

COLLOQUE INTERNATIONAL
Les questions vives en éducation et formation :
regards croisés France-Canada »

Organisé par le CREN – 5, 6 et 7 juin 2013 à Nantes

Nouveaux programmes, pilotage officiel et sensibilité au contrat institutionnel des maîtres formateurs

Céline CLABECQ

Professeur des écoles maître formateur, docteur en sciences de l'éducation.

Université Bordeaux Segalen Laboratoire *Cultures, Education, Sociétés* (EA4140), équipe
Anthropologie et diffusion des savoirs.

06 30 37 13 81

c.clabecq@wanadoo.fr

Recherche

Thème 4 : *Mutations institutionnelles, transitions professionnelles et remaniements identitaires*

Résumé :

Les maîtres formateurs occupent une fonction qui les amène à conformer plus que d'autres leurs pratiques aux textes officiels et à un certain idéal pédagogique. Au moment de la parution des programmes de 2008 de l'école primaire, à l'instar des acteurs de l'IUFM et des enseignants du terrain, ils ne semblaient pas a priori favorables aux changements que ces nouveaux programmes, plus formels, étaient supposés induire dans les pratiques pédagogiques. Dans ce contexte, la tâche de pilotage des inspecteurs, par le biais de moments de formation apparentés à des « conférences pédagogiques » a été de proposer aux maîtres formateurs une relecture des programmes afin que, mieux admis, ils puissent être mis en œuvre. Ces discours, considérés comme « publics » au sens défini par Scott et Ruchet (2008) ont été analysés dans une perspective interactionniste pour percevoir le plus finement possible des phénomènes de renégociation permanente d'un « contrat institutionnel » (Clabecq, 2012), auquel seraient tout particulièrement sensibles les maîtres formateurs.

Mots-Clés

Mots-clés : maîtres formateurs, contrat institutionnel, nouveaux programmes.

Maîtres formateurs et institution

Un premier degré fortement institutionnalisé

Les maîtres formateurs exercent une double fonction d'enseignant en école primaire et d'accompagnement auprès des enseignants stagiaires et des étudiants se destinant à l'enseignement. Ils accèdent à cette spécialité en passant un examen professionnel devant un jury composé de cinq personnes. Ils présentent d'abord deux séances en classe à propos desquelles ils sont interrogés, ils effectuent ensuite une critique de leçon auprès d'un stagiaire. Enfin, ils rédigent et soutiennent un petit mémoire professionnel. L'accès à cette fonction semble révélateur de la très forte institutionnalisation qui a toujours existé dans le

premier degré. En choisissant de subir les épreuves et en exerçant à leur tour un contrôle subtil des stagiaires, par l'accueil, l'observation, le conseil, les maîtres formateurs participent à l'entretien de mécanismes infinitésimaux de pouvoir tels que les décrit Foucault (1976).

Mutations et permanences institutionnelles

Ces phénomènes de normalisation et de contrôle n'ont pas disparu, que ce soit pendant la première importante transition institutionnelle marquée par l'avènement des IUFM en 1993 ou plus tard au moment de la mastérisation. La période 2008-2012 est marquée par un contexte de réformes tant au niveau de la formation initiale que des programmes scolaires. Dans ce contexte de changement, les tâches de formation des maîtres formateurs, anciennement supervisées par la direction de l'IUFM sont placées sous la pleine autorité des services académiques.

Cette communication se propose d'observer et d'analyser comment s'entretiennent, en période de transition institutionnelle, les phénomènes infinitésimaux qui engendrent une véritable permanence institutionnelle. Par les différents jeux de regards avec lesquels ils sont amenés à jongler dans l'exercice de leur fonction, les maîtres formateurs ne peuvent pas développer un discours fondé uniquement sur les contraintes du terrain ; ils ne peuvent pas non plus contenter de se référer uniquement à des théories pédagogiques ou aux textes officiels. S'il ne leur est plus demandé de se poser en maîtres modèles (Marchive, 2003), les contraintes qu'ils acceptent au travers des discours qu'ils tiennent les amènent à contribuer à la diffusion d'une certaine norme professionnelle qui n'est qu'en partie explicitée dans les référentiels de compétences en vigueur.

Influence des institutions sur les processus d'identification

Identité professionnelle

Nous comprendrons l'identité professionnelle comme un phénomène complexe qui cherche à définir un acteur social et qui « permet aux membres d'une même profession de se reconnaître eux-mêmes et de faire reconnaître leur spécificité à l'extérieur (Ion, 1990). » Les maîtres formateurs, par le biais de leur identité professionnelle, se reconnaissent entre eux et ont à cœur de faire valoir leur spécificité à l'extérieur. Légitimés par un diplôme et un statut, ils peuvent être amenés à mettre en avant expérience pratique, tout en recherchant une certaine distinction. Plus que les enseignants non-formateurs, ils développeraient une quête de reconnaissance, reconnaissance de l'institution représentée par les services académiques, mais aussi reconnaissance de l'institution universitaire de formation.

Reconnaissance et contraintes

Le processus de l'identité professionnelle implique la façon d'obtenir une reconnaissance (Dubar, 2002). Le rapport pratique à soi se constitue dans un rapport à autrui. « Sans la reconnaissance, l'individu ne peut se penser en sujet de sa propre vie (Honneth, 2004). » Or le théâtre de l'identification des maîtres formateurs se joue dans un cadre institutionnel traversé de valeurs et de discours ambitieux sur la réussite éducative assorti d'une interpellation althusserienne à l'égard des enseignants à chaque moment où leur mobilisation est sollicitée. Ces interpellations, relayées par les actions de pilotage hiérarchique, agissent comme autant de contraintes sur le travail enseignant, et représentent des contraintes accrues

pour les maîtres formateurs, qui ont d'autant plus besoin de reconnaissance de leur pratique qu'ils doivent transmettre à leur tour ces contraintes aux enseignants débutants, pour les acculturer au métier.

La reconnaissance, pour les maîtres formateurs, est ainsi sans arrêt prise dans un jeu de regards. A quoi se contraint le maître formateur pour la reconnaissance ? Il donne plus que d'autres à voir de sa pratique et cela vis-à-vis de deux institutions qui s'éloignent de plus en plus : les services académiques d'une part et l'organisme de formation initiale d'autre part. Or les maîtres formateurs revendiquent cette double appartenance, qui entretient un certain trouble dans l'identité oscillant entre les figures d'employés modèles et de praticiens d'excellence.

La reconnaissance dans un contexte de changement : recueil de données

Une réforme vécue comme une rupture : contradiction entre les nouveaux programmes et les convictions pédagogiques

L'étude de terrain se situe entre 2007 et 2010. Les programmes scolaires publiés en 2008 sont considérés par une grande partie de la communauté enseignante comme « mécanistes » (Eduscol, 2008). En Aquitaine, pendant la réforme, la fréquence des stages de formateurs par les services académiques s'est accrue en amont, dans le but de relayer la parole des inspecteurs généraux concernant la mise en œuvre de ces nouveaux programmes. Le travail de recherche de terrain a consisté à la fois à un recueil de discours de maîtres formateurs mais aussi à des observations participantes de moments de formations de formateurs. Il s'agit d'une étude de phénomènes locaux liés à un dispositif national.

Les dispositifs institutionnels

La problématique s'appuie donc sur l'approche de Foucault des mécanismes infinitésimaux qui permettent l'exercice institutionnel d'un pouvoir agissant par capillarité. La mise en œuvre des réformes est pilotée par les cadres de l'éducation nationale qui doivent amener des maîtres formateurs à jouer leur rôle de transmetteurs institutionnels au plus bas de l'échelle, auprès d'enseignants en cours de recrutement. L'enjeu est important, car une réforme s'appuie plus sur les jeunes que sur les anciens : les maîtres formateurs doivent contribuer à leur acculturation aux nouveaux programmes. Un phénomène de permanence institutionnelle apparaît quand perdure, sous la dénomination contemporaine de stage de formation de formateurs, une pratique apparentée à la conférence pédagogique, marquée par un fort positionnement hiérarchique.

L'observation participante a concerné 3 épisodes de formation de maîtres formateurs, retranscrits et analysés, un en 2007, un en 2008 et un en 2009. La transition institutionnelle a lieu en 2008 avec la publication en juin de nouveaux programmes scolaires. Les *verbatim* présentés sont en lien avec l'application des nouveaux programmes au début de l'année scolaire 2008-2009. L'analyse des discours est fondée sur une approche anthropo-phénoménologique.

Dévolution par la posture d'autorité

Négation active : ce que la réforme interdit

L'analyse du discours hiérarchique envers les maîtres formateurs montre comment celui-ci tient son rôle de cadre de l'action des subordonnés. Ce cadre est délimité dès les paroles inaugurales devant une assemblée de maîtres formateurs avec l'annonce : « Aujourd'hui on est sur un temps institutionnel. »

L'inspecteur explique qu'il a lui-même suivi des conférences menées par des IGEN, se situant, comme les maîtres formateurs, dans un métier de l'interface. Comme l'interprète plus tard en interview, une PEMF : « Il est venu nous vendre les programmes pour qu'on les vende à notre tour ». Après avoir atténué les marques de hiérarchie, il émaille sa défense des programmes de marques de distinction : « l'élite des enseignants que j'ai en face de moi ». Toutefois, son discours relève aussi du discours d'autorité, car il aboutit à une interpellation. La situation n'est pas bonne, au regard des tests internationaux. Un processus de dévolution au sens premier du terme est ici à l'œuvre : au travers des paroles de l'inspecteur, une institution dévolue à ses enseignants la responsabilité d'une meilleure réussite des élèves. Une étude fine de l'emploi des tournures négatives montre que la forme négative active employée par l'inspecteur énonce ce qui est interdit : « On n'a pas à être les propagateurs de telle ou telle façon de faire prioritairement. » « On n'a pas à être les propagateurs de telle ou de telle méthode pédagogique. » La situation de formation retrouve sa forme la plus traditionnelle, hiérarchique, verticale avec des maîtres formateurs subordonnés. L'interdiction de prôner une méthode pédagogique marque une rupture avec les tâches de formations antérieures des maîtres formateurs, qui dépendaient des services des IUFM.

Négation passive et dévolution : ce que la réforme n'interdit pas

En revanche, les tournures négatives passives (Elster, 1990), prolongent le phénomène de dévolution : « Les cahiers d'écriture en cycle 3, je ne trouve pas ça catastrophique [...] On ne dit pas aux enseignants de faire du bled toute la journée [...] Je pense à Ermel, ce n'est pas disqualifié en tant que tel. »

L'inspecteur, par l'emploi de ces tournures, inscrit le changement dans une continuité incorporée par les maîtres formateurs. Le savoir faire dont ils quêtent la reconnaissance institutionnelle n'est pas remis en cause par les nouveaux programmes. Puisque l'essentiel, l'ensemble de valeurs autour desquelles la professionnalité des maîtres formateurs s'est construite, est préservé, le changement ne se présente pas comme inquiétant : « Il y a du changement, mais ce n'est pas du passé faisons table rase. » Le but est ici de rassurer, de combler la rupture provoquée par la négation active, afin de recréer de la cohérence.

Impact sur le discours des maîtres formateurs

Discours public

Lorsque la parole est donnée aux membres de l'assemblée de maîtres formateurs, leur réaction rejoint ici le champ des identités plurielles.

Certains enseignants militants optent pour une question subversive qui soulève le paradoxe de l'argument minimisant le changement apporté par les nouveaux programmes : « Pourquoi écrire des nouveaux programmes s'il n'y a si peu de choses à changer ? » La réponse à ce défi se pose en réponse d'autorité forte lorsqu'elle renvoie aux contingences hiérarchiques du salarié employé par une institution : « Vous n'êtes pas payés pour faire des expérimentations. »

D'autres interventions, plus modérées, soulèvent des points de détails des programmes sans les remettre globalement en question, elles amènent une réponse courtoise, et approfondie.

La plupart des personnes de l'assemblée n'interviennent pas en public, ce qui ne les empêche pas de développer des polémiques « en privé ». Le discours change de registre, les marques qui pouvaient caractériser la prise de parole en public sont modifiées et des discours de l'entre-soi, initiés pendant le moment institutionnel dans les apartés et les commentaires émis à voix basse sont partagés lors des différents échanges informels entre collègues.

Discours caché

Sur les parvis des locaux de formation, les avis sont plus critiques, les modalités d'échanges langagiers sont libérées et les personnes adoptent des registres humoristiques, féroces, sarcastiques. Lors des entretiens qui se dérouleront dans les mois qui suivent certains, dont quelques jeunes, s'estiment rassurés par la conférence. D'autres tiennent un discours plus virulent et n'hésitent pas à traiter les programmes de « nullissimes ».

Néanmoins l'hétérogénéité et la liberté des discours caché de l'entre-soi ne transparaît pas dans les discours tenus par les maîtres formateurs aux stagiaires, notamment en ce qui concerne les textes officiels. Tous les maîtres formateurs interviewés sont unanimes sur ce point : un fonctionnaire doit suivre les programmes, bien que cela puisse générer des « tiraillements ».

Ainsi, un discours institutionnel provoque bien un impact sur les maîtres formateurs. Par leur capacité à percevoir ce discours, par la façon dont ce discours les touche, par les contraintes qu'ils s'imposent pour s'y adapter, et par les distances plus ou moins déclarées qu'ils établissent avec la parole officielle, les maîtres formateurs négocient chacun le contrat qui les lie à l'institution.

Conclusion : sensibilité au contrat institutionnel

Nous définirons, en nous inspirant de Brousseau (1986), le contrat institutionnel comme l'ensemble des comportements du maître formateur attendus par l'institution et l'ensemble des comportements de l'institution attendus par le maître formateur. Ce contrat invisible dans ses mécanismes les plus fins, à la fois explicite et implicite, se renégocie en permanence.

Durant cette phase de transition institutionnelle, le discours hiérarchique a appelé chaque maître formateur à un ajustement de ce contrat institutionnel. Cette réinterprétation permanente du contrat dans ses aspects explicites mais tout autant dans ses aspects implicites, dépend de ce que nous nommerons, à la suite de Sarrazy (1996), la sensibilité au contrat institutionnel, accrue par le besoin d'une reconnaissance nécessaire à la construction de l'identité professionnelle,

Dans le cas de cette transition liée à une réforme des programmes et de la formation, le fonctionnement très hiérarchisé du primaire, associé au désir de reconnaissance des sujets maîtres formateurs, contribue à entretenir la force de l'institution.

Bibliographie

Althusser L. (1982), *Positions*, Paris, Éditions sociales.

Brousseau G. (1986), « Théorisation des phénomènes d'enseignement des mathématiques », thèse pour le Doctorat d'état, *Université de Bordeaux I*.

- Clabecq C. (2012), « Contrainte et assujettissement dans la formation des enseignants : une étude des effets d'Arrière-plan sur les pratiques des maîtres formateurs », *Université Bordeaux Segalen*, thèse en sciences de l'éducation.
- Dubar C. (2002), *La Socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*, Paris Armand Colin.
- Dgesco (2008), *Synthèse nationale de la consultation sur le projet de programme de l'école Primaire*, Eduscol.
- Elster, J., (1990), « Négation active et négation passive. Essai de sociologie ivanienne », in Watzlawick Paul, *L'Invention de la réalité contribution au constructivisme*, Paris, Seuil.
- Foucault Michel (1975-1976), « *Il faut défendre la société* » : *cours au Collège de France* Paris, Gallimard, Seuil.
- Honneth Axel, (2004), « La théorie de la reconnaissance: une esquisse », *Revue du MAUSS*, vol. 23, n° 1, p. 133.
- Ion, J. (1990). *Le travail social à l'épreuve du territoire*. Toulouse, Privat.
- Marchive A, (2003), « La modélisation dans la formation des enseignants: De la leçon modèle au modèle de la leçon », *Recherche et formation*, n° 42, pp. 143–159.
- Sarrazy Bernard (1996), « La sensibilité au contrat didactique : Rôle des Arrière-plans dans la résolution de problèmes d'arithmétique au cycle 3 », *Université Bordeaux 2*, thèse en sciences de l'éducation.
- Septour, G., Gauthier, R.F. (2003), IGEN, *La formation initiale et continue des maîtres*, Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche.
- Scott J C et Ruchet O. (2008), Traduction, *La domination et les arts de la résistance : fragments du discours subalterne*, Paris, Ed. Amsterdam.
-