôle d'expert. Or ce n'est pas ce qu'il est parvenu à afficher, puisque ses rôles et qualités de formateur ne lui sont guère reconnus par ses pairs et que sa propre conscience d'exercer en qualité de formateur est toute aussi dépourvue de certitudes.

Les conseillers pédagogiques ont une représentation de leur identité professionnelle qui corrobore l'analyse de Claude Dubar (1).

Au-delà de l'approche dichotomique des notions et des phénomènes d'identité d'attribution et d'identité d'aspiration qui illustrent les nécessaires transactions de la personne concernée dans son rapport à son univers socio-professionnel, l'incorporation d'une identité, par les acteurs eux-mêmes, est source de tensions intra-individuelles spécifiques.

En l'occurrence, il ne semble pas qu'il y ait concordance chez eux, entre la conscience de leur statut et l'expression d'attitudes et d'intérêts professionnels susceptibles d'en témoigner. Globalement, ils font état d'une attitude socio-professionnelle plus proche d'un conformisme institutionnel que d'une volonté de novation.

(1) DUBAR Claude, La socialisation, construction des identités professionnelles, A. Colin, Paris, 1991.

Ils sont en compromis entre une identité sociale virtuelle que leurs fonctions et, pour partie, leurs ex-pairs leur accordent et une identité réelle qu'ils s'attribuent et fondent leurs actions professionnelles.

Ces compromis s'accompagnent de ruptures qui donnent lieu à deux types de transactions rééquilibratrices:

-des transactions objectives externes que les analyses des données recueillies par entretiens nous avaient permis de repérer, favorisant une accommodation entre la conscience de leur identité (identité incorporée pour soi) et la conscience qu'ils ont de la place que leurs partenaires professionnels leur accordent (identité attribuée par autrui).

-des transactions plus subjectives, intra-individuelles, viennent compléter les précédentes en ce qu'elles visent le dépassement d'identités d'héritage (identité héritée) par la construction de nouvelles identités (identités visées) à la faveur d'une assimilation calculée d'une identité pour soi et d'une identité pour autrui.

La "position" de second de la circonscription correspond à une identité visée qui se construit sur l'héritage d'une appartenance statutaire au premier degré. Et de fait, il n'y a plus guère de place à la construction de compétences de formateur de pairs ni même à l'ambition d'accéder à un tel statut puisque le modèle de référence est d'abord celui de l'inspecteur.

Dès lors et paradoxalement, il semble que sa demande de reconnaissance et d'installation institutionnelle dans des fonctions de formateur soit essentiellement discursive car ce qui le préoccupe dans sa circulation entre tiers opposants et adjuvants, c'est semble-t-il davantage, d'une manière transactionnelle intra-subjective, l'accession à un "statut" de second sur la base de référents traditionalistes de gestion pédagogique de la classe.

Face aux changements de l'Ecole et en particulier à la nouvelle professionnalisation (nouveaux publics), les conseillers pédagogiques sont en effet l'objet de logiques concurrentes marquées par l'intrication de phénomènes d'ordre opératoire et d'ordre affectif.

Les premiers les confrontent à davantage de technicité et de rationalisation.

Les seconds les renvoient aux tensions qui les traversent et ont pour légitimité la confrontation de l'histoire de leurs aspirations identitaires à l'histoire de leur corps d'origine. De fait, ce sont des phénomènes d'ordre affectif qui, progressivement et dans leurs représentations et discours, vont neutraliser les aspects rationnels dont ils pourraient être les vecteurs à la faveur d'un positionnement dit "d'efficacité" et d'aide à "l'efficacité professionnelle" de leurs pairs, désormais tenu pour valeur prioritaire.

2. Identité professionnelle et savoirs professionnels des conseillers pédagogiques

Institutionnellement, le conseiller pédagogique de circonscription est d'abord et avant tout un Instituteur Maître Formateur.

A ce titre, et compte tenu de son affectation territoriale, compte tenu de son appartenance statutaire au corps des enseignants du premier degré, c'est à l'Instituteur dans ses rôles et fonctions de Formateur de terrain qu'il convient de nous intéresser.

Les entretiens que nous avons conduit, nous ont permis de recueillir des informations généralement allusives sur le savoir professionnel et plus spécifiquement pédagogique auquel les conseillers font appel à l'occasion de leurs rapports professionnels avec leurs pairs. Il est vrai que nos questions faisaient essentiellement appel à la mise en oeuvre de compétences professionnelles aisément repérables chez les conseillers pédagogiques. En tout état de cause elles ne nous ont guère permis de recueillir d'autres données plus spécifiques, plus singulières que ce corpus, ce noyau dur évoqué par nos interlocuteurs; comme si les références pédagogiques n'étaient pas de mise dans le contexte de nos entretiens.

Or, à la fois par ce que nous savons du rapport professionnel du conseiller pédagogique aux enseignants, par ce que nous savons du travail enseignant, la dimension pédagogique du savoir qui est censé les rapprocher (au moins culturellement) devrait être présente.

2.1. *La question du savoir pédagogique des conseillers pédagogiques*

Le contexte actuel de mutation de l'enseignement du premier degré ne saurait être strictement limité à quelques changements factuels de désignations, faisant de l'instituteur un professeur des écoles ou préférant aux Ecoles Normales d'antant, des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres.

La notion de professionnalisation, si l'on en juge par la fréquence de son emploi chez les responsables du dispositif de formation initiale et par son statut de référent légitimateur des ajustements successifs apportés à l'organisation et aux contenus de cette formation, s'installe progressivement dans la pensée enseignante comme un principe singulier et novateur, inassimilable à une simple substitution aux modalités de la formation professionnelle jadis en vigueur dans les Ecoles Normales. Il semble que cette notion prenne, en effet, un statut de référent conceptuel et qu'à ce titre, elle crédite le phénomène de mutation de la formation initiale.

"*Si la professionnalisation correspond à une rationalisation des savoirs, quels sont les savoirs rationnels ou pas, que met en oeuvre l'enseignant dans sa pratique?* " (1)

Cette question nous renvoie d'une part à l'examen des pratiques enseignantes actuelles, aux attentes institutionnelles nationales relatives aux compétences et aux savoirs visés chez les enseignants en formation initiale et d'autre part, à l'examen des compétences professionnelles et pédagogiques des conseillers pédagogiques.

A l'occasion de nos entretiens avec certains conseillers du département, nous avons été confrontés à nombre de propos d'attentes et de besoins qui constituaient manifestement un aveu des limites de leurs savoirs.

(1) ALTET M.., La formation professionnelle des enseignants, P.U.F., 1994, p.29

Trois domaines de savoirs semblaient témoigner de leurs inquiétudes: un "savoir didactique" qu'ils souhaitaient dominer davantage, un "savoir former" et un "savoir accompagner" leurs pairs qu'ils souhaiteraient confronter à des outils de référence.

Or, il est un texte officiel très récent qui est à la fois l'expression d'un souci de rationalisation des savoirs professionnels de l'enseignant du premier degré et l'expression d'une volonté du législateur de définir l'identité professionnelle du professeur des écoles, au travers de compétences que les dispositifs successifs de formation devraient garantir.

Ce référentiel *"indique en effet les objectifs prioritaires à atteindre pendant la formation et détermine le minimun exigible pour un professeur des écoles débutant. Ces compétences se compléteront et s'affirmeront avec l'exercice du métier et le soutien de la formation continue."* (1)

Elles sont réparties en quatre domaines:

-des compétences relatives à la polyvalence du professeur des écoles confronté à un enseignement de différentes disciplines;
-des compétences professionnelles relatives aux situations d'apprentissage;
-des compétences liées à la conduite de la classe et à la prise en compte de la diversité des élèves;
-des compétences dans le domaine de la responsabilité éducative globale du professeur des écoles, associées à sa capacité à faire la preuve d'une éthique professionnelle.

Le premier de ces quatre domaines concerne les savoirs à enseigner et ce qui les fondent, *"les concepts ou notions, connaissances, démarches, méthodes et outils essentiels...clefs des disciplines enseignées à l'école primaire." (2)*

Le second concerne le *"savoir enseigner "* dans une classe ou plus simplement le "savoir faire apprendre du maître", ce que M. ALTET désigne comme le champ de la *"pédagogique"*, en écho au champ *"didactique"* évoqué ci-dessus: *"concevoir", "identifier", "définir", "mettre en oeuvre"* (ce sont les termes du B.O.) une situation pédagogique faisant appel au couple enseignement/apprentissage.

(1) B.O. N° 43 du 24 novembre 1994

(2) ALTET M.., La formation professionnelle des enseignants, P.U.F., 1994, p.32

Le troisième vise l'apprenant et plus spécifiquement son "pouvoir et vouloir apprendre"; l'enseignant devra appréhender cet apprenant d'une part dans le contexte de sa classe et, d'autre part, dans le cadre de la collégialité de l'équipe des maîtres dont il est membre actif.

Le dernier, enfin, fait référence à l'éthique professionnelle du professeur des écoles, à un *"savoir se situer"*, à un *"savoir identifier"* ses places, rôles et fonctions dans un système éducatif dont il doit s'approprier et communiquer la dimension axiologique et à la construction duquel il doit participer.

La lecture de ce référentiel interroge nécéssairement le niveau de professionnalité des actuels conseillers pédagogiques.

La problématique du "savoir pédagogique" des **Instituteurs** (professeurs des écoles) **Maîtres Formateurs conseillers pédagogiques** ne saurait faire abstraction ni du mouvement de professionnalisation des enseignants du premier degré, ni du contexte actuel de culture d'évaluation.

Compte tenu de sa formation, compte tenu de son histoire de vie professionnelle, compte tenu de son discours de besoins, qu'en est-il, fondamentalement, des "savoirs" à disposition du conseiller pédagogique et de leur accueil par le supérieur hiérarchique en regard des orientations et des conceptions professionnelles locales ?

Pour reprendre le mot de GANGUILHEM, il est à la fois question de normalité, c'est-à-dire d'ajustements à des normes extérieurs imposées et de normativité, c'est-à-dire de normes créées, produites dans des limites définies tant à l'échelon de chaque groupe scolaire qu'à l'échelon de la circonscription.(1)

En tout premier lieu, et pour ce qui concerne les conseillers pédagogiques, la question d'un écart possible entre leur déclinaison de ces "savoirs" et l'identification de leurs savoirs mobilisables et mobilisés dans l'exercice de leurs activités professionnelles, mériteraient d'être approfondie. Deux axes d'investigation se dessinent: l'axe des "savoirs passifs", dont il serait intéressant de connaître les composantes et les phénomènes qui ont favorisé leur appropriation par les intéressés et l'axe des "savoirs actifs", effectivement mobilisés en vue d'une transmission en direction d'un pair enseignant.

(1) in ALTET M., p. 32

Et en l'occurrence, l'observation directe d'un conseiller pédagogique en situation d'activité professionnelle, référée aux cadres conceptuels et méthodologiques de l'éthnométhodologie pourrait constituer un objet spécifique de recherche.

En second lieu, ces "savoirs" nous renvoient à la question des lieux au contact desquels le conseiller pédagogique est susceptible de les acquérir, de les approfondir et de les actualiser. Et pour ce faire, il conviendrait d'envisager par exemple:

-la question de l'isolement territorial et professionnel actuel des conseillers pédagogiques corrélée à une réflexion sur leur formation continue;

-la question institutionnelle de la collégialité et de la mutualisation de leurs compétences et de leurs travaux;

-leur participation en milieu universitaire à des actions communicables de recherches de terrain.

En troisième lieu et en écho au problème pragmatique de l'accompagnement des maîtres dans leur classe et à celui de la recherche de terrain, mériterait d'être interrogé leur savoir *"donner des cadres conceptuels à propos des phénomènes centraux dans une classe, qu'ils soient individuels ou collectifs, cognitifs, affectifs ou relationnels* ". (1).

En quatrième lieu et toujours à propos des "savoirs" pédagogiques du conseiller, leurs rapports avec les pratiques pédagogiques enseignantes quotidiennes et donc leurs rapports avec la ou les classes pourraient constituer l'objet d'une étude approfondie. A priori, compte tenu de ce que nous avons découvert de leurs rôles, ils se déclarent dans l'impossibilité d'opérer des accompagnements professionnels substantiels et durables de praticiens en situation d'enseignement. De surcroît, en raison de leur appartenance au premier degré, traditionnellement éloignés des espaces universitaires et de leur fréquentation, ils sont globalement peu disposés à s'investir dans un processus de recherche.

Or il s'agit de formateurs dont les interventions concernent la pratique pédagogique.

(1) PERRENOUD P., Revue des Sciences de l'Education (Montréal), 1993, VOL 18, N°3, p.10

Déchargés de la responsabilité d'une classe, peu enclin à s'investir dans des recherches relatives à la pratique éducative, quel sens désormais attribuer à leur désignation institutionnelle d'Instituteurs Maîtres formateurs, dès lors qu'ils ne sont plus instituteurs praticiens, qu'ils réclament par ailleurs la reconnaissance d'une identité de formateurs de terrain (qu'ils semblent exercer au travers de discours intermédiaires) et qu'ils s'inquiètent de l'actualisation de leurs compétences pédagogiques et professionnelles?

Qui sont-ils devenus?

A qui et à quoi sont-ils institutionnellement nécessaires?

Les interventions des conseillers pédagogiques, selon LISE DEMAILLY, (1) auraient davantage de pertinence dans ce qui précisément semble leur faire défaut à l'heure actuelle; à savoir une relation formatrice suivie avec les maîtres dans leur classe, afin précisèment d'aider leurs pairs à résoudre des problèmes par des "savoirs produits", non transmis, afin d'aider à la fabrication collective de savoirs nouveaux, mis ensuite en pratique puis analysés d'une manière réflexive par des groupes de travail dont les conseillers seraient les animateurs.

L'incapacité matérielle et/ou la fuite de l'accompagnement formatif des maîtres ne seraient-elles pas explicatives d'un investissement de compensation des conseillers pédagogiques dans des stages au cours desquels ils semblent se comporter "*le plus souvent comme des diffuseurs de discours pédagogiques, des commis voyageurs d'outils pédagogiques soi-disant transférables.*"(2)?

N'y aurait-il pas là matière à s'interroger sur un rapport de type institutionnel et organisationnel entre un (sur)investissement apparemment intermittent du conseiller dans l'animation de stages, un appauvrissement de son savoir pédagogique, son abandon du suivi des maîtres, la scission I.U.F.M./circonscription et le renforcement du principe de territorialité?

(1) DEMAILLY L., Recherche et Formaton N° 10, octobre 1991, Modèle de formation continue des enseignants et rapport aux savoirs professionnels.

(2) DEMAILLY L., Sociologie du travail, N°1, 1987, p.67

2.2. La question du "savoir former" des conseillers pédagogiques

En regard de ce que nous avons pu enregistrer à l'occasion de nos différents entretiens et de l'analyse que nous en avons faites, il nous a semblé que cette question du *"savoir former un pair"* était indissociable, chez le conseiller pédagogique, de paradigmes tels que le *"pouvoir former"*, *"le vouloir former"* ou *"le prétendre former"*.

Encore une fois, à en juger par le peu de disponibilité, voire de disposition que réservent les conseillers pédagogiques à l'accompagnement formatif de leurs collègues, compte tenu de leurs réticences ou de leurs impossibilités matérielles à s'engager dans des actions de recherche, il serait intéressant de se pencher sur le sens et l'effet des discours pédagogiques dont ils font usage à l'occasion soit de "conférences pédagogiques" (ou de journées d'animations pédagogiques), soit de stages légitimés par une commande nationale localement aménagée (l'I.E.N.).

Du point de vue de Lise DEMAILLY (1), le discours pédagogique des actuels formateurs de terrain demeure un discours intermédiaire entre l'action et les modèles théoriques; elle l'analyse comme un discours qui accentue l'écart entre le conseiller et les maîtres, dès lors qu'il permet de distinguer les producteurs légitimes de discours, non praticiens, des praticiens dont les échanges et les productions n'ont guère de légitimité culturelle et professionnelle.

A propos du "savoir former", G. MALGLAIVE (2) estime qu'en matière de pratiques pédagogiques de formation, trois caractéristiques de l'acte de formation devraient concerner simultanément et également les formés et le ou les formateurs:

(1) DEMAILLY L., ibid

(2) MALGLAIVE G., Enseigner à des adultes, P.U.F., Paris, 1990

-l'implication des personnes, considérée comme richesse et non obstacle à la distanciation;

-le développement d'un esprit de recherche sur la base d'une confrontation des débats construits aux logiques scientifiques;

-le développement d'une attitude critique à la faveur d'un repérage du normatif et de l'idéologique dans les discours tenus, d'une part dans le cadre de l'action de formation et d'autre part sur et par l'Ecole.

Ces priorités interrogent le discours que les conseillers tiennent sur leurs pratiques de formateurs.

Que dire de leur implication dès lors qu'ils nous en ont font un récit à visées plus personnelles que professionnelles?

Que dire de leur adhésion et de leur communication d'un esprit de recherche dès lors qu'ils nous ont dit leur souci de répondre en urgence à des appels à l'aide?

Que dire de leurs capacités à la distanciation professionnelle dès lors qu'ils sont aspirés par une culture locale de circonscription?

L'observation, l'identification et l'analyse de leur *"savoir-gérer* "une situation de formation, pourraient s'accompagner d'une enquête (d'une recherche) sur leur" *pouvoir former* ", appréhendé tant du point de vue de leurs qualités et compétences que de la place, du rôle et des latitudes que leur accorde l'institution locale à s'inscrire dans un dispositif de formation de pairs enseignants.

En regard de la dimension heuristique et épistémologique des effets d'une pratique pédagogique de formation proposée par G. MALGLAIVE, P. DUCROS propose une vision du processus de formation assurée par des formateurs de terrain, à partir de la problématique de l'articulation théorie/pratique. Cette articulation devrait, selon lui, tenir compte de trois logiques:

-le contexte universitaire qui, selon lui, encourage peu l'intégration des apports théoriques à une pensée personnelle opératoire.

-le contexte de l'établissement où le mot projet exige de tous les partenaires des capacités à la transaction.

-le contexte de la classe, enfin, qui devrait reposer sur une doctrine de l'action.

Quelle coopération, quels rapports les conseillers pédagogiques sont-ils en mesure d'entretenir avec ces trois contextes?

De quelles convictions formatrices, informatrices, modélisatrices sont-ils porteurs?

Quel crédit accordent-ils au principe d'articulation ou d'opposition des notions de développement professionnel et de développement personnel, au moment de l'accueil de leurs pairs en formation ou à l'occasion de leur accompagnement?

L'état de leur "savoir former" et le cadre institutionnel de leurs activités en circonscription ne les contraignent-ils pas à un niveau de *"prétendre former"* ?

Cette situation ne les incite-t-elle pas à écarter de leurs priorités professionnelles, un accompagnement du changement de l'Ecole par et pour les praticiens ?

"Il faut reconstruire une image réaliste des pratiques dans leur diversité, en insistant sur la part de l'inconscient, du caché, du complexe, du conflictuel, du bricolage. "(1)

L'espace de la formation devrait être moins celui du formateur, que celui du formé, moins celui du discours "sur", que celui de l'accompagnement réflexif, moins celui d'un énoncé de certitudes, que celui du doute ou du propositionnel au profit de ce que G. MALGLAIVE désigne comme une démarche itérative en tension entre l'universel et le particulier, entre la pratique et le savoir.

Il s'agirait pour le formateur de terrain, accompagnateur tiers passeur (C. DUBAR), de concevoir des stratégies de formation de ses pairs à partir d'une information communiquée des aspects philosophiques, idéologiques et épistémologiques qui fondent ses conceptions.

En l'occurrence, il serait souhaitable qu'il invite les enseignants à com-prendre une action de formation à la lumière de trois principes indissociables du coupe formateur/formé(s):

-passer d'une pratique pédagogique à un savoir sur cette pratique par la conceptualisation de l'action;

(1) PERRENOUD P., Revue des Sciences de l'Education (Montréal), 19893, VOL 18, N°3, p. 10

-passer du vécu implicatif du formé à l'examen critique d'un questionnement;

-dépasser la confrontation du formé à ses défaillances pour mettre à l'épreuve de l'essai, des compétences créatrices individuelles et collégiales.

Ainsi, au delà d'un "savoir former" ou d'un "prétendre former", il conviendrait d'interroger les limites, pour le conseiller pédagogique, d'un "pouvoir et d'un vouloir accompagner" un pair dans une perspective de transformation de ses gestes professionnels.

Interroger les formes prescriptives des situations de formation collective des maîtres, partir de l'expérientiel, aider à créer des ressources pour régler des problèmes, théoriser et modéliser (conceptualiser) progressivement toute confrontation au vécu, telles seraient, selon F. TOCHON les étapes à inscrire à toute politique de formation.

M. ALTET partage cette conception et l'illustre par la mise en oeuvre rationnelle d'une articulation entre une activité pédagogique en situation et une action de formation.

Elle conçoit cette articulation sur la base de la prise en compte d'une triangulation entre la pratique, la théorie et la recherche considérée comme lieu de production de savoirs sur l'action que l'analyse de savoirs outils favoriserait.

"La formation part d'une pratique qui s'analyse pour produire des savoirs rationnels à l'aide des outils de formation apportés par la recherche: action/formation/recherche." (1)

Il s'agit bien, selon elle, de *"provoquer un recadrage sur l'apprenant par la prise de conscience des pratiques réelles, la transformation des représentations des enseignants et la réflexivité en action."* (2)

Quel peut être le fondement d'une telle proposition dans le contexte actuel de positionnement professionnel des conseillers pédagogiques en regard d'une absence de plan départemental global de la formation des enseignants du premier degré?

(1) (2) ALTET M., La formation professionnelle des enseignants, P.U.F., Paris, 1994, p. 31

En effet, la demande exprimée par les conseillers pédagogiques d'organisation d'actions de formation de formateurs visant un *"apprendre à former"* est-elle pertinente dès lors que leur investissement demeure local, privé, sans confrontation à aucune planification, sans prise en compte de la spécificité de chacun des dispositifs de pré-professionnalisation en université, de formation initiale en I.U.F.M. et de formation continue départementale ou académique?

Au-delà des aspects techniques relatifs au*"savoir former un pair"* n'y aurait-il pas nécessité de *"placer le formé au coeur du système de formation"*, de penser le formé au travers d'une analyse des dispositifs en place; et pour ce qui relève des conseillers pédagogiques, ne conviendrait-il pas de procéder à une analyse collégiale de leurs pratiques respectives et à une appréciation des effets de leurs actions à cours et à plus long terme?

Ce questionnement pourrait, par voie de conséquence, favoriser la remobilisation du principe de l'analyse des pratiques enseignantes.

"L'analyse des pratiques n'est qu'une phase de formation qui mène à la démarche de recherche comme moyen de formation; l'enseignant passe alors d'une pratique analysée à une pratique formalisée voire modélisée ." (1)

Enfin, de *"l'élève placé au coeur du système éducatif"* au *"maître placé au coeur du système de formation"*, n'y aurait-il pas là matière à réhabiliter puis à approfondir le*"savoir enseigner "*des maîtres en regard des procédures d'apprentissage des élèves. Examiner et travailler le couple enseignement/apprentissage duquel ne seraient exclus ni les connaissances didactiques des maîtres, ni leurs savoirs pédagogiques, considérés aussi bien au moment d'un acte d'enseignement qu'à l'occasion de la préparation de leur classe.

Autrement dit, accueillir et donner droit de cité à des recherches centrées sur ce que pensent et font les enseignants, serait de nature à compléter ce que les recherches en didactique ont révélé en matière de processus d'apprentissage des élèves.

(1) ibid p.224

3. Le positionnement des conseillers pédagogiques dans le contexte de nouvelle professionnalisation des maîtres.

Dans le contexte de professionnalisation de l'enseignement du premier degré, une réinterrogation du sigle I.M.F. aurait toute sa pertinence.

Plusieurs pistes de réflexion mériteraient une attention particulière.

Le législateur, y compris dans les textes officiels les plus récents, continue à assimiler l'activité professionnelle enseignante à "un métier en constante évolution".(1)

Or, et pour citer l'analyse de P. PERRENOUD, "*l'enseignement est un métier en voie de professionnalisation, un métier qui passe de l'application stricte de méthodologies, voire de la mise en oeuvre de recettes, de trucs, à la construction de démarches didactiques orientées globalement par les objectifs du cycle d'étude, adaptées à la diversité des élèves, à leur niveau, aux conditions matérielles et morales du travail, au mode de collaboration possible avec les parents, à la nature de l'équipe pédagogique et à la division du travail entre enseignants* " (2).

Le dépassement de cette situation ne saurait se priver d'une réinterrogation des différentes Maîtrises du conseiller pédagogique en matière de stratégies de Formation de ses pairs (approche du couple M.F.), d'un réexamen de la situation de l'Instituteur libéré de la responsabilité et donc de la Maîtrise d'une classe (l'approche du couple I.M.) pour réfléchir ses interventions du point de vue de l'évolution structurelle de l'Ecole.

"*Entre réalisme conservateur et idéalisme béat, quelle est la ligne médiane?* " (3)

(1) B.O. N° 43 du 24 novembre 1994

(2) PERRENOUD P., Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier, Sciences de l'Education, (Montréal), Vol 18, N°3, p.2

(3) ibid p. 10

Notre problématique initiale concernait le repérage des stratégies, des pratiques et des usages que les conseillers pédagogiques mettent en oeuvre au niveau de leurs actes professionnels et dans leurs rapports avec leurs différents partenaires pour parvenir à un positionnement professionnel et tenter de satisfaire leur quête identitaire.

Force est tout d'abord de remarquer que si les termes de "stratégies" et de "pratiques" satisfont à la singularité de chacun des cas rencontrés au cours de cette recherche, le terme "d'usages" qui sous-entend un principe socialement partagé entre plusieurs membres, ne convient guère. Chaque conseiller présente le cas singulier d'un positionnement fragile et d'une identité précaire.

Pour héritière que soit cette fonction d'une histoire de l'enseignement du premier degré, elle est exercée sans que quiconque fasse référence aux textes institutionnels qui ont présidé à sa création ou qui la définissent actuellement.

Il est à se demander s'il ne s'agit pas là d'une caractéristique de la pensée enseignante dont les rapports avec les textes officiels sont pour le moins épisodiques et aléatoires. De fait, cette absence de référence laisse libre cours à des phénomènes chargés de tradition et d'archaïsmes qui renforcent les jeux de rôles des agents du premier degré, et parmi eux, des conseillers pédagogiques et justifient ainsi leur quête singulière d'une place dans un système dont les règles ne valent parfois que pour un espace socio-professionnel aux dimensions très locales.

Plus que de fonctions, c'est davantage d'activités diversifiées des conseillers pédagogiques qu'il conviendrait de parler.

Rappelons, à ce titre, que nous avons été régulièrement les témoins, notamment au cours de nos entretiens successifs avec des conseillers pédagogiques, de "débrayages" énonciatifs du fait: à titre d'exemple, s'agissant du détail de leurs activités ou de l'élève, ultime légitimité, s'il en était, des actions des uns et des autres, ces préoccupations disparaissaient des langages fonctionnels de terrain, faisant place à un académisme et à une virtuosité discursive; il est vrai qu'ils n'ont nui en rien à la qualité des réflexions enregistrées.

Mais ce refus de langage de terrain n'est sans doute pas étranger à la multiplicité des activités du conseiller qui, vraisemblablement, le privent d'une possibilité de repérage et d'identification d'un professionnalisme particulier. Il souffre d'être perçu et donc de se considérer davantage comme un factotum de circonscription que comme un professionnel de la formation des maîtres.

Dans quelle mesure le mode de désignation de la fonction et de son titulaire n'entretient-il pas cette ambiguïté ?

Le label de "conseiller pédagogique", "d'instituteur-maître-formateur", le principe d'une affectation "auprès d'un inspecteur de l'Education Nationale", n'invitent guère à lui reconnaître une charge institutionnelle de formateur. Et cela concerne tant les responsables hiérarchiques, les usagers que les intéressés eux-mêmes.

Autrement dit, au delà d'une réflexion symbolique sur les termes qui méritent d'être retenus pour désigner le professionnel en question, c'est à la fois de ses missions et des processus de professionnalisation qui le prépareront à ses tâches, qu'il serait souhaitable de se préoccuper.

A l'évidence, cette question, est liée à celle de leur place; certains conseillers interviewés abordaient ce problème en faisant référence à leur nombre dans chacune des circonscriptions.

Dès lors qu'un poste de conseiller est créé au bénéfice d'un territoire placé sous la responsabilité d'un inspecteur-évaluateur, le jeu des rapports professionnels et personnels des membres en présence sera nécessairement dépendant de phénomènes liés à des enjeux de pouvoir qui concernent d'ailleurs tout autant les occupants du territoire, que l'équipe de tutelle.

D'où les rôles multiples tenus par les conseillers pédagogiques dont la nature induit un processus de mise en conformité administrative et pédagogique des enseignants aux conceptions et gestes professionnels attendus par leur supérieur hiérarchique.

La multiplicité actuelle des tâches assumées par le conseiller pédagogique ne lui permet guère d'en approfondir aucune.

De surcroît, cette confusion des rôles génère des pratiques de conseils donnant lieu à des accompagnements formatifs d'enseignants que d'aucuns considèrent comme des pratiques d'évaluations institutionnelles. Ce sentiment est largement répandu dans la conscience collective des maîtres.

"La forme d'aide qui semble provoquer le plus de méfiance de la part des jeunes, c'est celle institutionnellement établie, vécue de façon hiérarchique par les jeunes. Le conseiller pédagogique peut-il être considéré comme un pair ? La confusion des rôles entre conseiller et évaluateur porte un réél préjudice à la possibilité pour le conseiller pédagogique d'aider les jeunes." (1)

Les conseillers pédagogiques actuels sont unanimes pour dire leurs aspirations à un processus de reconnaissance de leurs fonctions de formateur, voire à une réflexion autour d'une définition statutaire de leur position de formateur.

Manifestement, le collectif qu'ils représentent, n'est pas en mesure de l'imposer, d'autant que leur isolement territorial ne leur permet guère de répondre à des demandes d'aide de maîtres que par des gestes nécessairement adaptés au milieu restreint dans lequel ils évoluent.

Autrement dit, c'est pour le moins aux responsables institutionnels départementaux, en partenariat avec le groupement des conseillers pédagogiques en poste, de se saisir d'une réflexion sur la place à accorder aux conseillers de l'enseignement du premier degré.

Comment créditer leur demande de reconnaissance institutionnelle de leurs fonctions de formateurs ?

Il apparaît que la place qui leur sera réservée permettra une différenciation des rôles qu'ils auront à tenir.

Une telle entreprise ne saurait se passer d'un débat sur les tâches prioritaires que les supérieurs hiérarchiques entendent continuer à leur imposer ou à leur refuser, sur leurs espaces et objets d'interventions, sur les conceptions qui président aux struc tures et dispositifs de formation initiale des maîtres et sur l'enjeu d'une formation continue.

"Les débats sur la formation des instituteurs les années dernières paraissent plus orientés sur des luttes de territoire entre corps constitués, cherchant à garder ou à conquérir leur part du gâteau, que sur des problématiques constructives." (2)

(1) LOUVET A.., Recherche et Formation n°3, 1988, Une recherche sur les instituteurs débutants en France, p. 44

(2) ZAY D., Education Permanente n° 96, Formation continue des enseignants, décembre 1988, La formation continue des instituteurs français, de la tradition pédagogique à de nouvelles demandes, p. 138

Ainsi, l'actuel conseiller pédagogique, proche collaborateur de l'inspecteur pourrait subsister, de notre point de vue, en qualité de "second" gestionnaire d'une circonscription; il serait régulièrement et officiellement consulté sur le niveau de professionnalité des débutants et des titulaires qui sollicitent son conseil et son accompagnement.

En qualité de témoin direct des réalités de terrain, appelé à confronter ses observations à celles de ses collègues conseillers chargés des mêmes fonctions sur d'autres circonscriptions, il serait appelé à proposer les ajustements jugés nécessaires aux contenus et objectifs des dispositifs de formation initiale et continue. Quant à sa participation aux actions de formation initiale ou de formation continue, elle pourrait être de l'ordre de l'intervention témoignage.

Afin de dépasser la "*méfiance à l'égard des formateurs de terrain*" et au nom d'un postulat implicite qui veut que " *seuls les formateurs du centre peuvent tenir des discours novateurs car seuls ceux-ci s'appuient sur des savoirs théoriques, alors que les praticiens englués dans leurs pratiques quotidiennes, sont forcément plus traditionnels*" (1), un corps de formateurs (conseillers pédagogiques maîtres formateurs) supra-circonscriptions dont les fonctions seraient semblables à celles de "chargés de missions", pourrait se voir confier des tâches de formation par dominantes disciplinaires ou méthodologiques réparties simultanément sur cinq secteurs d'intervention, la pré-professionnalisation, la formation initiale, la formation continue des maîtres, la formation continue des conseillers de circonscription et les secteurs de la recherche qui les concernent.

Il faut repenser une organisation de la formation dans laquelle le concept de formation permanente pré-existerait à la distinction formation initiale formation continue. (2)

Le collectif de formateurs représenté par ces deux catégories, associé aux actuels professeurs d'I.U.F.M., serait à même de considérer la formation départementale selon une cohérence d'objectifs de formation, une planification de leurs interventions respectives et un principe de prise en charge organisée d'équipes d'enseignants.

(1) BERIOT A.M., CAYOL-MONIN A., MOSCONI N., Rcherche et formation n° 11, avril 1992, La mise en place des I.U.F.M. pilotes et le débat théorie pratique, p. 73

(2) BERGER Guy, Education Permanente n°96, décembre 1998, Formation continue des enseignants, Formation introuvable pour profession impossible, p.78

"L'espace pertinent de la formation professionnelle des enseignants n'est plus la personne mais le collectif, analysé à travers les diverses contingences qui déterminent ses conduites. La formation devient alors intervention socio-éducative et le formateur se fait intervenant ou comme on le désigne parfois, consultant." (1)

De fait, c'est bien dans un mouvement de professionnalisation globale de l'enseignement du premier degré que nous considérons l'inscription de notre problématique.

Pour ce qui concerne les conseillers pédagogiques, une réfexion sur leur niveau et leur mode de recrutement mériterait d'être envisagée par l'institution. Elle devrait également concerner une étude de catégorisation de leurs compétences et qualités attendues, une définition de profils possibles, leur formation spécifique initiale, leur formation continue, permanente et en partie auto-gérée et leur participation aux travaux des instances propositionnelles qui orientent et définissent les objectifs des dispositifs chargés de la formation des maîtres.

"Il est donc naturel et souhaitable que la professionnalisation des formateurs d'enseignants se banalise et que ceux-ci deviennent des formateurs d'adultes et des consultants comme il en existe hors de l'Education Nationale." (2)

(1) JOBERT Guy, Education Permanente n°96, décembre 1988, Formation continue des enseignants, Identité professionnelle et formation continue des enseignants p.15

(2) ibid p. 17

BIBLIOGRAPHIE

ADAMCZEWSKI G., Recherche et formation n°3, 1988, Les conceptions et les formes de la formation: vers une nouvelle typologie, p 5-17

ALTET M., La formation professionnelle des enseignants, P.U.F., Paris, 1994, 254 p

ARDOINO J., Revue Pour n°88, 1982, Analyse de l'implication dans les pratiques sociales, Polysémie de l'implication, p19-22

ARDOINO J., Revue SE FORMER, Pratiques et apprentissages de l'Education, S11, 1992, l'Implication, 8 p

ARMENGAUD F., La pragmatique, P.U.F., Que sais-je, Paris, 1985, 124 p

AUBEGNY J., Formation et développement, Vers une ingénierie de la formation, L'Harmattan, Paris, 1989, 270 p

AUBRUN S., Revue Pour n°88, 1982, Analyse de l'implication dans les pratiques sociales, Deux, trois choses à dire, p 32-34

BALLOT M., in Guide du Conseiller Pédagogique, Association Nationale des Conseillers pédagogiques, mars 1992, p 11-12

BANCEL D., Rapport à Lionel JOSPIN, Créer une dynamique de la formation des maîtres, octobre 1989, 32 p

BARREAU H., L'épistémologie, P.U.F., Que sais-je, Paris, 1992, 126 p

BASTIEN G., L'étrange secret des méthodes de lecture, C.R.D.P., Lyon, 1987, 159 p

BEAUD M., L'art de la thèse, Ed. de la Découverte, Paris, 1988, 145 p

BERGER G., Education Permanente n°96, décembre 1988, Formation continue des enseignants, Formation introuvable pour profession impossible, p 73-79

BERIOT A.M., CAYOL-MONIN A., MOSCONI N., Recherche et Formation n°11, avril 1992, La mise place des I.U.F.M. pilotes et le débat théorie-pratique, p 65-76

BLANCHET A., L'entretien dans les sciences sociales, Dunod, Paris, 1985, 186 p

BLANCHET A., Les techniques d'enquête en sciences sociales, Dunod, Paris, 1987, 190 p

BORDIN L., L'anlyse de contenu, P.U.F., Paris, 1989, 291 p.

BOURDONCLE R., Revue Française de Pédagogie n° 94, janvier 1991, La professionnalisation des enseignants, p. 73-91

BOURDONCLE R., Recherche et Formation n°8, octobre 1990, De l'institution à l'expert. Les I.U.F.M. et l'évolution des institutions de formation, p 57-72

BOUVIER A., Revue SE FORMER, Pratiques et apprentissages de l'Education, S 23, 1993, La pensée systémique, 29 p

BRAUN A., Enseignant et/ou formateur, Ed. d'Organisation,Paris, 1989, 169 p

BRAUN A., Education Permanente n°96, décembre 1988, La formation continue des enseignants; Enseigner et former: deux composantes du processus éducatif, p 121-131

CALDERHEAD J., Recherche et formation n°11, 1992, Théorie et pratique: matériaux pour les I.U.F.M., conceptualisation et évaluation de la formation professionnelle des enseignants, p 51-63

CHARAUDEAU P., Langage et discours, éléments de sémiolinguistique, Hachette, 1983, 171 p

CHARTIER J., DEVINEAU-MALBEC A., FAINGOLD N., FAVE-BONNET M.F., FERRY G., VILLERS D., Initier aux savoirs de la pratique, les maîtres-formateurs sur le terrain, Centre de Recherches "Education et Formation", Paris X Nanterre, 1993, 150 p

COULON A., L'éthnométhodologie, P.U.F., Que sais-je, Paris, 1989, 125 p

CROS F., Recherche et formation n°5, 1989, Ciel qui suis-je, chercheur, formateur ni l'un ni l'autre ou les deux à la fois, p 9-23

DAHAN G., LOUBAT R., Revue Pour n°88, 1982, Analyse de l'implication dans les pratiques sociales, l'implication comme problématisation de l'institution, p 38-42

DE KETELE J.M., Guide du formateur, Ed. universitaires, Bruxelles, 1988, 231 p

DEMAILLY L., Recherche et formation n°10, 1991, Tendances nouvelles de la formation des enseignants, Modèles de formation continue des enseignants et rapport aux savoirs professionnels, p 23-35

DEMAILLY L., Sociologie du travail, n°1, 1987, p. 59-71

DE PERETTI A. (commission), La documentation Française, 1982, La formation des personnels de l'Education Nationale, p 121-122

DEROUET J.L., Education Premanente n°96, décembre 1988, La formation continue des enseignants, la profession enseignante comme montage composite, p 61-71

DHERS A., Recherche et formation n°10, 1991, La formation par la recherche ou le passage de l'action à une logique de la connaissance, p 87-97

DEVEREUX G. , De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement,Fammarion, Paris, 1980, 472 p.

DUBAR C., La socialisation, construction des identités professionnelles, A. Colin, Paris, 1991, 259 p

DUBOST J., Revue Connexions n°49, 1987, L'intervention psychosociologique, sources et méthodes, p 7-28

DUBOST J., L'intervention psycho-sociologique, P.U.F., Paris, 1987, 350 p

DUCROS P., Education Permanente n°96, décembre 1988, La Formation Continue des enseignants, Quelques orientations stratégiques pour la formation des enseignants, p. 37-47

DURAND D., La systémique, P.U.F., Que sais-je, Paris, 1992, 126 p

FIGARI G., Education Permanente n°96,1988, La Formation Continue des enseignants, se former à l'ingénierie de la formation par l'action et la recheche, p 243-247

FISCHER G.N., Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale, Ed. Dunod, Presses de l'Université de Montréal, 1987, 208 p

GHIGLIONE R., Manuel d'analyse de contenu, A. Colin, Col. U, Paris, 1980, 159 p

GILLET P., Construire la formation, Outils pour les enseignants et les formateurs, E.S.F., Paris, 1991, 158 p

GREIMAS A.J., Du sens, essais sémiotiques, Ed. du Seuil, Paris, 1970-1983

GREIMAS A.J., Sémantique structurale,Larousse, Paris, 1966.

HERMANN - DE SCHOUETTE - DE BRUYNE, Dynamique de la recherche en sciences sociales, P.U.F., Paris, 1975

HUBERMANN M., Revue Française de Pédagogie n°75, avril 1986, Un nouveau modèle pour le développement porofessionnel des enseignants, p 5-15

IMBERT F., Pour une praxis pédagogique, Col. P.I., Nantes, 1985

JOBERT G., Education Permanente n°96, décembre 1988, Formation continue des enseignants, Identité professionnelle et formation continue des enseignants, p 11-19

JODELET D., Les représentations sociales, P.U.F., Paris, 1990, 383 p

LA BORDERIE R., Education Permanente n°96, 1988, La Formation continue des enseignants, métier de prof, métier d'élève, p 81-90

LESNE M., Lire les pratiques de formation d'adultes, Edilig, Paris, 1984, 234 p

LOUVET A., Recherche et Formation n°3, 1988, Une recherche sur les instituteurs débutants en France, p 35-45

LYOTARD J.F., La phénoménologie, P.U.F., Que sais-je, Paris, 1992, 126 p

MAISONNEUVE J., Introduction à la psychosociologie, P.U.F., Paris, 1989, 263 p.

MAISONNEUVE J., La psychologie sociale, P.U.F., Paris, 1993, 126 p.

MALGLAIVE G., Enseigner à des adultes, P.U.F., Paris, 1990.

MICHELAT G., Revue Française de Sociologie, XVI, 1975, Sur l'utilisation de l'entretien non-directif en sociologie, p 229-247

MONTEIL J.M., Eduquer et former, perspectives psycho-sociales, P.U.G., Paris, 1989, 199 p

MOSCOVICI S. in JODELET D., Les représentations sociales, P.U.F., Paris, 1990, p 63-114

MOYNE A., Formation et transformation de l'enseignant. Vers une pratique renouvelée de la pédagogie, Col. Formation, Chronique sociale, Lyon, 1988

MUEL-DREYFUS F., Le métier d'éducateur, Ed. de Minuit, Paris 1983, 269 p

OBIN J.P., Education Permanente n°96, 1988, La Formation continue des enseignants, Où en est la formation des enseignants aujourd'hui, p 21-33

OBIN J.P., Recherche et Formation n°10, 1991, Tendances nouvelles de la formation des enseignants, Identités et changements dans la profession et la formation des enseignants, p 7-21

OZOUF Y., Nous les maîtres d'école, Julliard, Paris, 1973

PALMADE G., Les méthodes en pédagogie, P.U.F., Que sais-je, Paris, 1994, 126 p

PELPEL P., Conseil et formation, Guide pour les conseillers pédagogiques en I.U.F.M., C.R.D.P., Paris, 1991, 121 p

PERRENOUD P., Revue des Sciences de l'Education (Montréal), Vol. n°18, n°3, Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier, p 59-76

PINEAU G., Produire sa vie: autoformation et autobiographie, Edilig Ed. St Martin, Montréal, 1983, 391 p

POSTIC M., La relation éducative, P.U.F., Paris, 1979, 307 p.

RANJARD P., Recherche et Formation n°11, 1992, Enseignement et formation, p 107-127

ROBERT A., TERRAL H., Recherche et Formation n°13, 1993, La formation commune en I.U.F.M., Entre mythe fondateur et mise en oeuvre effective, p 25-45

ROUCHY J.C., Revue Connexions n°49, 1987, Problématique de l'intervention psychosociologique, p 29-42

TOCHON F., Recherche et Formation n°5, 1989, Peut-on former les enseignants novices à la réflexion des experts, p 25-38

TOCHON F., Perspectives documentaires en Sciences de l'Education n°17, 1989, La pensée des enseignants, un paradigme en développement, p 75-97

TOCHON F., Recherche et Formation n°5, mai 1989, Les professions de l'Education: réflexion des experts, p 25-38

VERSINI-LANKESTER N., Revue Pour n°88, 1982, Analyse de l'implication dans les partiques sociales, Implication et investissement, le jeu de l'être et de l'avoir, p 61-62

VIALLET F., L'ingénierie de la formation, Ed. d'Organisation, Paris, 1987, 184 p

ZAY D., La formation des instituteurs, Ed. Universitaires, 1988, 235 p

ZAY D., Education Permanente n°96, décembre 1988, La Formation continue des enseignants, La formation continue des instituteurs français, p 131-139

INSTRUCTIONS OFFICIELLES DE L'EDUCATION NATIONALE

1880
Décret organique du 18 janvier 1887 - chapitre III - section II
Décret organique du 18 janvier 1887 - chapitre V - section I

1940
Circulaire ministérielle du 7 mars 1946

1950
Circulaire ministérielle du 6 juin 1950 - rappel du décret du 29 décembre 1948
Circulaire ministérielle du 8 juin 1950
Circulaire ministérielle du 20 novembre 1950
Circulaire ministérielle du 30 mars 1954
Circulaire ministérielle du 20 novembre 1954

1960
Bulletin officiel n°31 du 10 novembre 1960
Bulletin officiel n°33 du 23 novembre 1961
Bulletin officiel n°22 du 2 juin 1966

1970
Circulaire ministérielle du 29 novembre 1973
Circulaire ministérielle du 6 février 1975
Bulletin officiel n°46 du 13 décembre 1975
Circulaire ministérielle du 13 décembre 1976
Instructions officielles - Programme pour l'école élémentaire - 1977

1980
Décret du 22 janvier 1985 - arrêté -

1990
Décret du 6 septembre 1990
Bulletin officiel n°34 du 20 septembre 1990
Décret du 14 janvier 1991
Bulletin officiel n°32 du 5 juin 1991
Bulletin officiel n°27 du 11 juillet 1991
Bulletin officiel n°32 du 19 septembre 1991
Bulletion officiel n°43 du 24 novembre 1994
Rapport de l'Inspection Générale de l'Education Nationale de décembre 1993
- Les actions engagées dans l'Ecole et les objectifs de l'enseignement primaire

