



**HAL**  
open science

# L'élaboration d'un dispositif expérimental de formation en situation de travail : de la professionnalisation des CPE débutants à la professionnalisation des CPE tuteurs

Claude Javier

## ► To cite this version:

Claude Javier. L'élaboration d'un dispositif expérimental de formation en situation de travail : de la professionnalisation des CPE débutants à la professionnalisation des CPE tuteurs. E.Brossais; C.Gardiès; N.Asoum. Professionnalisation des acteurs de l'École au prisme des collaborations. Recherche, innovation, institution, Cépadués, pp.89-94, 2018, 9782364937208. hal-04277808

**HAL Id: hal-04277808**

**<https://hal.science/hal-04277808>**

Submitted on 9 Nov 2023

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## **L'élaboration d'un dispositif expérimental de formation en situation de travail : de la professionnalisation des CPE débutants à la professionnalisation des CPE tuteurs**

Claude JAVIER

Doctorante Université Toulouse Jean Jaurès, UMR EFTS (Education Formation Travail Savoirs)

Claude.javier@univ-tlse2.fr

### **Introduction**

Si les recherches sur le métier de conseiller principal d'éducation (CPE), encore qualifié d'acteur éducatif méconnu (Triby, 2014), se développent, la question de la formation des CPE débutants est à l'heure actuelle peu abordée. En analysant l'évolution du recrutement et des modalités de formation des CPE, depuis la création des I.U.F.M<sup>1</sup> en 1990 jusqu'à celle des E.S.P.E<sup>2</sup> en 2013, Chauvigné (2014) montre que ces changements sont liés aux transformations du système éducatif français, et à l'émergence de nouvelles problématiques éducatives, sur lesquelles les CPE sont directement interpellés. L'auteure pointe par ailleurs les limites d'une année de stage au cours de laquelle l'expérience professionnelle du CPE débutant est cantonnée au contexte d'un lieu de stage unique (alors qu'un CPE est appelé à exercer dans tout type d'établissement scolaire du second degré), ce qui « le rend dépendant de normes relevant du seul conseiller pédagogique tuteur » (Chauvigné, 2014, p. 97), dans un contexte d'une logique de certification normative, au regard du référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation, publié par le Ministère de l'Education nationale en 2013. Pour autant, les apprentissages réalisés par les CPE débutants au sein de l'établissement scolaire, c'est-à-dire en situation de travail, sont peu documentés et demeurent un point aveugle. Ce constat est le point de départ du travail présenté ici.

L'objectif de ce chapitre est d'exposer la démarche théorique de conception d'un dispositif expérimental de formation en situation de travail, à destination des CPE stagiaires (CPES). Ce travail s'inscrit dans le cadre d'une thèse sur les apprentissages professionnels des CPES.

Nous verrons tout d'abord en quoi le métier de CPE est aujourd'hui soumis à des changements, générateurs d'une identité professionnelle en tension, pour ensuite présenter la démarche de recherche retenue pour accompagner ce changement, dans le cadre de la

---

<sup>1</sup> Institut Universitaire de Formation des Maîtres

<sup>2</sup> Ecole supérieure du professorat et de l'éducation

formation des CPES. Puis, nous précisons les orientations théoriques à la base de la conception du dispositif de formation en situation de travail, à destination des CPES. La présentation du dispositif nous conduira à aborder la place des acteurs impliqués dans l'élaboration de ce projet.

### **Le contexte de l'étude : le métier de CPE, un métier en changement et en tension**

Le CPE est un acteur éducatif dont les missions ont connu une forte évolution contemporaine. Si l'enjeu du métier demeure pour le CPE de « placer les élèves dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective »<sup>3</sup>, il s'agit désormais pour ce professionnel d'investir de nouveaux territoires (Vitali, 2015) : au-delà des missions traditionnelles d'organisation et d'animation de la vie scolaire, de l'accompagnement individuel et collectif des élèves, cet acteur est appelé à s'engager sur le domaine de la politique éducative de l'établissement (Denny, 2015) et dans un rôle pédagogique actif auprès des élèves. En effet, le référentiel définissant les compétences professionnelles des CPE<sup>4</sup> précise que le CPE « impulse et coordonne le volet éducatif du projet d'établissement » et qu'il « accompagne le parcours de l'élève aux plans pédagogique et éducatif » ; de plus, il lui est désormais demandé de « coopérer avec les professeurs pour élaborer des situations d'apprentissage en vue de développer et d'évaluer les compétences visées » (MEN, 2013). Ainsi, il s'agit d'un véritable déplacement professionnel pour le CPE : bien au-delà d'un rôle pédagogique du CPE traditionnellement pensé en-dehors de la classe, dans le cadre du suivi de l'élève, l'institution attend désormais de ce professionnel une implication active au cœur de la classe, dans des situations d'apprentissage, en collaboration avec les enseignants. Cette démarche s'inscrit dans le cadre plus large de la politique éducative de l'établissement. Cette nouvelle prescription est diversement accueillie par les professionnels, certains ne se reconnaissant pas dans ce CPE contemporain attendu par l'institution, générant ainsi une identité professionnelle en tension (Favreau, 2016). Lors de leur année de formation en alternance, entre l'ESPE et un établissement scolaire, lieu de l'exercice professionnel, les CPES sont placés en situation de travail à des fins d'apprentissage professionnel ; ils sont accompagnés dans leur entrée dans le métier par un CPE expérimenté assurant la fonction de tuteur (CPET). Pour autant, les pratiques tutorales des CPET peuvent rester proches du

---

<sup>3</sup> Ministère de l'Education nationale. (2015). Circulaire n° 2015-139 définissant les missions des CPE.

<sup>4</sup> Ministère de l'Education nationale (2013). Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation, publié au Bulletin officiel du 25 juillet 2013

compagnonnage (Chauvigné, 2014) : si l'expérience professionnelle des CPES fait généralement l'objet d'un travail d'analyse à l'ESPE, cette confrontation aux situations professionnelles ne s'inscrit pas nécessairement dans un parcours de formation organisé par le CPET. Dès lors, les apprentissages en situation de travail des CPES demeurent fortement liés au contexte du lieu de stage et soumis aux aléas de l'activité professionnelle quotidienne. Or, le travail n'est pas toujours formateur, certains environnements pouvant même conduire à désapprendre (Mayen & Gagneur, 2017). De plus, à l'instar de tout tuteur chargé d'accompagner l'apprentissage d'un débutant en situation de travail, les CPET doivent concilier les enjeux productifs des situations de travail avec les enjeux de formation (Rémy & Markaki, 2016), ce qui peut être complexe, en fonction des contextes professionnels. Aussi, face à leurs propres contraintes et impératifs professionnels, les CPET peuvent parfois s'oublier rapidement en tant que formateurs. Dès lors, les CPET se voient confrontés à des difficultés et dilemmes dans leur mission de conseiller pédagogique tuteur : face à un métier en changement et en tension, comment rendre l'expérience professionnelle des CPE débutants formative ? Depuis plusieurs années, déjà, la littérature sur le tutorat enseignant critique le format classique du tutorat<sup>5</sup> en pointant une portée limitée (Chaliès, Cartaut, Escalié, & Durand, 2009) et invite à penser d'autres modalités de tutorat, notamment en aménageant les situations de travail comme des situations de formation. Il s'agit dès lors d'accompagner le changement des pratiques professionnelles des tuteurs, pour s'engager dans une démarche de conception de dispositifs de formation en situation de travail.

### **Le choix d'une Recherche-Intervention pour accompagner le changement.**

Si la visée qui sous-tend le projet présenté dans cette contribution est d'introduire un changement dans l'accompagnement des CPES par les CPET, cela ne peut, pour autant, être décrété d'une position extérieure aux préoccupations des acteurs. La participation des professionnels au processus de changement, leur adhésion au projet, constituent un socle incontournable (mais non suffisant) en-dehors duquel la survenue du changement peut être davantage aléatoire et assurément moins pertinente. Au contraire d'un modèle de la diffusion, qui instaure une clôture entre l'innovation et son environnement socio-économique, notre démarche ambitionne alors de s'inscrire dans un modèle de l'intéressement (Callon, Akrich, & Latour, 1991), qui associe pleinement les acteurs concernés (ici l'employeur représenté par

---

<sup>5</sup> qui consiste, pour les enseignants, en l'observation de la leçon suivi d'un entretien-conseil

un Rectorat et les CPET d'une même académie) pour faire émerger les intérêts et besoins communs, afin de contribuer à la conception d'une innovation. Dès lors, s'inscrire dans une démarche de recherche-intervention<sup>6</sup> (R-I) (Broussal, Ponté, & Bedin, 2015) est apparu comme le choix épistémologique et méthodologique le plus opportun, au regard des visées de recherche et du contexte socio-professionnel. En effet, « théorisée en vue de stabiliser une méthodologie de traitement des recherches commanditées, la R-I se situe institutionnellement à l'interface de la science et des milieux décisionnels ou professionnels » (Marcel & Bedin, 2018). Cette démarche permet d'articuler recherche et intervention, sans sacrifier l'une à l'autre, en sachant, au contraire, concilier, l'interdépendance fondatrice de ces deux volets (Marcel, 2010). Cette démarche de recherche est ainsi « à la fois collaborative et participative » (Broussal, Marcel, & Aussel, 2018), avec une double visée de production de connaissances et de transformation des pratiques (Marcel, 2010). La dimension collaborative et participative de notre projet de recherche s'est inscrite dans le cadre de la formation continue des CPET<sup>7</sup> : dans ce cadre, nous avons proposé aux CPET de contribuer à l'élaboration d'un dispositif de formation en situation de travail, à destination des CPES, en mobilisant les travaux de recherche sur cette question.

## **Orientation théorique : les apprentissages en situation de travail**

### *Que signifie former en situation de travail ?*

Les apprentissages et la formation en situation de travail font l'objet de recherches en essor, aussi bien dans le monde anglo-saxon, avec le courant du Workplace Learning (Billett, 2011) que dans le monde francophone (Bourgeois & Durand, 2012). Contrairement à des formations sur le tas, les formations en situation de travail supposent des aménagements des situations de travail pour rendre le travail formateur en développant le potentiel d'apprentissage des situations de travail (Mayen & Gagneur, 2017). Il s'agit de « conceptions de formations intentionnelles, organisées et encadrées dont la spécificité est de se réaliser en situation de travail et, pourrait-on dire, par les situations et par l'activité avec les situations » (Mayen & Gagneur, 2017, p. 71).

Sous l'expression « potentiel d'apprentissage d'une situation », Mayen et Gagneur désignent

---

<sup>6</sup> Au moment où nous écrivons, cette R-I est en cours de contractualisation, aussi nous ne pouvons donner ici davantage de précisions sur ce processus

<sup>7</sup> L'auteure assure cette formation en co-intervention avec un autre formateur CPE

la « propension à induire, favoriser ou inhiber des activités constructives générant un développement » (Mayen & Gagneur, 2017, p. 73). En effet, l'activité en situation a deux dimensions, l'une qualifiée de productive, l'autre de constructive (Samurçay & Rabardel, 2004), ces deux dimensions étant étroitement liées. La dimension productive correspond à l'activité mise en œuvre par le sujet pour effectuer les tâches à accomplir, en fonction de la situation. Cette activité productive contribue à transformer le sujet, au travers de l'expérience vécue : il s'agit ici de la dimension constructive de l'activité, liée aux apprentissages que le sujet réalise. Le potentiel d'apprentissage d'une situation de travail ne constitue pas une caractéristique particulière de la situation ; il s'agit ici de la manière dont situation et individu interagissent. Sans prétendre à l'exhaustivité, Mayen & Gagneur (2017) identifient des facteurs contribuant à développer le potentiel d'apprentissage des situations de travail.

Le premier est la présence de diagnostic à effectuer, de raisonnement à mobiliser pour réussir l'activité. Les auteurs montrent que cette caractéristique est liée à l'organisation du travail : dans certaines structures, la prise en charge des situations les plus complexes est réservée aux experts et les professionnels moins compétents sont confinés dans des tâches routinières, sur des compétences déjà maîtrisées. La variabilité de la situation, la possibilité d'interactions dans le travail sont deux autres dimensions essentielles pour apprendre au travail. En effet, on peut apprendre à exécuter des gestes professionnels sans pour autant comprendre et maîtriser les raisonnements sous-jacents. Réussir ne signifie pas nécessairement comprendre (Piaget, 1974) et c'est lorsque la compréhension accompagne la réussite qu'il y a effectivement conceptualisation dans l'action (Vergnaud, 1998). Cette phase requière bien souvent de pouvoir interagir avec d'autres, qu'il s'agisse de pairs ou de professionnels plus expérimentés.

### ***A quelles conditions peut-on apprendre au travail ?***

Construire un espace de travail apprenant implique donc de veiller à certaines dimensions, que Mayen & Gagneur (2017) précisent : il doit y avoir une progressivité dans les tâches confiées, du plus simple au plus complexe, pour être peu à peu confronté à des incidents à résoudre, qui obligent à raisonner et à sortir de sa routine quotidienne. Dans ce parcours de formation, l'accès à des ressources d'apprentissage et la qualité des interactions sociales, notamment par le biais du tutorat, jouent un rôle important. Des espaces de discussion sur le travail, des temps de débriefing sur le travail peuvent être l'occasion de ce dialogue sur le travail, entre débutants et professionnels plus expérimentés. L'encadrement dont l'apprenant bénéficie pour accéder aux tâches et savoirs plus complexes est essentiel, mais cela ne suffit pas : les apprentissages en situation de travail sont conditionnés à la fois par les pratiques

participatives offertes par l'environnement de travail (c'est-à-dire les activités et les interactions avec les autres) et par l'engagement de l'individu dans l'activité de travail (Billett, 2009). Par ailleurs, apprendre suppose une prise de risque ; pour oser s'engager dans cette démarche, le sujet doit se sentir en sécurité : le droit à l'essai, au tâtonnement, reconnu dans l'espace de travail est de nature à favoriser cet engagement, en desserrant les contraintes temporelles ou les exigences de production. Il s'agit donc d'organiser un parcours de formation et d'apprentissage, comme une participation progressive, pour confronter le sujet à des tâches de plus en plus complexes, en guidant ses apprentissages selon différentes techniques et en l'accompagnant dans le transfert des apprentissages réalisés à d'autres situations (Billett, 2011).

### **Modélisation d'un dispositif de formation en situation de travail pour les CPES**

Gérard (2017) définit un dispositif de formation en situation de travail à partir des paramètres suivants : la présence d'un entretien de positionnement, afin d'identifier les participants au dispositif et d'établir leurs besoins de formation ; une observation d'une mise en situation de travail de l'apprenant, suivie d'un temps de débriefing conduit par un formateur en situation de travail.

En suivant cette proposition, et en prenant en compte les pistes indiquées par Mayen & Gagneur (2017) pour développer le potentiel d'apprentissage des situations de travail, nous avons retenu les éléments suivants comme constitutifs d'un dispositif de formation en situation de travail (FEST), à destination des CPES :

- **Un positionnement de départ du CPES**, pour cibler les situations professionnelles qui feront l'objet d'un apprentissage spécifique, en fonction des compétences déjà acquises.
- **Une préparation de la mise en situation de travail, accompagnée par le CPET.**
- **Une mise en situation de travail**, qui pourra se réaliser en co-intervention ou en autonomie, mais dans laquelle le droit à l'essai et au tâtonnement est autorisé.
- **Une séquence réflexive après la situation**, pour opérer une mise à distance de l'activité de travail, conceptualiser son action et envisager le transfert des apprentissages à d'autres situations de travail. Ce temps requière des compétences

spécifiques, car il s'agit ici de conduire un entretien d'explicitation, au sens de Vermersch (1994).

Ce dispositif FEST se distingue bien d'un modèle de tutorat non organisé, tel qu'il est décrit par Kunegel (2011) car contrairement à ce modèle, des temps formalisés d'accompagnement en situation de travail sont prévus. Par ailleurs, le dispositif FEST porte sur des situations professionnelles identifiées comme prioritaires pour l'apprenant, au regard de son parcours de formation. Enfin, les séances de FEST sont systématiquement suivies d'un temps de débriefing. Les CPET bénéficient d'une formation pour conduire ces temps de débriefing.

Sur la base d'un étayage théorique sur les apprentissages en situation de travail et la modélisation d'un dispositif FEST présentée ci-dessus, le dispositif FEST pour les CPES a été entièrement co-élaboré avec les CPET, depuis le choix de la situation professionnelle, objet du dispositif, jusqu'à la conception de l'ensemble. La phase exploratoire de l'étude ayant permis l'identification des situations professionnelles significatives (Ferron, Humblot, Bazile, & Mayen, 2006) du métier de CPE, les CPET ont alors désigné les situations professionnelles prioritaires à travailler dans ce cadre par les CPES. Dans cette phase, le rôle de la chercheure-intervenante a été d'accompagner les CPET dans cette élaboration, en leur permettant d'investir pleinement cet espace de co-construction. Ainsi, au fil des séances de travail, l'espace de la formation des CPET est devenu le tiers-espace socio-scientifique (Marcel, 2010), support de la co-élaboration du changement dans la formation des CPES. Ce temps de conception commune a facilité l'engagement des CPET dans le projet et leur appropriation du dispositif. Pour autant, la démarche n'a pas été vécue par les tuteurs de manière normative. Ainsi, l'une des tutrices interrogées exprime l'idée, avant même le début de l'expérimentation du dispositif, de pouvoir le réinvestir en-dehors de ce cadre, en s'émancipant de la prescription collectivement conçue, pour la transformer (*« moi ça va m'aider énormément (...) construire ça, ça me permet de prendre du recul, de prendre de la hauteur et de pouvoir après, pas forcément transposer ce schéma-là mais peut-être de prendre de la hauteur, et lui dire, voilà, on a travaillé sur la régulation de l'équipe vie scolaire, on va reproduire un petit peu le même schéma »*)<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Extrait d'un entretien avec l'une des CPET, avant l'expérimentation du dispositif



## **Conclusion et perspectives : de la professionnalisation des CPES à celle des CPET**

Le volet heuristique de ce projet de recherche étudiera les apprentissages des CPES en situation de travail, au travers de leur participation au dispositif FEST élaboré. Ce projet sera conduit auprès de cinq dyades de CPES/CPET volontaires. S'intéresser au processus de professionnalisation implique de « prendre en compte l'ingénierie de formation qui préside à la mise en place et à la réussite de ces différents processus » (Maubant, Roger, Caselles-Desjardin, Mercier, & Gravel, 2010, p. 128). C'est la démarche qui sous-tend notre projet, pour penser d'autres modalités d'accompagnement des CPES. Au-delà, ce travail contribue également à la professionnalisation des CPET. En effet, la démarche présentée ici a impliqué les CPET dans une co-élaboration d'un dispositif de formation, dans le cadre d'une recherche participative s'inscrivant dans le plan de formation ordinaire des CPET. Ce projet a ainsi conduit les CPET à faire évoluer leurs pratiques professionnelles d'accompagnement des CPES, en prenant en compte les difficultés et dilemmes liés à leur fonction tutorale, pour se penser comme de véritables formateurs en situation de travail. L'étude des effets de leur participation à ce dispositif expérimental sur leur pratique tutorale, dans les différents temps de leur accompagnement des CPES, permettrait de documenter plus précisément cette évolution.

A l'heure où une réforme de la formation des enseignants et CPE, accordant davantage de poids à la formation en situation de travail,<sup>9</sup> est discutée, les résultats d'une telle étude pourraient contribuer à alimenter le débat.

### **Références bibliographiques**

- Billett, S. (2009). Modalités de participation au travail : la dualité constitutive de l'apprentissage par le travail. Dans *Travail et formation des adultes* (p. 37-63).
- Billett, S. (2011). Learning in the circumstances of work : the didactics of practice. *Éducation et Didactique*, 5(2), 125-146.
- Bourgeois, É., & Durand, M. (2012). *Apprendre au travail*. Paris : Presses universitaires de France.
- Broussal, D., Marcel, J.-F., & Aussel, L. (2018). La professionnalisation des moniteurs d'atelier en Établissement et Service d'Aide par le Travail (ESAT) : un éclairage par la recherche-intervention. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (50).

---

<sup>9</sup> Ministère de l'Éducation nationale. (2019). Loi pour une École de la confiance

- Broussal, D., Ponté, P., & Bedin, V. (2015). *Recherche-intervention et accompagnement du changement en éducation*. Paris : l'Harmattan.
- Callon, M., Akrich, M., & Latour, M. (1991). L'art de l'intéressement. Dans D. Vinck, *Gestion de la recherche. Nouveaux problèmes, nouveaux outils* (p. 27-52). Bruxelles : De Boeck université.
- Chaliès, S., Cartaut, S., Escalié, G., & Durand, M. (2009). L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants : la preuve par 20 ans d'expérience. *Recherche et formation*, (61), 85-129.
- Chauvigné, C. (2014). La formation des conseillers principaux d'éducation. Enjeux et perspectives. *Recherches & éducatives*, (11), 93-104.
- Denny, J.-L. (2015). La vie scolaire : un espace d'expériences plurielles ou d'expérimentations ? Vers l'entrée en politique éducative du CPE : un nouveau paradigme ? *La revue de la vie scolaire*, La division du travail éducatif, n° 197, 40-47. ANCPE.
- Favreau, M. (2016). *CPE : un métier en tensions. Quelles représentations professionnelles du métier chez les Conseillers Principaux d'Éducation ?* Thèse de doctorat. Université Toulouse Jean Jaurès.
- Ferron, O., Humblot, J.-P., Bazile, J., & Mayen, P. (2006). *Introduire un référentiel de situations dans les référentiels de diplôme en BTS* [Rapport de recherche]. Dijon : Unité propre Développement professionnel et formation, département des sciences de la formation et de la communication, Établissement national d'enseignement supérieur agronomique de Dijon.
- Gérard, F. (2017). *Évaluation des dispositifs d'apprentissage en situation de travail dans les entreprises*. Thèse de doctorat. Université Paris 10.
- Kunegel, P. (2011). *Les maîtres d'apprentissage: analyse des pratiques tutorales en situation de travail*. Paris : L'Harmattan.
- Marcel, J.-F. (2010). Des tensions entre le « sur » et le « pour » dans la recherche en éducation: question(s) de posture(s). *Cahiers du CERFEE*, 41-64.
- Marcel, J.-F., & Bedin, V. (2018). Contribution à l'élaboration d'un dispositif d'évaluation de la Recherche-Intervention. *Phronesis*, Vol. 7(1), 79-91.
- Maubant, P., Roger, L., Caselles-Desjardin, B., Mercier, B., & Gravel, N. (2010). Questions et enjeux dans l'étude compréhensive des processus de professionnalisation dans les métiers de l'intervention humaine. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (24), 109-132.
- Mayen, P., & Gagneur, C.-A. (2017). Le potentiel d'apprentissage des situations : une perspective pour la conception de formations en situations de travail. *Recherches en éducation*, (28), 70-83.
- Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris : Presses universitaires de France.
- Rémery, V., & Markaki, V. (2016). Travailler et former : l'activité hybride des tuteurs. *Education permanente*, (206), 47-74.
- Samurçay, R., & Rabardel, P. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions. Dans R. Samurçay & P. Pastré, *Recherches en didactique professionnelle* (p. 102-103). Toulouse : Octarès Editions.
- Triby, E. (2014). Editorial. *Recherches & éducatives*, (11), 5-10.

- Vergnaud, G. (1998). Au fond de l'action, la conceptualisation. Dans J.-M. Barbier, *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (2e édition.). Paris : Presses Universitaires de France.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Vitali, C. (2015). *Nouveaux enjeux pour la vie scolaire: mutations et variations*. Vanves : Hachette éducation.