

Université Bordeaux Segalen

ECOLE DOCTORALE SOCIETES, POLITIQUE ET SANTE PUBLIQUE

Année 2012

Thèse n° 1929

THÈSE

pour le

DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ BORDEAUX SEGALEN

Mention : Société, Politique, Santé publique

Option : Sciences de l'éducation

Présentée et soutenue publiquement

Par CLABECQ Céline

Contraintes et assujettissements dans la formation des enseignants

*Une étude des effets d'Arrière-plan
sur les pratiques des maîtres formateurs*

VOLUME 1

Membres du Jury

Mme Anne Jorro, Professeure, Université de Toulouse Le Mirail.

M. Alain Marchive, Professeur, Université de Bordeaux Segalen (Directeur).

M. Bernard Sarrazy, Professeur, Université de Bordeaux Segalen.

M. Laurent Talbot, Maître de Conférences, Université de Toulouse Le Mirail.

Mme Isabelle Vinatier, Professeure, Université de Nantes.

Université Bordeaux Segalen

ECOLE DOCTORALE SOCIÉTÉS, POLITIQUE ET SANTÉ PUBLIQUE

Année 2012

Thèse n° 1929

THÈSE
pour le
DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ BORDEAUX SEGALEN

Mention : Société, Politique, Santé publique

Option : Sciences de l'éducation

Présentée et soutenue publiquement

Par CLABECQ Céline

Contraintes et assujettissements dans la
formation des enseignants

*Une étude des effets d'Arrière-plan
sur les pratiques des maîtres formateurs*

VOLUME 1

Membres du Jury

Mme Anne Jorro, Professeure, Université de Toulouse Le Mirail.
M. Alain Marchive, Professeur, Université de Bordeaux Segalen (Directeur).
M. Bernard Sarrazy, Professeur, Université de Bordeaux Segalen.
M. Laurent Talbot, Maître de Conférences, Université de Toulouse Le Mirail.
Mme Isabelle Vinatier, Professeure, Université de Nantes.

REMERCIEMENTS

A M. Alain Marchive dont les conseils et le travail d'accompagnement m'ont permis de progresser dans ma démarche, de prendre des distances avec le terrain et d'aller toujours plus loin dans la réflexion. Je lui en suis sincèrement reconnaissante.

A M. Pierre Clanché, qui m'a transmis l'envie de me lancer dans une démarche de recherche.

A tous les membres de l'équipe Anthropologie et diffusion des savoirs du laboratoire *Cultures, Education, Sociétés*, EA440, dont les interventions ont entretenu et enrichi mon goût pour la recherche en sciences de l'éducation.

Aux maîtres formateurs, qui m'ont consacré du temps et dont les points de vue sur la formation m'ont livré un précieux matériau sans lequel ce travail n'aurait pas pu être réalisé.

Aux Inspecteurs de l'Education Nationale qui m'ont toujours délivré les autorisations nécessaires pour mener le travail de terrain.

A l'équipe de direction de l'IUFM qui m'a accueillie pour mener des observations de terrain.

A mes collègues, qui se sont toujours intéressés à la progression de mon travail.

A mes proches, pour leurs encouragements, leur soutien, leur patience.

*« Il n'y a point d'assujettissement si parfait
que celui qui garde l'apparence de la liberté »*

Jean-Jacques Rousseau

SOMMAIRE

VOLUME 1

INTRODUCTION	8
PARTIE 1 : LES MAITRES FORMATEURS ET L'INSTITUTION	14
CHAPITRE 1 : COMMENT ON DEVIENT MAITRE FORMATEUR	15
1 <i>Genèse historique et fonction de l'examen</i>	15
2 <i>Statut réglementaire des PEMF : missions et services</i>	24
3 <i>Conclusion : une recherche de reconnaissance ?</i>	27
CHAPITRE 2 : LE MAITRE FORMATEUR DANS L'INSTITUTION	29
1 <i>L'enseignement primaire : une culture spécifique</i>	29
2 <i>Les exigences nouvelles de la formation des maîtres</i>	34
3 <i>Une fonction entre contraintes et assujettissements</i>	38
4 <i>Conclusion : un examen significatif d'une culture</i>	44
CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DES ENTRETIENS	46
1 <i>Le contexte et les conditions des entretiens</i>	46
2 <i>Les maîtres formateurs interviewés</i>	49
3 <i>L'analyse des entretiens</i>	57
4 <i>Conclusion : des données difficiles à exploiter</i>	59
CHAPITRE 4 : DU RECIT DE L'ACTE FONDATEUR A L'INTERET DE LA FONCTION	61
1 <i>Le passage du CAFIPEMF comme conversion</i>	61
2 <i>De la formation initiale à la formation des enseignants</i>	67
3 <i>De la rupture à la marge</i>	71
4 <i>Conclusion : échapper à l'ordinaire</i>	75
CHAPITRE 5 : UN LIEN FORT TOMBE EN DESUETUDE	78
1 <i>Pratiques anciennes : une collaboration étroite</i>	78
2 <i>Une prise de distance progressive</i>	80
3 <i>Hétérogénéité des relations entre PEMF Et PIUFM</i>	85
4 <i>Conclusion : l'ancrage de pratiques héritées</i>	89
PARTIE 2 : LES DISCOURS DU POUVOIR ET LEURS EFFETS	91
CHAPITRE 6 : OBSERVATIONS DE « CEREMONIES INSTITUTIONNELLES »	92
1 <i>Le contexte : nouveaux programmes et pilotage</i>	92
2 <i>La voix de l'institution</i>	96
3 <i>Conclusion : une forte présence institutionnelle</i>	100
CHAPITRE 7 : LES DISCOURS INSTITUTIONNELS ET LEURS EFFETS SUR LES PEMF	102
1 <i>Entre force et séduction</i>	102
2 <i>La négation comme marque de positionnement hiérarchique</i>	109
3 <i>Conclusion : l'existence d'une domination</i>	116
CHAPITRE 8 : LA VOIX DES SUBORDONNES	118
1 <i>Des discours cachés variés</i>	118
2 <i>Discours publics</i>	125
3 <i>Conclusion : une sensibilité particulière</i>	135
CHAPITRE 9 : OBEIR EN RESISTANT	137
1 <i>Entre obéissance et non croyance</i>	137
2 <i>Une certaine compréhension du changement</i>	140
3 <i>Conclusion : contrat, vocabulaire et liberté</i>	145
PARTIE 3 : LES EFFETS D'ARRIERE-PLAN SUR LE TRAVAIL DES MAITRES FORMATEURS	148
CHAPITRE 10 : DES EVALUATEURS ASSUJETTIS ?	149
1 <i>Situation de formation et introspection</i>	150
2 <i>La grille d'évaluation : de plus en plus de critères</i>	154
3 <i>Un accroissement du formalisme</i>	165
4 <i>Esquisse d'une auto-analyse de l'évaluation</i>	167
5 <i>Au-delà du rapport de visite</i>	176
6 <i>Les phénomènes d'Arrière-plan dans l'élaboration des rapports</i>	185

7	<i>Le mot et la chose : le cahier journal.....</i>	192
8	<i>Conclusion : sensibilité au contrat institutionnel</i>	198
PARTIE 4 : MAITRES FORMATEURS ET TRANSFORMATION DES STAGIAIRES.....		202
CHAPITRE 11 : LA VISITE DU STAGIAIRE		203
1	<i>Le travail auprès des stagiaires.....</i>	203
2	<i>Un jeu de regards.....</i>	207
3	<i>Détourner son regard des autres</i>	211
4	<i>Tourner son regard vers les élèves</i>	223
5	<i>Regarder avec le stagiaire.....</i>	226
6	<i>Conclusion : une éducation du regard.....</i>	228
CHAPITRE 12 : SURDETERMINATION DE L'AUTODISCIPLINE.....		230
1	<i>Les PEMF et leurs pairs.....</i>	230
2	<i>L'ordre et la discipline scolaire comme cadre de travail</i>	236
3	<i>Conclusion : Parole du maître, autodiscipline et distinction</i>	245
CHAPITRE 13 : ÉMANCIPATIONS.....		246
1	<i>Les ficelles du métier.....</i>	246
2	<i>Le plaisir de la maîtrise</i>	247
3	<i>Conclusion : donner de soi-même</i>	258
CONCLUSION.....		261
BIBLIOGRAPHIE		271
LISTE DES SIGLES		278
INDEX DES TABLEAUX.....		279
TABLE DES MATIERES		280
RESUME		287
VOLUME 2 : ANNEXES		
PARTIE 1 : ENTRETIENS AVEC DES MAITRES FORMATEURS		292
PARTIE 2 : DISCOURS INSTITUTIONNELS.....		534
PARTIE 3 : OBSERVATIONS DE TERRAIN.....		579
REFERENTIELS DE COMPETENCES		633

INTRODUCTION

Les « travailleurs modèles » que sont les maîtres formateurs ne se surinvestissent-ils pas dans leur tâche d'enseignant du primaire au point de s'assujettir, volontairement ou non, totalement ou non, aux attentes d'une l'institution qui leur confère une place et une responsabilité particulière dans le relais des discours officiels et dans la mise en œuvre des « bonnes pratiques » ? Cette thèse est une plongée dans l'univers de la formation de *terrain*, celui de l'exercice de la pratique (experte) d'enseignement et de sa transmission dans le champ de la formation. Cette pratique – et sa transmission dans le cadre de la formation – est marquée par des prescriptions présentes et passées, implicites et explicites, qui sont incorporées en fonction des possibilités d'action des acteurs, de leurs croyances ou « idéologies pédagogiques », et des attentes – voire des injonctions – dont ils sont l'objet de la part de l'institution.

La raison d'être des maîtres formateurs est avant tout pragmatique : elle est de contribuer à la formation initiale des futurs enseignants du primaire, voire à la formation continuée des enseignants en poste. Ils sont aussi, dans une certaine mesure, les représentants, sur le terrain, des attentes de l'institution scolaire, au sein de laquelle ils constituent en quelque sorte un corps d'enseignants experts, ou d'enseignants « modèles », qui dispensaient il n'y a pas encore si longtemps, des « leçons modèles ». Ce sont des enseignants titulaires du secteur public, ayant enseigné au moins cinq années et passé ensuite avec succès les épreuves pratiques et théoriques devant un jury composé d'inspecteurs, d'un maître formateur, d'un conseiller pédagogique, d'un professeur d'IUFM, leur décernant un certificat d'aptitude (aujourd'hui CAFIPEMF)¹. Les maîtres formateurs enseignent, le plus souvent dans une classe d'application, et interviennent auprès des stagiaires en formation (ce sont, s'ils sont reçus, de futurs professeurs) dans le cadre d'un plan de formation initiale établi par l'Inspection académique et l'Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM). Ce plan et le projet général de formation sont porteurs de valeurs ambitieuses : il est question de former des maîtres suffisamment *bons* ou *performants* de sorte que *tous* les élèves acquièrent *toutes* les compétences définies par des programmes nationaux. Mais à partir de ces objectifs partagés, chaque maître formateur développe son propre point de vue, hiérarchise les priorités, procède à des choix, qui sont autant de manières personnelles de concevoir le travail d'enseignement et de formation. Nous nous sommes intéressée à ces choix, aux discours et aux formes de justifications,

¹ Certificat d'Aptitude Aux Fonctions d'Instituteur ou de Professeur des Ecoles Maître Formateur.

mais aussi aux situations de formation et à la manière dont les maîtres formateurs mettaient ceux-ci en pratique.

Nous sommes partie de l'hypothèse que ces discours et ces pratiques sont fortement contraints : contraintes liées à la mission des maîtres formateurs, mais aussi liées à la position de l'enseignant qui doit réaliser le lien entre les injonctions du Ministère et les réalités objectives de la vie quotidienne dans sa classe, dans un temps et un espace scolaires eux-mêmes contraints. Nous partons donc du point de vue des acteurs (les maîtres formateurs) pour chercher ce qui les relie à l'institution et en quoi leur position et leur fonction particulières dans l'institution peut conduire à des formes d'assujettissement spécifiques ou non. Nous adoptons ainsi la posture de Foucault en considérant que le pouvoir institue, constitue des individualités, en agissant sur elles et en les transformant : il produit de la normalité, plus qu'il ne pilote ou conduit des politiques. En effet, les changements qu'il impose en permanence, ne sont pas des changements de direction ou de trajectoire, comme le vocabulaire managérial l'indique par l'emploi métaphorique du champ lexical du mouvement, mais des changements de façon de faire et/ou de façon d'être, autrement dit des changements de pratiques et/ou de normes. Le problème étudié ici concerne donc celui de la transmission des pratiques enseignantes par des processus de transformation des stagiaires, qui passent d'un statut d'étudiant centré sur l'évolution de sa propre personne, au statut d'un fonctionnaire d'état, à la fois *professionnel de l'éducation*, chargé d'une mission bien définie, et *maître d'école*² avec toutes les connotations véhiculées par cette dénomination.

Comment donc des maîtres formateurs parviennent-ils à transmettre des pratiques, qui sont étroitement liées à un faisceau de contraintes, elles-mêmes incorporées, qu'ils produisent et entretiennent autant qu'ils y sont soumis ? S'il est courant d'affirmer que l'expérience ne se transmet pas, nous affirmons que, d'une certaine façon, il existe bel et bien une transmission de pratiques, mais dans certaines conditions. Et c'est précisément l'ensemble des conditions qui rendent possible la transmission d'une pratique et son contrôle que nous nous proposons d'analyser ici, à partir de l'exemple des maîtres formateurs.

² Pour surprenante que puisse paraître cette dénomination, qui a disparu des textes officiels depuis longtemps, pour des stagiaires en passe de devenir professeurs des écoles, (terme officiel depuis 20 ans maintenant) elle tient compte des usages courants concernant la désignation de ces enseignants : au quotidien, pour les parents et les élèves, ce sont des « maîtres » et des « maîtresses », quant aux médias, qu'il s'agisse de presse écrite, de télévision ou de radio, le terme d'instituteur reste encore très communément employé.

Si les liens qui définissent la relation d'un enseignant à l'institution relèvent d'une subordination hiérarchisée et codifiée à l'institution, ceux qui sont chargés de former des jeunes enseignants à l'incorporation de cet état sont eux-mêmes particulièrement assujettis à cette institution. C'est même la surdétermination de cet assujettissement qui leur permet d'exercer leur tâche de maître formateur : à la fois *tuteurs, mentors, accompagnateurs, experts, modèles*, ils ont, comme leurs collègues instituteurs ou professeurs des écoles, l'expérience du métier d'enseignant, et ils ont, comme eux – *et plus qu'eux* – incorporé les conduites et les valeurs attachées à ce métier. Comme eux – *et plus qu'eux* – ils ont pensé et modelé leurs pratiques, construit et modelé leurs discours, sinon toujours en accord avec les demandes de l'institution, du moins toujours en lien avec celles-ci.

Nous défendrons la thèse de l'existence d'une *sensibilité au contrat institutionnel* chez les maîtres formateurs. Cette *sensibilité au contrat institutionnel* permet d'affronter et de résoudre certaines situations de travail, spécifiques à la pratique de formation sur le terrain, que peuvent vivre, au quotidien, les maîtres formateurs. En effet, alors que le cadre ordinaire de l'enseignement en école primaire est très stable, ritualisé et, quoi qu'on en dise, très fermé, les maîtres formateurs, pour leur part, connaissent de fréquents changements de cadre, tant dans leurs pratiques de formation que dans leurs pratiques de classe : ils sont observés par les stagiaires ou les étudiants qu'ils accueillent ; ils guident les stagiaires pour la conduite de leurs séances ; ils présentent certains aspects de leurs pratiques de classe à des groupes d'étudiants ; ils guident ceux-ci dans la conception de séances ou dans l'analyse de pratique ; ils observent, conseillent, évaluent des stagiaires lorsque ces derniers sont amenés à prendre la classe en responsabilité. Cet éventail d'activités représente des contraintes fortes pour les maîtres formateurs, puisqu'ils doivent adapter leur discours – et leurs pratiques – à chaque situation.

Une des spécificités des maîtres formateurs réside justement dans leur capacité à prendre en compte ces multiples contraintes, en développant des processus d'adaptation de leurs discours aux différentes situations. D'une certaine façon, nous pouvons dire que les maîtres formateurs sont « institutionnalisants » dans beaucoup des situations de formation qu'ils vivent, au sens où ils contribuent à l'intégration des stagiaires dans l'institution, en les amenant à devenir « membres »³ de cette institution. Nous chercherons donc à montrer comment

³ Au sens des ethnométhodologues, à savoir qu'ils partagent la culture (les valeurs, les normes...) de cette institution et qu'ils en maîtrisent le « langage naturel » (Garfinkel et Sachs, 1970).

s'opèrent ces phénomènes d'institutionnalisation aux détours des plus infimes détails de la pratique des maîtres formateurs, ou de ce qu'ils en disent.

La première partie consacre une large place aux institutions dans la définition du travail des maîtres formateurs. Elle présente d'abord l'ancrage historique du statut des maîtres formateurs, les conditions d'accès à la fonction, la définition de leurs missions et les attentes institutionnelles dont ils sont l'objet, à travers une première analyse d'entretiens, le récit de l'examen qu'ils ont passé et une première étude de leurs attachements et détachements institutionnels, dans le cadre de l'émergence puis de la disparition des IUFM. Cette présentation a pour but de mettre en évidence un premier cadre de contraintes. Mais l'écrit tient également une grande place dans la structuration de l'identité des maîtres formateurs. Le contrat qui lie les enseignants à leur Ministère comporte des obligations écrites concernant par exemple la répartition des temps dédiés à chaque discipline ou le contenu de ce qui leur est enseigné. L'existence de ces textes de références (textes officiels en particulier, mais pas seulement) est primordiale : ils ont vocation à être appliqués. Or l'application de ces injonctions n'est pas du seul ressort de l'agent destinataire de ces textes : c'est le rôle des intermédiaires hiérarchiques de veiller à l'application de ces textes. C'est là que toute une dynamique entre en jeu, relevant plus de l'*impulsion* et de la volonté de *persuasion*, que de la simple demande d'*application*. Le plus souvent, la formulation des textes est si générale, qu'elle nécessite en effet un travail de *reformulation* et de *justification* de la part de la hiérarchie, afin que l'agent puisse effectivement l'accepter et envisager de l'intégrer dans sa pratique. Nous étudierons alors le rôle des Arrière-plans et d'une morale professionnelle « héritée », associée à une forte identité culturelle du monde de la formation des enseignants du primaire, dans la recherche et la construction d'une cohérence mais aussi dans la genèse et la réduction de certaines dissonances.

Dans une deuxième partie, nous montrons comment des dispositifs nationaux, relayés par les inspecteurs, sont reçus par les maîtres formateurs. Nous avons observé les formes du discours hiérarchique et comment les maîtres formateurs réagissent à ces discours (souvent en fonction d'autres contraintes incorporées préalablement). Le langage employé, les situations d'interactions révèlent un univers professionnel spécifique : celui du discours hiérarchique sur l'enseignement et la formation, à destination des enseignants formateurs. La recherche de la cohérence se retrouve à tous les échelons, comme si chacun cherchait à rétablir un équilibre, après la perturbation induite par l'injonction de changement. Nous assistons donc à une tenta-

tive de rationalisation et nous pouvons observer les caractéristiques d'un discours d'autorité, et sa réception par les maîtres formateurs.

La troisième partie s'intéresse à la voix des maîtres formateurs, qui, sous cette domination hiérarchique, reconstruisent néanmoins des possibilités d'action et parviennent à se dégager du réseau de contraintes cumulées qui finit par se tisser autour d'eux, sans pour autant rompre le contrat qui les lie à l'institution. Leur rapport à la règle ne se traduit-il par une simple application, comme leur ancienne dénomination de maîtres d'application pouvait le laisser supposer, ou se traduit-il par un usage personnalisé de la règle ? Quel rôle jouent les conditions d'Arrière-plan et les convictions concernant les « bonnes pratiques » ? De quoi sont constitués ces Arrière-plans et comment se construisent ces convictions ? A l'instar des discours publics, les discours cachés révèlent l'existence d'un lien fort à l'institution : comment celui-ci se manifeste-t-il et que nous apprend-il des rapports des enseignants avec leur hiérarchie ou avec l'institution ? Nous serons ainsi amenée à rechercher les formes de l'attachement des maîtres formateurs à l'institution et les formes de résistance aux injonctions institutionnelles. Dans cette même partie, nous continuerons à explorer cette problématique de l'équilibre entre émancipation et assujettissement par le biais d'une approche concrète du travail de formateur. Les grilles critériées qui servent de repère pour évaluer les compétences professionnelles des stagiaires sont observées et analysées sur deux décennies, mettant en évidence la façon dont s'opère la réponse aux injonctions de changements à des niveaux institutionnels intermédiaires. A partir de l'exemple du rapport de visite impliquant des maîtres formateurs dans cette procédure institutionnelle particulière, nous mettons en évidence des phénomènes d'Arrière-plan qui sous-tendent l'élaboration de ces rapports et nous introduisons le concept de sensibilité au contrat institutionnel. Il n'est plus question ici de résistance à des injonctions institutionnelles, mais de démarche mise en œuvre pour y répondre au mieux avec les outils dont disposent les maîtres formateurs, outils qui ont été façonnés suivant des injonctions institutionnelles antérieures. Or l'emploi même de ces outils impose une accumulation de normes que nous nous efforçons de décrire et dont nous essayons d'analyser les effets.

Dans la quatrième partie, nous poursuivons notre questionnement à propos du l'assujettissement des maîtres formateurs au moment où ils sont en train de donner des conseils au stagiaires. Autour de quoi s'articulent ces actes de formation ? Comment les maîtres formateurs transmettent-ils à leurs stagiaires les éléments leur permettant de se construire une posture professionnelle adéquate ? Des enjeux de reconnaissances croisées interviennent alors

liées à différents intérêts : l'intérêt du stagiaire, celui du formateur. Les enjeux prennent une importance d'autant plus grande qu'il y a toujours un risque d'échec du processus de reconnaissance mutuelle. C'est la nature de ce processus que nous nous proposons d'étudier et les questions qu'il soulève : est-ce que le sentiment de maîtrise peut permettre d'accéder à une certaine liberté ? Comment expliquer que l'on puisse parvenir à se soumettre à l'ensemble des contraintes imposées par la situation professionnelle du maître formateur, tout en gardant un sentiment de liberté d'action ?

Tout au long de cette thèse nous tenterons ainsi de mener une réflexion sur les règles explicites et implicites qui sous-tendent le travail des maîtres formateurs. Nous prendrons principalement appui sur ce que disent des maîtres formateurs interviewés ainsi que sur des observations menées auprès de maîtres formateurs en situation de formation, qu'ils soient eux-mêmes en situation d'être formés (présentation par un inspecteur de nouvelles directives, par exemple) ou en situation de former des stagiaires. Nous partons du cadre institutionnel général pour entrer de plus en plus précisément dans le cœur de leur pratique. Ce souci de se tenir constamment au plus près de la réalité du terrain pour percevoir les phénomènes d'institutionnalisation, d'assujettissement, et d'Arrière-plans nous a amenée pour chacune des parties de la thèse à confronter en permanence réflexion théorique, approche méthodologique, description des faits et interprétation.

Faut-il considérer les maîtres formateurs comme des transmetteurs de règles qui émaneraient d'un pouvoir supérieur et s'en tenir à l'apparente verticalité du fonctionnement institutionnel ? Faut-il au contraire considérer qu'à l'instar de tout praticien, les maîtres formateurs sont acteurs de leurs propres pratiques dans le respect des principes auxquels ils sont attachés et que la subordination n'est qu'une facette de ces principes ? Ce sont les principales questions que nous nous sommes posées tout au long de ce travail et auxquelles nous allons maintenant tenter de répondre.

PARTIE 1 : LES MAITRES FORMATEURS ET L'INSTITUTION

CHAPITRE 1 : COMMENT ON DEVIENT MAITRE FORMATEUR

1 GENESE HISTORIQUE ET FONCTION DE L'EXAMEN

L'enseignant de l'école primaire française, dont le travail est encadré par de solides dispositifs institutionnels, occupe une fonction centrale très particulière liée à l'apparition et à l'extension de la forme scolaire⁴. Dans un tel système, défini comme un « construit humain collectif », en vue d'« agir en profondeur sur les enfants afin de les socialiser, de les moraliser et de les instruire selon des règles propres à l'organisation »⁵, l'enseignant est soumis à des contrôles à visée normalisatrice. La persistance de ces « contrôles normalisateurs » auxquels sont plus particulièrement soumis les maîtres formateurs nous permet de comprendre la genèse de la fonction de maître d'application, ancêtres des actuels maîtres formateurs, dont la désignation et les missions connaîtront une évolution concomitante à celle des dispositifs de formation initiale du premier degré.

Un maître formateur est actuellement un enseignant du premier degré, instituteur ou professeur des écoles titulaire, à qui est confiée une double mission d'enseignement dans une classe, et de formateur d'adultes⁶. Depuis 2008, les IPEMF⁷ travaillent en classe 18 heures par semaine et consacrent 6 heures par semaine à des activités de formation dont le décompte est annualisé. Leurs principales activités de formation consistent à accueillir des enseignants stagiaires dans leur classe (pour les aider à préparer puis conduire des séances d'enseignement) et à leur rendre visite (pour les observer, les conseiller, rédiger des rapports) lorsque ces stagiaires ont une classe en responsabilité. Les maîtres formateurs peuvent aussi intervenir auprès de groupes d'étudiants, d'enseignants en formation, participer à des jurys, des commissions, et répondre à des demandes spécifiques des instituts de formation ou des inspections. Ils occupent des postes spécifiques, intitulés postes d'application, qui peuvent être regroupés dans des écoles d'application, souvent situées dans le chef lieu du département. Ces postes peuvent aussi être dispersés dans les écoles rurales, ou dans des écoles qui ne portent pas l'appellation « Ecole d'application ». Dans les deux cas, l'accès à de tels postes n'est possible que si l'enseignant a passé avec succès un examen nommé CAFIPEMF⁸.

⁴ VINCENT G., *L'école primaire française*, Editions des sciences de l'homme, 1980.

⁵ TARDIFF M., LESSARD C., *Le travail enseignant au quotidien*, de Boeck université, 1999, p 54, p. 62.

⁶ Circulaire n° 2010-104 du 13.07.2010 (BO n°29 du 22.07.2010) , *Missions des maîtres formateurs et des maîtres d'accueil temporaire*.

⁷ Instituteur ou professeur des écoles maître formateur.

⁸ Certificat d'aptitude aux fonctions de professeur des écoles maître formateur.

L'existence de maîtres d'écoles expérimentés servant de modèle aux élèves-maîtres remonte à la création des Ecoles normales. En effet, en 1887, un décret⁹ officialise la création des écoles annexes et d'application qui permettent aux normaliens et aux normaliennes d'observer la classe, puis de commencer à conduire leurs premières leçons. Ce décret est promulgué huit ans après la loi de 1879 rendant obligatoire la présence d'une Ecole normale d'institutrices et d'une Ecole normale d'instituteurs dans chaque département. Dans les classes d'application se tenaient alors des leçons modèles effectuées par des maîtres ou des maîtresses d'application. Ces leçons modèles étaient un des principaux dispositifs de formation des futurs instituteurs et institutrices.

Supprimées sous le régime de Pétain, les Ecoles normales sont rétablies après la Libération ; un décret de 1946 complète le décret de 1887, précisant les modalités de recrutement des maîtres exerçant en école d'application. Dans ces écoles annexes, considérées comme des « centres permanents d'expériences pédagogiques », des maîtres considérés comme « excellents éducateurs » doivent être recrutés. La pratique de la leçon modèle observée, puis imitée par les élèves maîtres sous le contrôle des professeurs d'Ecole normale (leçon d'essai) s'y perpétue¹⁰. Lorsque les classes d'application ne se situaient pas dans les écoles annexes, elles n'étaient pas rattachées à une école mais à un maître. Une proximité géographique des Ecoles normales était vivement souhaitée pour permettre le contrôle, des élèves-maîtres d'une part, mais aussi des maîtres eux-mêmes d'autre part¹¹.

Mais, au début des années soixante, la population d'enfants en âge d'être scolarisés augmente, générant un besoin accru d'enseignants du premier degré. Les Ecoles normales primaires ne suffisent plus comme vivier d'instituteurs¹². A chaque rentrée, on a recours à des recrutements supplémentaires de remplaçants, puis de suppléants. Ces personnels, qui sont

⁹ Décret organique du 18.01.1887, Art. 61 : « Les élèves-maîtres et les élèves-maîtresses s'exercent à la pratique de l'enseignement : 1^o Dans les écoles annexes instituées obligatoirement auprès des Ecoles Normales et qui constituent des centres permanents d'expériences pédagogiques ; 2^o Dans les classes d'application choisies par l'inspecteur d'académie dans les écoles du département et où seront organisés les différents stages de formation professionnelle. »

Arrêté du 4.08.1905, art. 11 : « Les élèves-maîtres de 3e année sont, à tour de rôle, exercés à la pratique de l'enseignement par les maîtres des écoles annexes et des écoles d'application. Le nombre des élèves détachés dans ces écoles est calculé de manière que chacun fasse au moins deux mois d'enseignement pratique pendant l'année. »

¹⁰ 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.

¹¹ HOMEYER M., VILLER D. « Formateur de terrain, une appellation non contrôlée », *Recherche et Formation* n°10, Octobre 1991, p. 79.

¹² « La plus grande partie des instituteurs et institutrices actuellement en exercice sont issus des Ecoles Normales primaires où ils ont été admis à la suite d'un concours. Mais, depuis la dernière guerre, il a fallu recourir, faute de normaliens, à de nombreux instituteurs remplaçants, bacheliers pour la plupart, mais parfois même titulaires du seul Brevet Elémentaire ou de la première partie du baccalauréat » in *Le livre d'or de l'instituteur*, 1965, CDDP, p. 350.

chargés de classe, reçoivent une formation sous forme de stage d'information et de cours à l'Ecole normale. Les remplaçants, non titulaires du CAP, bénéficient de journées pédagogiques. Parallèlement à cette formation à caractère plus théorique, une formation pratique se rapprochant de celle que reçoivent les normaliens est instaurée. C'est pourquoi afin d'aider les instituteurs remplaçants, des postes de conseillers pédagogiques, maîtres itinérants déchargés de classe, ont été créés pour soulager les tâches des inspecteurs, alourdies par ailleurs¹³. Leur mission essentielle sera « d'assurer le perfectionnement pédagogique de maîtres remplaçants de l'enseignement public », sous la tutelle des inspecteurs. Des compétences particulières sont requises pour occuper de tels postes :

« 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 importe essentiellement qu'il se soit déjà distingué par sa valeur professionnelle et son aptitude à guider les débutants. »¹⁴

Comme le font les maîtres d'application pour les élèves maîtres, les conseillers pédagogiques prennent part aux activités scolaires : leçons modèles, correction des devoirs, emploi du tableau noir, utilisation du matériel d'enseignement. Ils ne disposent pas du pouvoir de notation mais établissent, comme il est demandé aux maîtres d'application permanents pour les élèves maîtres, un rapport détaillé accompagné d'une appréciation adressée à l'inspecteur primaire¹⁵. Ces maîtres itinérants sont souvent choisis parmi les maîtres des classes d'application, en fonction de leur « valeur » et de leurs « connaissances pédagogiques »¹⁶. Distingués par leur aptitude à guider les débutants, ils sont désignés par l'inspecteur ou le directeur d'Ecole normale primaire dont l'avis est transmis au Recteur et soumis à la consultation d'une commission administrative paritaire. L'obtention de ces postes dépend donc davantage d'un profil que d'un barème.

En 1962, la reconnaissance de la valeur est formalisée par le passage d'un examen : le certificat d'aptitude à l'enseignement dans les écoles annexes et les classes d'application est institué (C.A.E.A.A)¹⁷. Il sera exigé « de tout candidat à la fonction de maître fixe ou itinérant d'école annexe ou de maître de classe d'application ». Il est « ouvert aux instituteurs ou institutrices titulaires justifiant de cinq ans au moins de services effectifs dans une classe élémentaire, enfantine ou maternelle »¹⁸. Ainsi, un examen permet d'accéder à deux types de postes d'instituteur en école annexe ou d'application : des postes fixes et des postes itinérants.

¹³ Circulaire du 27.10.60. (B.O.E.N. n°31 du 10.11.60)

¹⁴ *Id.*

¹⁵ *Le livre d'or de l'instituteur*, 1965, CDDP p. 355.

¹⁶ Circulaires du 8.02.61 (BO N°8 du 23.02.61) et du 10.11.61 (B.O N°33 du 23.11.61).

¹⁷ Décret n° 62-791 du 10 juillet 1962.

¹⁸ Arrêté du 30.09.62, *Organisation du C.A.E.A.A. Conditions d'inscription*.

Cet examen signe la reconnaissance officielle d'une valeur particulière de ces personnels, qui appartiennent au corps des instituteurs. Il semble donc que la nécessité de validation par un examen soit liée à une insuffisance de contrôle institutionnel, les nouvelles recrues n'ayant pas reçu de formation institutionnelle suffisante, dispensée alors par les Ecoles normales d'instituteurs. Tant que les conseils et les leçons modèles étaient prodigués dans leur sein, il a suffi, pendant plus d'un demi-siècle, de recruter des maîtres d'application reconnus pour leur excellence. Le C.A.E.A.A.¹⁹ a été institué dès que ces maîtres ont exercé leurs missions hors de ce cadre. Cet examen offre par ailleurs un statut aux maîtres d'application, statut matérialisé par du temps libéré et une indemnité. Si ce certificat installe une reconnaissance professionnelle, les exigences à l'égard des candidats sont accrues : en plus de montrer qu'ils sont d'excellents praticiens, ils doivent justifier de connaissances dans le domaine de la psychologie de l'enfant et se montrer en mesure d'explicitier leurs choix pédagogiques.

La mise en place d'un examen nous semble ici significative d'une volonté de l'organisme employeur de s'assurer d'une conformité plus profonde aux exigences du « métier » de maître formateur.

1.1. Une visibilité très particulière

De 1962 à 2002, cet examen prend plusieurs dénominations. Le C.A.E.A.A créé en 1962 devient en 1985 le C.A.F.I.M.F. (*Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur Maître Formateur*)²⁰. Lorsque les instituteurs bénéficient en 1990 d'une revalorisation statutaire pour devenir professeurs des écoles, la dénomination de ce certificat devient par le décret n°91-38 du 14 janvier 1991, le *Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur ou de Professeur des Ecoles Maître Formateur* (C.A.F.I.P.E.M.F.). Les modalités de cet examen sont restées stables depuis 1985 : l'enseignant est observé en classe, puis il est en situation de visite de classe et d'entretien avec la personne visitée. Alors que les candidats au C.A.E.A.A. devaient rédiger, en quatre heures, une composition sur table en psychopédagogie, les candidats au C.A.F.I.P.E.M.F. ont un mémoire professionnel à rédiger et à soutenir.

¹⁹ Certificat d'Aptitude à l'Enseignement en école Annexe et d'Application.

²⁰ Décret n° 85-88 du 22 janvier 1985, *Conditions de nomination aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur*.

Tableau 1 Comparaison entre l'examen de maître d'application et celui de maître formateur

<i>CAEAA (1962-1985)</i>	<i>CAFIM/CAFIPEMF (depuis 1985)</i>
<i>Leçon effectuée en classe devant un jury pluri catégoriel</i>	<i>Leçon effectuée en classe devant un jury pluri catégoriel</i>
<i>Epreuve sur table de psychopédagogie</i>	<i>Rédaction et soutenance d'un mémoire professionnel.</i>
<i>Observation d'une séance menée par un stagiaire, critique de leçon à l'issue devant le même jury.</i>	<i>Observation d'une séance menée par un stagiaire, critique de leçon devant le même jury.</i>
<i>Rédaction d'un rapport de visite</i>	<i>Argumentation devant le jury, sans le stagiaire de la critique de leçon.</i>

Des spécialisations nouvelles sont apparues ouvrant l'accès à des postes de conseillers pédagogiques spécialisés en langues, informatique, EPS..., mais nous concentrerons notre étude sur l'aspect généraliste de cet examen, et plus particulièrement sur les maîtres formateurs qui exercent en école d'application. La dernière circulaire en vigueur, publiée en 2002²¹ confirme les modalités antérieures. Le candidat doit au préalable déposer un sujet de mémoire soumis à validation. Il passe ensuite l'épreuve d'admissibilité durant laquelle il présente, devant un jury, deux séances, dont une nécessairement de français ou de mathématiques. Le jury, présidé par l'inspecteur d'académie ou par son représentant, est composé de deux inspecteurs, deux instituteurs ou professeurs des écoles maîtres formateurs dont l'un ayant la responsabilité d'une classe et l'autre étant souvent un conseiller pédagogique, d'un formateur de l'IUFM²² proposé par le directeur de cet établissement. Un entretien suit immédiatement les épreuves pratiques²³. Sont évalués, entre autres, la connaissance des textes officiels, les contenus disciplinaires, la régulation des enseignements, l'énoncé des objectifs de la séquence et le dispositif de gestion du groupe classe²⁴. Chacun de ces critères échelonné de 1 à 3 mesure la capacité du candidat à « bien faire » la classe, à tenir un discours réflexif sur sa pratique. Le terme « examen », compris au sens de Foucault, prend ici toute sa signification : à la

²¹ Circulaire n° 2002-125 du 5-6-2002 (B.O.E.N. n° 24 du 13.07.2002), *Certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur*.

²² Institut Universitaire de Formation des Maîtres.

²³ « Cette épreuve a pour objet d'évaluer l'activité de l'enseignant dans une classe et plus largement sa professionnalité. Cette évaluation prend en compte la capacité à définir des objectifs, à mettre en œuvre des démarches pédagogiques dans des situations d'apprentissage choisies pour atteindre ces objectifs, à évaluer les effets des démarches et des situations retenues, à les situer dans la progressivité des apprentissages et dans le cadre des programmes. Elle porte tout à la fois sur la maîtrise des contenus, la pertinence de la démarche pédagogique, la justesse de l'observation des comportements et des résultats, la qualité des relations entre le maître et les élèves. On évaluera la capacité à éclairer la démarche pédagogique éventuellement avec le support de documents professionnels que le candidat pense utile de présenter au jury (préparations, évaluations, programmations d'activités...) » Circulaire n° 2002-125 du 5-6-2002.

²⁴ Cf. annexes, Partie 3 *Référentiels de compétences*, G2 : document émis par une inspection académique à l'intention des présidents de jurys du CAFIPEMF.

fois contrôle des connaissances, évaluation des compétences pratiques et de la conformité à la norme, il place le candidat en situation d'assujettissement²⁵.

1.2. Une épreuve axée sur un jeu complexe d'ostension

Ceux qui ont réussi cette première épreuve, dite d'admissibilité, subissent ensuite les épreuves d'admission qui « doivent permettre de déceler, ceux qui peuvent allier à leur qualité d'enseignant des qualités de formateur d'adulte et d'animateur pédagogique ». Lorsque le candidat choisit - c'est le cas le plus fréquent - la critique de leçon²⁶ :

« [Il] assiste à la séquence en présence du jury. Il dispose des moyens d'investigation qu'il juge nécessaires à sa critique (examen de la préparation du professeur des écoles, des travaux des élèves, du matériel pédagogique disponible, etc. La critique de leçon suit immédiatement l'observation de la séquence. Il ne s'agit pas d'un exposé en forme, mais d'un dialogue avec le professeur des écoles pour l'aider à analyser sa séquence de classe et en définir les prolongements. Il revient au candidat d'analyser la prestation de l'enseignant avec lui dans une approche formative que permettent les conseils prodigués. L'entretien se poursuit hors la présence du professeur des écoles, pour permettre au candidat de s'exprimer librement devant le jury. »²⁷

La dernière étape consiste en la soutenance d'un écrit professionnel d'une vingtaine de pages. Elle ne présente pas, *a priori*, de caractère spécifique. Il faut pourtant s'imaginer la scène de l'arrivée dans une classe d'un candidat, suivi de cinq membres du jury, venant assister à une leçon proposée par un professeur des écoles se prêtant au rôle de « cobaye volontaire ». A la fois observateur et observé, le candidat doit mettre en évidence sa capacité à voir d'un même œil que ceux qui l'évaluent : « Je te vois en train de voir, et je vérifie si tu vois bien, si tu analyses convenablement ». La spécificité de la fonction de maître formateur réside en grande partie dans l'ambivalence de cette épreuve où le candidat est examinateur et conseiller, mais aussi examiné et évalué.

Pour Michel Foucault²⁸, « l'épreuve contient toujours une part d'interrogation, interrogation de soi sur soi » et elle n'est réellement une épreuve « qu'à condition que le sujet prenne à l'égard de ce qu'il fait et à l'égard de lui-même faisant cette chose une attitude éclairée et consciente. » Il nous apparaît que la situation de ce candidat examinateur et examiné, devant par la suite expliciter un échange qu'il a mené avec un tiers, impose plus que jamais cette atti-

²⁵ « L'examen combine les techniques de la hiérarchie qui surveille et de la sanction qui normalise. Il est un regard normalisateur, une surveillance qui permet de qualifier [...] Il établit sur les individus une visibilité à travers laquelle on les différencie et on les sanctionne. [...] Au cœur des procédures de disciplines, il manifeste l'assujettissement de ceux qui sont perçus comme des objets et l'objectivation de ceux qui sont assujettis » (Foucault, 1975, 186-187).

²⁶ Cette épreuve est notée sur 20 avec le même coefficient que l'épreuve d'admissibilité coefficient 3 (il peut aussi choisir de mener une animation pédagogique).

²⁷ Circulaire n° 2002-125 du 5-6-2002 *Op.cit.*

²⁸ FOUCAULT M., *L'herméneutique du sujet*, cours du collège de France.1981-1982 Gallimard, 2001, p. 412.

tude. Or, si Foucault comprend l'examen comme un processus assujettissant, il reconnaît aussi dans cette pratique stoïcienne des épreuves un aspect émancipatoire, qui rapproche l'individu de la connaissance de lui-même²⁹.

Dans la lignée de la sociologie critique des années 70 qui a souvent assimilé les institutions à des « instruments de domination sociale », et des réflexions de Bourdieu sur les rites comme actes d'institution nous pouvons assimiler le CAFIPEMF à un rite d'institution³⁰. Il s'agit de séparer ceux qui ont subi et réussi cet examen de ceux qui ne l'ont pas subi ou réussi et surtout de conférer à ceux-ci, un statut différent (supérieur). En ce sens cet examen établit une différence entre des enseignants « experts », dont on juge qu'ils ont une bonne pratique de classe (note supérieure à 15, note minimale nécessaire pour accéder aux épreuves d'admission), des enseignants *lambda*. L'examen opère ainsi une consécration que Bourdieu qualifie d'acte de « magie sociale ». Est-ce que cette consécration implique une réelle transformation de la part des candidats ? Nous chercherons, par l'analyse des entretiens avec les maîtres formateurs ce que l'examen a signifié pour eux, à comprendre comment chacun a pu s'impliquer personnellement dans la préparation et la réussite de cette épreuve, et quels effets sa réussite a pu produire.

Si on admet que la culture enseignante est une culture du modèle normatif³¹, on peut penser que le maître formateur, qui a passé cet examen, a vécu une situation hautement normalisatrice. Que dire de cette exceptionnelle visibilité du candidat maître formateur qui donne à voir sa pratique et accepte de la soumettre à l'analyse critique ? Qu'est-ce qui peut bien amener un enseignant à s'engager dans une démarche aussi coûteuse ?

1.3. Pourquoi vouloir être maître formateur ?

Alors que l'épreuve du concours, permet, dans la Fonction publique, de s'élever dans la hiérarchie, le CAFIPEMF n'offre *apparemment* rien d'autre que la reconnaissance d'une expertise. Car si le candidat qui obtient la certification du CAFIPEMF ne gagne rien sur le plan hiérarchique, il peut néanmoins en tirer une certaine « grandeur »³². Il est en effet distingué des autres par ses qualités et ses compétences, à défaut de l'être par le pouvoir, l'examen ne lui conférant aucun pouvoir particulier, sinon celui d'évaluer et de contrôler les enseignants stagiaires.

²⁹ FOUCAULT M., *id.*

³⁰ BOURDIEU P., « Les rites comme actes d'institution », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1982, n° 43, 58-63.

³¹ MARCHIVE A., *La pédagogie à l'épreuve de la didactique*, Presses Universitaires de Rennes, 1998, p. 115.

³² BOLTANSKI L., THENENOT L., *De la justification : les économies de la grandeur*, Gallimard, 1991.

A côté des satisfactions liées à l'estime officielle d'un travail bien fait, certaines conditions de travail liées à l'obtention de ce diplôme peuvent être prises en considération. Le maître formateur bénéficie d'une journée dite de «décharge » : la transformation d'une journée d'enseignement en une journée de formation peut présenter l'intérêt de l'ouverture et de la diversité. La perspective d'obtenir un poste dans une zone géographique quasiment impossible à obtenir avec une ancienneté faible (en centre ville, par exemple) peut constituer une autre motivation, et éviter, entre autres, d'être confronté à des élèves plus « difficiles ». Une légère compensation financière, matérialisée par une indemnité et une prime³³ peut enfin constituer une raison supplémentaire de s'engager dans cette nouvelle fonction.

Si les enseignants du premier degré ont connu une revalorisation grâce à la création du corps de professeurs des écoles, (passage du statut de cadre B à cadre A de la fonction publique), la spécificité de maître formateur n'a été que très peu modifiée. Ceux-ci bénéficièrent de cinq points dans le calcul du barème pour l'accès au corps de professeurs des écoles. Cette mesure a sans doute incité quelques enseignants à passer le CAFIPEMF. En revanche, la bonification indiciaire accordée aux instituteurs maîtres formateurs devient une prime d'un montant équivalent, et ne compte plus pour le calcul de la retraite. Quant au temps personnel hebdomadaire accordé aux maîtres formateurs, il est réduit de trois heures à deux heures. Cette fonction, qui requiert un examen difficile, n'offre donc pas d'avantages flagrants... ce qui explique peut-être la pénurie parfois observée de maîtres formateurs dans les écoles d'application.

Mais cela suffit-il à définir les motifs d'engagement des enseignants dans la fonction de maître formateur ? Faut-il d'ailleurs supposer que ces motifs sont nécessairement intéressés ? Jon Elster³⁴ affirme qu'un agent peut tout à fait agir en étant désintéressé et distingue trois formes de désintéressement : le désintéressement de fait, le désintéressement par choix et le désintéressement par négligence³⁵. Les discours des PEMF et la manière dont ils se représentent leur fonction ne peut pas exclure une forme de désintéressement : le maître formateur

³³ Le décret 2010-955 du 24.08.2010 et l'arrêté publié le même jour portent l'indemnité de maître formateur à 929 € brut par an. A cette indemnité peut s'ajouter une partie de prime d'enseignement supérieur dont le montant avoisine 800 € par an, ce qui porte le gain financier annuel à 1789 €.

³⁴ ELSTER J. « *Le désintéressement : traité critique de l'homme économique* », Seuil, 2009.

³⁵ « Il y a désintéressement de fait lorsqu'un agent doit choisir entre un certain nombre d'options [...] Dans le choix de ces options, on suppose que l'intérêt de l'agent n'a pas de prise. » (Elster, 2009, p. 90). Elster affine les degrés du désintéressement : il peut être total au sens d'un détachement de tout intérêt personnel, ou tronqué dans la mesure où l'acte désintéressé en direction des autres finit par bénéficier aussi à l'agent. Dans cette perspective l'agent altruiste accorde aux autres des droits et s'impose à lui-même des obligations. Enfin, la dernière forme de désintéressement proposée par Elster est le désintéressement « par négligence » pour désigner des actes accomplis sous l'emprise de la passion, modifiant les perceptions de l'agent au point de l'amener à perdre de vue ses propres intérêts.

serait alors guidé par la dimension altruiste de son travail d'enseignement et de formation. Ce point de vue ne doit pas, pour autant, occulter l'influence à la fois de l'institution et de l'univers de valeurs dans lequel évolue le maître formateur : ne faudrait-il pas envisager cet altruisme comme un effet de l'attente institutionnelle ? Peut-on envisager l'altruisme sans questionner ce qui a amené à faire des choix altruistes ? Autrement dit, si le chercheur perçoit au travers des discours, des éléments qui l'amènent à identifier une posture altruiste, il lui faudra tenter de comprendre la nature de cet altruisme et le contextualiser dans un champ de contraintes sociales sous-jacentes.

Il est difficile d'estimer *a priori* la primauté de tel ou tel intérêt, et les déclarations des maîtres formateurs eux-mêmes pourraient être biaisées en raison de la dignité supposée de tel ou tel argument : si l'on peut avoir eu des échos, lors de conversations informelles, de stratégie d'évitement de classes de zones sensibles, ces motifs n'apparaissent jamais dans des entretiens formels, car ils sont quasiment inavouables dans un contexte de valeurs partagées. Les raisons de l'engagement dans la fonction de maître formateur sont complexes et variables selon les individus – nous y reviendrons – mais elles ne se limitent pas à ces aspects matériels. Sur les sites officiels présentant la carrière enseignante, devenir maître formateur est présenté comme une évolution de carrière³⁶. Evoluer vers une meilleure ou une autre façon de travailler, mais dans quel but ?

Habermas³⁷ évoque les intérêts qui commandent la connaissance, qui, selon lui « se forment dans le milieu du travail dans celui du langage et dans celui de la domination ». Nous retiendrons de cet auteur le concept d' « intérêt émancipatoire »³⁸, selon lequel mieux connaître le monde permettrait de se libérer de l'emprise des dominants. Il postule l'existence d'une recherche d'émancipation dans toute démarche de connaissance. L'examen de maître formateur mobilise des aptitudes à pratiquer l'enseignement et la formation, mais engage aussi une démarche de réflexion qui passe par la mise en place de situations où sont impliqués travail, langage et jeux subtils de pouvoir. A cet égard, nous rapprocherons les contraintes liées au passage de cet examen de l'idée de « dialogue réprimé »³⁹.

³⁶ « Un professeur est amené à actualiser et à compléter ses connaissances tout au long de sa vie professionnelle. La formation continue et la promotion interne permettent aux enseignants qui le souhaitent d'évoluer dans l'exercice de leur métier ou de changer d'activités au sein de l'Éducation nationale. Ainsi, un professeur des écoles peut devenir : directeur d'école, maître formateur, psychologue scolaire, enseignant spécialisé (ASH), inspecteur de l'Éducation nationale (IEN), enseignant au collège ou au lycée en passant un concours interne enseignant à l'étranger etc. » (<http://www.education.gouv.fr/cid1052/professeur-des-ecoles.html>) [consulté le 17/03/2012]

³⁷ HABERMAS J. *Connaissance et intérêt in La technique et la science comme Idéologie*, Gallimard, 1973.

³⁸ HABERMAS J. *id.*, p.150.

³⁹ « L'unité de la connaissance et de l'intérêt se confirme dans une dialectique, qui à partir des traces historiques du dialogue réprimé, reconstruit ce qui a été réprimé. » (Habermas, 1973, pp. 154-158).

En acceptant de jouer le jeu de l'examen, le candidat tient un discours contraint, dans le but de le rendre acceptable aux membres du jury. Ainsi, une reformulation des énoncés d'Habermas nous conduirait à énoncer que :

« Les intérêts qui commandent la décision de passer l'examen de maître formateur se forment dans le milieu du travail, dans celui du langage et dans celui de la domination. [...] A partir de l'ensemble des contraintes pesant sur le travail de professeur des écoles, le candidat opère une reconstruction sa pratique de sorte qu'il en retire une certaine émancipation. »

Est-ce pour autant les maîtres formateurs deviennent indépendants de toute autorité hiérarchique ? Si les maîtres formateurs jouent le jeu de la conformité aux exigences officielles, le travail qu'ils ont à mener sur la façon de montrer une convergence entre pratiques et injonctions les amène à une reconstruction, à une maîtrise et, peut-être, à une certaine autonomie. Le travail fourni par le candidat, qui lui a permis d'accéder à une maîtrise de sa pratique, engendrerait, si l'on suit Habermas, une forme d'aisance professionnelle émancipée de la crainte de mal faire, permettant alors d'atténuer l'asymétrie, voire la violence symbolique de l'examen.

2 STATUT REGLEMENTAIRE DES PEMF : MISSIONS ET SERVICES

2.1. Au temps des Ecoles normales

Les fonctions et les services des maîtres formateurs auprès des Ecoles normales sont définis par une circulaire de 1976⁴⁰. Si la tâche essentielle des maîtres d'application concernait les leçons modèles et les leçons d'essai, « des exigences nouvelles des actions diversifiées des formations d'animation de recherche et de concertation permanente » incombent désormais aux maîtres formateurs auprès des Ecoles normales. En étroite collaboration avec les professeurs des Ecoles normales, les nouvelles consignes les enjoignent à intervenir dans toutes les phases de la formation initiale des élèves maîtres. Comme nous l'avons déjà mentionné, il leur est aussi demandé de collaborer avec les conseillers pédagogiques auprès des inspecteurs pour le suivi des stagiaires, de sorte qu'un relais s'effectue. L'idée est d'établir un lien entre la formation initiale et la formation continuée des instituteurs. Les maîtres formateurs conseillers pédagogiques auprès des Ecoles normales (M.F.C.P.E.N.) peuvent « être associés à toutes les activités qui favorisent la rénovation de la recherche pédagogique, en particulier au niveau de l'équipe départementale et des divers groupes de recherche ».

⁴⁰ Circulaire N°76-442 du 13.12.1976 (B.O n° 47, 23-12-76), *Définition des fonctions d'instituteurs, maîtres formateurs, conseillers pédagogiques auprès des Ecoles Normales.*

Ces missions, définies avec assez peu de précision, divergent et recouvrent des domaines différents, comme si le M.F.C.P.E.N. constituait, par sa pratique et ses tâches multiples, un point commun entre le monde du travail enseignant, le monde de la recherche pédagogique, et le monde de l'Ecole normale représenté par les professeurs d'Ecole normale avec qui les MFCPEN sont amenés à collaborer. Pour mener à bien toutes ces missions un effort personnel de documentation personnelle et de formation continue est nécessaire. Dans cette intention, sur les 27 heures hebdomadaires de service des maîtres formateurs, « 3 sont consacrées à leur documentation et à leur information personnelle sur la formation des maîtres. » Il reste donc 18 heures de travail en classe et 6 heures d' « activités qu'ils devront effectuer sous la responsabilité des directeurs d'Ecole normale » qui « établiront avec précision le tableau de service des maîtres formateurs pour les six heures à effectuer dans leur établissement. »

Excepté pour les tâches concernant l'encadrement des stagiaires, les missions ne sont pas clairement définies : ils « travaillent en collaboration », ils « participent », ils « interviennent à double titre », ils « peuvent être associés ». Ainsi, excepté pour ce qui concerne leur rôle d'accueil ou de visite des stagiaires, leur travail implique leur intégration dans les groupes menés par des professeurs d'Ecole normale. Concernant leur pratique de classe, ils sont reconnus comme des « techniciens éprouvés s'appuyant sur de solides connaissances ». Un document annexe à cette circulaire définit le service des maîtres formateurs conseillers pédagogiques auprès des Ecoles normales :

- ils participent à l'élaboration de projets pédagogiques de l'équipe des formateurs ;
- ils préparent conduisent et exploitent des activités pédagogiques nécessaires à la formation initiale et continuée des maîtres ;
- ils apportent une aide personnalisée aux élèves maîtres par le biais de visites, d'aides et de conseils pratiques ;
- ils peuvent éventuellement utiliser une partie de ces six heures pour « compléter une action engagée dans leur propre classe » ;
- il est à noter que durant ces six heures « la présence des maîtres formateurs est requise dans les locaux scolaires » (écoles ou Ecoles normales).

Ces consignes orientent les MFCPEN vers une pratique de classe perfectionnée par des préparations réfléchies et concertées, et vers l'accompagnement des élèves maîtres en situation d'enseignement. Cette circulaire restera en vigueur dans son intégralité jusqu'en 1991, époque de la mise en place des IUFM.

2.2. Avec la création des IUFM, modification des obligations de services

En 1990, trois académies se voient dotées d'IUFM expérimentaux. Les instituteurs maîtres formateurs rattachés à ces académies « effectueront désormais les 6 heures⁴¹ hebdomadaires d'activités qu'ils doivent à la formation initiale et continue des instituteurs sous la responsabilité des directeurs des IUFM »⁴². Toutefois, il est bien précisé qu'ils relèvent statutairement de l'autorité des seuls inspecteurs d'académie et des inspecteurs de l'Education nationale des circonscriptions concernées.

On remarquera la disparition du terme « conseiller pédagogique » qui date de l'arrêté du 22 janvier 1985 (D. n°85-88) dans lequel sont définies huit catégories de maîtres formateurs dont six le sont auprès de l'inspecteur de l'Education nationale. Le terme de conseiller pédagogique devient spécifique à ces dernières catégories : un conseiller pédagogique est « un enseignant maître formateur qui exerce ses activités sous la responsabilité de l'inspecteur de l'Education nationale dont il est le collaborateur direct. »⁴³ Le BO Spécial n°9 du 3 octobre 91 donne des « précisions concernant les obligations de service des enseignants du premier degré. »⁴⁴ Un chapitre est consacré au « service des maîtres formateurs en Ecole normale (maîtres d'école annexe et d'école d'application). » Désormais, les maîtres formateurs en Ecole normale ne consacreront plus 3 heures hebdomadaires, mais 2 heures à « leur documentation et à leur information personnelle sur les problèmes de formation des maîtres. » Cette diminution horaire s'explique par la mise en place des nouvelles obligations de service des enseignants du premier degré, à savoir, 26 heures d'enseignement, plus 36 heures annuelles globalisées. C'est donc une heure hebdomadaire consacrée à la formation qui bascule vers du travail dans la classe.

⁴¹ Ces six heures correspondent à une journée de décharge hebdomadaire, durant laquelle les élèves du maître formateur sont pris en charge par un collègue nommé à cet effet sur un poste de modulateur.

⁴² Note de service n° 90-245 du 29.08.1990 (B.O n°34 du 20.09.1990), *Situation des instituteurs maîtres formateurs des Ecoles Normales dans les académies dotées d'instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) expérimentaux à la rentrée scolaire de 1990.*

⁴³ Note de service N° 96-107 du 18.04.1996 (B.O n°18 du 2.05.1996), *Fonctions et missions du conseiller pédagogique de circonscription.*

⁴⁴ Circulaire n° 91-012 du 15.01.1991 (B.O n° 5 du 31.01.91), *Service des maîtres formateurs en Ecole normale (maîtres d'école annexe et d'école d'application).* « Dans le cadre de leur service hebdomadaire, les maîtres formateurs en Ecole normale consacrent deux heures à leur documentation et à leur information personnelles sur les problèmes de formation des maîtres. Une heure globalisée sur l'année permet d'assurer les activités visées au chapitre I ci-dessus. Les vingt-quatre heures restantes comprennent des heures d'enseignement dans leur classe et six heures d'activités qu'ils devront effectuer sous la responsabilité des directeurs des Ecoles normales et des IUFM afin de participer directement aux actions de formation, d'animation et de recherche qui incombent à ces établissements. Les paragraphes 1 et 2 de l'annexe à la circulaire n° 76-442 du 13 décembre 1976 sont abrogés. Les compléments de service devant les élèves sont désormais de 8 heures par maître formateur. Pour trois maîtres formateurs, ils seront regroupés et assurés par un maître qui enseignera pendant 24 heures et consacra, outre l'heure globalisée, 2 heures à des actions d'aide aux élèves en difficulté de l'école, selon des modalités discutées en conseil des maîtres et arrêtées par le directeur d'école. »

La situation des instituteurs et des professeurs des écoles maîtres formateurs est à nouveau évoquée en 1993 dans une note de service. Les directeurs des IUFM seront désormais responsables de leurs 6 heures hebdomadaires de service dues à la formation. Cette note de service préconise l'élaboration de tableaux de service et de calendriers en accord avec l'inspecteur chargé de la circonscription. Si les circonscriptions d'application ont vocation à être supprimées, dans l'intérêt d'un exercice dans un réseau cohérent et bien relié aux centres de formation, cette suppression peut s'effectuer « de façon progressive ». Il n'y aurait d'autre part que « des avantages à ce que les activités en formation des maîtres formateurs soient coordonnées par un inspecteur choisi conjointement par l'inspecteur d'académie, directeurs des services départementaux de l'éducation nationale et le directeur de l'IUFM. » Ceci signifie que si les circonscriptions d'application sont supprimées, les postes d'IEN dont les circonscriptions contiennent des écoles d'application peuvent rester des postes à profil.

Ainsi, si le passage des Ecoles normales aux IUFM constitue une rupture symbolique forte portée par un projet politique qui se voulait ambitieux concernant l'Education nationale, la mise en œuvre de cette réforme s'effectue à partir des structures administratives existantes qui sont modifiées progressivement. Dans un contexte de changement où les dénominations des fonctions sont modifiées, où émergent les concepts de professionnalisation des enseignants, la réalité administrative ne change que très peu en terme de structure. Le maître d'application est devenu maître formateur, mais son emploi du temps et son travail auprès des stagiaires ne connaît pas de bouleversement.

Si le terme de formateur est devenu commun dans la formation des enseignants, il n'y a pas eu création d'un quelconque corps administratif de formateur. A quelles conditions et avec quelles effets les maîtres d'application ont-ils pu devenir maîtres formateurs? Notre thèse s'intéresse justement aux contraintes objectives ou non, aux injonctions implicites ou non, adressées aux maîtres formateurs dans le cadre de l'émergence de la « nouvelle professionnalité enseignante » et des modalités de travail qui l'accompagnent.

3 CONCLUSION : UNE RECHERCHE DE RECONNAISSANCE?

L'examen valide plus qu'une simple conformité de pratiques : celui qui a effectué une « bonne leçon » et s'est montré capable de réaliser une « bonne » critique de leçon est jugé apte à transmettre plus que de simples manières de faire et de « bonnes pratiques »... Si nous admettons l'examen du CAFIPEMF comme une procédure d'objectivation et d'assujettissement, comme « sanction normalisatrice », mais aussi comme reconnaissance des

aptitudes professionnelles, nous entrevoyons déjà le poids que peut avoir l'emprise de la culture professionnelle sur la perpétuation de pratiques. L'institution, par le biais de cet examen, s'assurerait de la fiabilité du maître formateur comme relais solide du message dont elle souhaite imprégner les enseignants débutants. Mais si cette hypothèse se comprend du point de vue de l'intérêt de l'institution, elle se comprend moins du point de vue de l'enseignant candidat, sinon comme besoin de reconnaissance, une reconnaissance refusée lorsqu'on est « simple » enseignant.

Selon Axel Honneth, « les dominants expriment leur supériorité sociale en ne percevant pas ceux qu'ils dominent »⁴⁵. Pour illustrer son propos, il évoque les domestiques, invisibles aux yeux de ceux qu'ils servent. Est-il concevable de transposer la relation de domesticité à la relation hiérarchique entre professeur des écoles et inspecteur ? Si, lorsqu'il débute un enseignant du premier degré est assez souvent visité par des maîtres formateurs ou par les conseillers pédagogiques qui portent une appréciation sur l'évolution du travail, la périodicité de ses inspections est au minimum de trois ans, parfois plus espacée. Son investissement au quotidien n'est apprécié que de façon informelle par les collègues, les élèves et les parents ; quant au rapport d'inspection, s'il peut avoir un impact moral, il n'a que peu d'impact sur la carrière. Ainsi, nous pouvons imaginer qu'une personne particulièrement engagée dans son métier éprouve un réel besoin de reconnaissance face au regard porté par l'institution.

Bien que la relation de domesticité diffère de la relation hiérarchique, le désagrément ressenti par l'employé de maison invisible aux yeux de ses patrons peut être rapproché de l'affectation ressentie par un enseignant quant à l'insuffisance du regard porté sur son travail, le reléguant à être quelqu'un de « socialement invisible » ou au moins « insuffisamment socialement visible ». Pour Axel Honneth⁴⁶, l'acte de reconnaissance confère une « valeur sociale » à une personne. De ce fait, sans remettre en question l'idée foucaldienne de la mise en visibilité comme exercice du pouvoir, nous pouvons émettre l'hypothèse que l'acte d'institution que représente l'examen confère au candidat maître formateur un statut lui permettant d'acquérir la reconnaissance institutionnelle et symbolique dont ne bénéficie pas un « simple » enseignant.

⁴⁵ HONNETH A., « Invisibilité : sur l'épistémologie de la « reconnaissance » Réseaux 2005/1, n°129-130, p. 42.

⁴⁶ HONNETH A. *id.* p. 45.

CHAPITRE 2 : LE MAÎTRE FORMATEUR DANS L'INSTITUTION

1 L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE : UNE CULTURE SPECIFIQUE

1.1. L'institution scolaire et ses règles constitutives

Fonctionnaires, les maîtres formateurs sont guidés dans l'application des lois et des règlements par des circulaires et des instructions de service. Les circulaires, porteuses de la doctrine officielle de l'administration, sont des instructions destinées aux fonctionnaires qui ont pour visée de les guider dans l'application des lois et des règlements⁴⁷. La pratique administrative française donne à ces circulaires beaucoup d'importance. Concernant l'Education nationale, les lois sont rédigées en des termes généraux. Les précisions surviennent au fur et à mesure de la publication des décrets et des circulaires d'application. Or, à la différence des lois, les circulaires ne sont pas votées et peuvent directement émaner des ministres en direction de leurs services administratifs. La seule contrainte qui s'impose à ces circulaires est de ne pas contrevenir à la loi. Or, la loi étant rédigée dans des termes généraux, le ministre « dispose donc d'un pouvoir réglementaire qu'il ne possède pas en droit »⁴⁸. C'est ainsi que la pratique administrative, par la mise en œuvre du principe hiérarchique, exerce un pouvoir de droit⁴⁹.

Mais tout aussi contraignants, voire plus que les lois, sont les usages. Ces usages qui régissent le comportement des êtres sociaux ont été formalisés dans des sortes de manuels de savoir vivre pour enseignants laïques, dont le plus célèbre est le fameux « Code Soleil » qui définit les règles et les devoirs régissant le métier d'instituteur. Ce type d'ouvrage a pour but de définir ce que l'enseignant doit faire pour bien exercer son métier⁵⁰.

A la dimension de la conformité s'associe donc étroitement celle de la morale. Cette morale, souvent dénommée « morale laïque », tisse un Arrière-plan qui fonde l'identité des enseignants du premier degré. Cette morale évolutive, constitutive des enseignants du premier degré nous semble entretenue par tous les acteurs de l'institution primaire scolaire, des pa-

⁴⁷ GHESTIN J., GOUBEUX G., *Traité de droit civil, Introduction générale* 3^{ème} édition. LGDJ, Paris, 1990.

⁴⁸ GHESTIN J., GOUBEUX G., *id.*, p. 280.

⁴⁹ *Ibid.* pp. 281-282.

⁵⁰ Il existe un autre code nommé « code Ferré » mais qui est beaucoup moins utilisé. Le titre exact de ce manuel est *La Morale professionnelle de l'instituteur*, SUDEL, 1949. L'auteur, André Ferré, instituteur, puis inspecteur et directeur d'Ecole normale d'instituteurs, militait en faveur du mouvement de l'Ecole Moderne. Le Code Soleil, initialement titré *Le livre des instituteurs*, a pour sa part été édité de 1923 à 1979 et, comme inventaire des droits et des devoirs des enseignants, faisait partie intégrante de la formation initiale des instituteurs. Joseph Soleil était chef de bureau chargé des questions de législation scolaire au ministère de l'instruction publique. Soleil et Ferré sont édités chez SUDEL, maison d'édition créée après la première guerre mondiale par le Syndicat National des Instituteurs.

rents aux inspecteurs. Les maîtres formateurs, en accueillant et conseillant les nouveaux arrivants sur maints détails de leur pratique contribuent à entretenir, véhiculer, voire à faire évoluer cette morale.

La circonscription est une entité territoriale qui a été historiquement conçue pour permettre aux inspecteurs d'exercer leur fonction d'encadrement afin de mettre en œuvre « l'accompagnement nécessaire de toute instruction émanant du ministère et de ses services centraux ou déconcentrés ». L'inspecteur contribue alors au maintien « d'une référence permanente à une culture commune, du sentiment d'appartenance à une institution commune tenant compte dans un besoin de cohérence d'une dynamique locale toujours spécifique »⁵¹.

Or les inspections⁵², qui permettent un contact direct entre l'inspecteur et l'enseignant et qui contribuent ainsi à assurer le contrôle de l'institution, ne représentent que 25% du temps de travail des inspecteurs. Un rapport de juin 2003⁵³, cite une inspectrice pour qui, « le temps ministériel n'est pas le temps des écoles », et qui regrette que « les impulsions nombreuses concernant l'école en provenance de divers services ministériels, voire de différents départements ministériels, se concentrent sur le terrain et aboutissent inévitablement à une dispersion de l'activité, au détriment du travail de fond, moins visible mais essentiel ». Ce même rapport constate que l'utilisation intempestive des nouveaux outils de communication (particulièrement internet), ne fait qu'accroître ce phénomène de dispersion.

Les textes réglementaires, référence commune à tout l'appareil institutionnel, régissent le travail de chaque acteur. Dans un premier temps, nous appellerons règle un principe supposé diriger le raisonnement ou la conduite, avec une signification fondamentalement normative⁵⁴. Les règles qui guident l'action des enseignants sont édictées par le Ministère de l'Education nationale, et les inspecteurs ont pour mission d'impulser et de contrôler l'application de ces règles. Néanmoins, l'énoncé seul de ces règles ne suffit pas pour s'accorder sur ce que signifient ces règles. « Nos pratiques ne sont donc pas épuisées par l'idée de règle ; au contraire, une chose que veut montrer Wittgenstein, c'est qu'on n'a pas dit

⁵¹ <http://www.esen.education.fr/fr/ressources-par-theme/management-et-pilotage/pilotage/> [Consulté le 17/03/2012].

⁵² Le mot inspection est ici à comprendre comme visite de l'inspecteur dans la classe de l'enseignant dans le but d'effectuer un contrôle du travail de l'enseignant et de formuler un conseil pédagogique éventuel.

⁵³ DURPAIRE J.-L., GUÉRIN J.-C., JARDIN P., « L'organisation pédagogique des circonscriptions de l'enseignement primaire » *Rapport à monsieur le ministre de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche* à monsieur le ministre délégué à l'enseignement scolaire, MEN, Juin 2003, n° 2003-034.

⁵⁴ COMETTI, J.-P., « Qu'est-ce qu'une règle », *Éducation et didactique*, vol 2 - n°2 | septembre 2008, mis en ligne le 01 septembre 2010. URL : <http://educationdidactique.revues.org/329> [Consulté le 17/03/2012]. Presses universitaires de Rennes

grand chose d'une pratique [...] quand on a dit qu'elle est gouvernée par des règles. »⁵⁵ En cherchant une méthode pour penser la règle, Sandra Laugier associe le concept d'Arrière-plan à celui de règle et constate une divergence entre les représentations que Wittgenstein et Searle proposent de l'Arrière-plan⁵⁶ : si Searle affirme « que les institutions constituent l'Arrière-plan qui nous permet d'interpréter le langage, de percevoir, et de suivre des règles sociales, sans forcément les connaître », Wittgenstein présente l'Arrière-plan comme une forme de vie, un grouillement⁵⁷. L'application de la règle est alors « à décrire dans un Arrière-plan d'actions et de connexions humaines »⁵⁸. Nous en revenons à cette culture commune aux enseignants du premier degré, fortement formalisée durant quelques décennies dans les codes Soleil et Ferré, actuellement plus diffuse et moins caricaturale, mais néanmoins présente.

Avec cette première approche du concept d'Arrière-plan, nous admettons que des représentations communes autour de ces règles (d'une nature qu'il conviendra d'éclaircir), sont nécessaires à l'articulation entre pratiques et normes. Il devient alors nécessaire de prendre en considération l'écart flagrant « entre les règles de fonctionnement d'une institution, les missions qu'elle s'assigne et les pratiques des acteurs en situation »⁵⁹. La définition des attentes de l'institution dépasse donc largement le simple énoncé d'un ensemble de règles régissant les pratiques d'un individu : elle s'étend à l'ensemble des Arrière-plans qui les sous-tendent. Les maîtres formateurs sont doublement concernés par le rapport à la règle : non seulement, leur statut d'enseignant ordinaire leur impose d'y conformer leurs pratiques, mais leur rôle auprès des enseignants stagiaires leur impose aussi de transmettre ces règles. Nous chercherons à savoir si cette contrainte spécifique aux maîtres formateurs constitue un phénomène d'Arrière-plan susceptible de peser sur sa pratique et sur sa conception même de l'exercice du métier d'enseignant *et* de formateur.

1.2. Les exigences de l'Etat-employeur : la transformation des enseignants.

Malgré les processus de décentralisation et de désengagement de l'Etat de nombre de ses missions de service public, ses visées réformatrices restent ambitieuses en matière d'éducation. Il doit donc faire preuve d'une certaine capacité à élaborer, à mettre en œuvre et

⁵⁵ LAUGIER S., Où se trouvent les règles ?, *Archives de Philosophie* 2001/3, Volume 64, p. 505-524, p. 522.

⁵⁶ Dans les traductions en Français des ouvrages de Searle, « Arrière-plan », traduit de l'anglais Background comporte une majuscule. Nous choisirons d'attribuer une majuscule au terme d'Arrière-plan, puisque nous nous référons plus à ce terme en tant que concept philosophique.

⁵⁷ LAUGIER S., *id.*, p. 508.

⁵⁸ *Ibid.* p. 520.

⁵⁹ FOSSIER A., MONNET E., « Les institutions mode d'emploi » *Tracés Revue de sciences humaines*, ENS Editions p. 16. <http://traces.revues.org/index4183.html>, [Consulté le 17/03/2012].

à évaluer les « réformes nécessaires à l'amélioration du service public de l'Education nationale ». Dans cette perspective des rapports sont régulièrement rédigés (dont beaucoup sont élaborés conjointement avec l'I.G.A.E.N.R.)⁶⁰ par des membres de l'Inspection Générale de l'Éducation nationale. Les inspecteurs, les plus près du terrain, fournissent le plus souvent les données nécessaires à l'élaboration des projets ou à leur évaluation. Le contenu de ces rapports dépasse donc le simple énoncé des faits, émettant des jugements sur l'état du terrain, suivis de propositions formulées pour orienter les décisions des responsables (politiques le plus souvent). A titre d'illustration, voici ce que notifie un rapport⁶¹ publié en 2003, qui va émettre un avis critique sur la formation des maîtres en vue de préparer une future réforme :

« Un grand nombre de ces problèmes provient du fait que l'Etat-employeur n'a pas assez pris la mesure des responsabilités qui étaient les siennes pour dire aux candidats comme aux instances de formation quels maîtres il attend et pour organiser les cursus et modalités de formation initiale et continue de façon adaptée aux exigences effectives de la formation. »

Ce rapport formule un jugement sur des règles de fonctionnement concernant la formation des maîtres : il choisit de mettre en évidence l'expression d'une insatisfaction plus générale, savamment entretenue, qui aboutira à un processus de réforme de la formation des enseignants dans les années 2008-2010. Deux reproches sont adressés à l'Etat : les règles qu'il a établies ne sont pas assez précises et trop nombreuses, mais surtout - cela est exprimé à mots couverts- la formation dispensée dans les IUFM ne correspond pas aux attentes de l'Etat : elle ne livre pas à l'Etat des enseignants professionnels suffisamment conformes. Les préconisations qui suivent mettent bien en évidence la puissance que les rapporteurs souhaitent redonner à l'Etat :

« L'Etat, responsable majeur de l'éducation comme employeur des maîtres devrait mieux assumer les responsabilités qui sont les siennes en matière de formation, tant pour dire ses attentes que pour mettre en place les structures susceptibles de favoriser sa politique.

Il ne s'agit pas seulement de modifier des structures, mais de repenser la signification de la formation tant initiale que continue des maîtres, la première pour marquer plus fortement qu'il s'agit de former un professionnel, au sens le plus fort du mot, la seconde pour proclamer qu'elle doit tenir, dans les représentations des maîtres comme dans le déroulement de leur carrière, une place aussi importante que la formation initiale, d'ailleurs en continuité avec elle. »⁶²

Les rapports sont parfois sans complaisance et formulent des injonctions qui vont bien au-delà des seuls aspects techniques. L'extrait qui suit rappelle explicitement que devenir enseignant au service de l'Etat implique un changement profond du formé :

⁶⁰ L'Inspection Générale de l'Administration de l'Education nationale et de la Recherche.

⁶¹ GAUTHIER R.-F., SEPTOURS G., (rapporteurs) *La formation initiale et continue des maîtres*, Rapport à monsieur le Ministre de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche à Monsieur le ministre délégué à l'enseignement scolaire, février 2003, n° 03-006, n° 03-013.

⁶² GAUTHIER R.-F., SEPTOURS, G. *id.* p.2.

« La formation à la profession magistrale appelle de la part de celle ou de celui qui a décidé de s'y soumettre une transformation profonde, et ne se laisse pas ramener à la simple ascension d'une estrade contemplée d'en bas depuis l'enfance. »⁶³

Notons au passage que l'enseignant est rabaissé, par le biais d'une formule ironique, à l'image de l'éternel élève, ayant toujours vécu dans une classe et n'étant jamais sorti de l'enfance : un enseignant qui n'aurait jamais réfléchi à sa mission et dont le seul idéal serait de monter sur une estrade ! Un peu plus loin, le rapport suggère d'imposer dans le cursus de l'étudiant se destinant à l'enseignement un stage dans un autre domaine professionnel, comme pour souligner l'incomplétude originelle de tout enseignant. Ce non-être social, appelé par les inspecteurs généraux à toujours plus de soumission et de respect des normes semble ainsi irrémédiablement déconsidéré dès sa genèse. Cette transformation de celui qui se destine à être enseignant, s'apparenterait d'une certaine façon à la conversion chrétienne telle que la définit Foucault, c'est-à-dire un changement radical de l'esprit, un bouleversement du mode d'être sujet⁶⁴. Dans la *métanoïa* chrétienne, le sujet bouleverse son être en renonçant à lui-même. C'est bien ce que demandent aux jeunes enseignants les rédacteurs de ce rapport, en leur signifiant que l'accès au métier d'enseignant n'est pas une simple ascension, mais une conversion, l'accès à un nouvel état du sujet. Cette façon d'exiger une telle renonciation à soi est loin d'être nouvelle : de 1946 à 1979 le *Code Soleil* titre un de ses chapitres « vocation », et développe l'exigence de l'oubli de soi pour se dévouer à un idéal ou à un bien public⁶⁵. Durkheim déjà n'a-t-il pas défini l'enseignant républicain comme un « prêtre laïc »⁶⁶ destiné à prendre dans la société républicaine la place que le prêtre occupait dans l'ancien régime ?

La référence à la norme est indispensable pour l'Etat employeur et les maîtres formateurs sont donc amenés à transmettre ces normes - et les valeurs qui y sont attachées - à travers leurs enseignements⁶⁷ :

« Cette connaissance de la classe doit lui être apportée par des formateurs suffisamment impliqués eux-mêmes dans l'enseignement pour être crédibles auprès des stagiaires et eux-mêmes utilisateurs, dans leur enseignement, des techniques qu'ils recommandent. La mission suggère, à cet égard, que les formateurs conservent un service d'enseignement significatif en établissement. Sans préconiser la mise en place d'établissements d'application, elle suggère d'installer un réseau d'écoles et d'établissements de référence, avec des conseillers pédagogiques actifs au sein d'équipes disciplinaires et pluridisciplinaires. »⁶⁸

⁶³ *Ibid.* p.6.

⁶⁴ FOUCAULT M., *L'herméneutique du sujet*, cours du collège de France. 1981-1982, Gallimard, 2001.

⁶⁵ PACHOD A., *La morale professionnelle des instituteurs, codes Soleil et Ferré*, L'Harmattan, 2007, p. 89.

⁶⁶ DURKHEIM, *L'éducation morale (cours de 1902-1903)* PUF, Quadrige, 1992.

⁶⁷ « Tout itinéraire de formation, qui plus est conclu par une certification et un recrutement, implique en effet que celui qui se forme est conduit à se référer à des normes, plus ou moins explicites, soit émanant directement de celui qui recrute soit implicitement admises par lui. » GAUTHIER R.-F., SEPTOURS G., *op.cit.*, p. 14.

⁶⁸ PACHOD A., *id.*, p. 44.

Le terme de crédibilité nous paraît ici fortement significatif. On attend du stagiaire une adhésion aux valeurs et un respect des normes. Or, selon les termes du rapport le partage de la même condition, des mêmes contraintes constitue une condition de la crédibilité du formateur. Les modalités mise en place par l'institution sont du type de celles qu'a décrites Foucault, avec un contrôle méthodique des pratiques des jeunes instituteurs. Enseignants modèles, les maîtres formateurs auront à « imprégner » leurs stagiaires de leur propre *ethos*. Si l'exercice du pouvoir par l'Etat est direct (lois, circulaires, etc.) il est aussi indirect, transféré sur la personne du maître-formateur, chargé de la « transformation » du futur enseignant.

2 LES EXIGENCES NOUVELLES DE LA FORMATION DES MAITRES

2.1. L'IUFM : un projet politique entre tradition et innovation

Si la genèse des IUFM a marqué la profession enseignante du premier degré par l'ampleur de la revalorisation accordée aux professeurs des écoles⁶⁹, elle n'a pas fondamentalement transformé le statut et la fonction des maîtres formateurs. Certes, les écoles annexes sont officiellement supprimées. Même si, « les conditions matérielles y étaient excellentes, les instituteurs, de grande qualité »⁷⁰, il leur est reproché de ne pas offrir aux stagiaires une représentation de la réalité du terrain auquel ils seront confrontés plus tard. Quant aux écoles d'application, elles sont peu à peu intégrées au sein de circonscriptions ordinaires.

Fondus dans la masse des formateurs de l'IUFM, les maîtres formateurs ne relèvent progressivement plus de la tutelle hiérarchique du directeur de l'Ecole normale qui était aussi inspecteur d'une circonscription constituée de l'ensemble des écoles d'application. Pour certains, « les IMF ont vécu cela comme une perte de statut, sentiment renforcé par le recours croissant aux maîtres d'accueil temporaires pour accueillir les stagiaires »⁷¹.

Quelle est donc la place attribuée aux maîtres formateurs dans les IUFM ? Des recommandations multiples encouragent pour l'IUFM le recrutement d'enseignants dits « du terrain », eux-mêmes « au cœur des réalités d'enseignement »⁷² :

« Lieu privilégié de la transmission du savoir et du savoir-faire, d'approfondissement des métiers de l'enseignement, l'IUFM doit être animé régulièrement par des hommes et des femmes qui parlent du concret, qui sont appelés à expérimenter sur le terrain ce qu'ils enseignent dans l'IUFM tout, comme ils

⁶⁹ Rappelons que les instituteurs étaient des fonctionnaires de catégorie B, faiblement rémunérés et que les professeurs des écoles sont des cadres A de la fonction publique, au même titre que les enseignants certifiés du secondaire.

⁷⁰ BENILAN P., *Les IUFM au tournant de leur première décennie, panorama et perspectives*, Comité National d'Evaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel, février 2001, p 22.

⁷¹ *Id.*, p.22.

⁷² KASPI A., *Rapport sur les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres*, Ministre l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, juillet 1993.

transmettent à leurs futurs collègues leur expérience d'enseignants. La permanence de personnel n'est pas souhaitable en dehors de l'équipe administrative. »⁷³

Malgré ces vœux émis en 1993, un rapport d'évaluation de 2001⁷⁴ regrette que les IMF ne soient que très rarement « véritablement considérés comme des formateurs associés, de la même façon que leurs collègues du second degré. » Les tâches qui leur sont dévolues les cantonnent à « la préparation, l'accueil » et au « suivi des stages effectués par les PE1 et PE2 » :

« Les IUFM et le Ministère doivent clarifier les rôles de chacun pour tirer le meilleur parti de la contribution importante, et particulièrement appréciée par les PE étudiants et stagiaires, des IMF à la formation des professeurs des écoles. »⁷⁵

Si les maîtres formateurs n'ont pas retiré d'avantages particuliers de la création des IUFM, c'est néanmoins dans leur classe que des professeurs d'IUFM ont trouvé matière à construire une réflexion universitaire. Filmés pour permettre aux professeurs d'IUFM de travailler avec leurs stagiaires sur des séances, ils se sont par exemple imprégnés et enrichis des discours propres à cette époque, tentant chacun à leur manière d'intégrer des innovations dans leurs pratiques. C'est également parmi les maîtres formateurs que se trouvent les plus ardents défenseurs des programmes 2002 et de leurs documents d'application⁷⁶. Essentiellement marqués, par leur mode de certification, de la culture de l'enseignement primaire associée aux Ecoles normales, les maîtres formateurs pouvaient difficilement tirer une distinction particulière de la mise en place des IUFM dont l'idéal était la constitution d'un corps unique d'enseignant de la maternelle à la terminale. Si des replis identitaires se sont rapidement manifestés de la part des enseignants de second degré, aboutissant dès 1993 à la suppression de l'épreuve professionnelle du CAPES⁷⁷, les formations des enseignants du premier degré se modifient et se reconstruisent à partir des pratiques d'enseignement antérieures. Quant à la « formation transversale commune »⁷⁸, elle est réduite à une douzaine d'heures annuelles et permet tout juste aux certifiés et aux professeurs des écoles de se rencontrer, de présenter mutuellement leur travail et de débattre sur des points de déontologie de laïcité. De fait, les pro-

⁷³ *Id.*, p.3.

⁷⁴ La formation en Institut Universitaire de Formation des Maîtres se déroulait en 2 ans : une première année durant laquelle les étudiants préparaient le concours (PE1) et une année durant laquelle ils étaient professeurs des écoles stagiaires (PE2).

⁷⁵ BENILAN P., *op.cit.*, p. 37.

⁷⁶ Les programmes pour l'enseignement primaire publiés en 2002, et leurs documents d'accompagnement demandaient aux enseignants, plus que d'autres programmes, un travail de réflexion quant à leur mise en œuvre dans les classes.

⁷⁷ ROBERT A., *L'école en France de 1945 à nos jours*, PUG, 2010, p. 179.

⁷⁸ Temps de formation commun aux enseignants stagiaires du premier degré, du second degré et de l'enseignement technique.

fesseurs des écoles continuent de développer une spécificité que l'on peut toujours qualifier de « primaire ».

Les liens établis entre les IMF et les anciens professeurs d'Ecole normale ne se rompent pas du jour au lendemain, mais le partenariat relève de plus en plus, au fil des années, du volontariat. Les contraintes horaires imposées aux professeurs d'IUFM, ne leur permettent guère d'appuyer leur cours sur une observation directe dans les classes d'application. A ceux qui regrettent ces modalités de travail, il est rappelé la différence entre le maître d'application qui donnait à voir une illustration du cours du professeur et le maître formateur, formateur associé à l'IUFM. Certaines pratiques sont expérimentées, sans que les maîtres formateurs n'y soient véritablement formés (c'est le cas par exemple des analyses d'activité professionnelles). Ponctuellement, les maîtres formateurs sont appelés à l'IUFM pour apporter un éclairage sur leurs pratiques ou pour accompagner les professeurs des écoles stagiaires avant et après leurs stages en responsabilité. La pratique de la visite en stage en responsabilité constitue, elle, un invariant. Les maîtres formateurs visitent les stagiaires et lui remettent un rapport écrit, assorti d'une évaluation. Si la visite et le conseil constituent une tâche stabilisée, la trace écrite produite par les maîtres formateurs va prendre des formes diverses que nous analyserons dans le détail en troisième partie de cette thèse.

De façon plus ou moins formelle, les maîtres formateurs ont accès au discours noosphérique concernant la didactique et les théories de la formation. La proximité entre écoles d'application et locaux de l'IUFM favorise les échanges informels pluri-catégoriels. Des rencontres plus formelles avec les formateurs permanents ont lieu lors de réunions, de jurys de validation de stage, de mémoire professionnel, de concours ou de CAFIPEMF. Les maîtres formateurs traversent ainsi « la grande aventure » des IUFM, travaillant au gré des affinités et des rencontres plus ou moins formelles avec les professeurs d'IUFM et partageant certaines de leurs valeurs, participant discrètement, mais de façon constante, au processus institutionnel de professionnalisation des professeurs des écoles stagiaires.

2.2. La nouvelle formation des maîtres

En 2007, une nouvelle disposition a conduit les maîtres formateurs à une implication accrue dans le processus de formation des stagiaires. Comme leurs collègues du second degré, les professeurs des écoles stagiaires se virent attribuer la responsabilité d'une classe à l'année un jour par semaine. Assez vite, des dispositifs d'accompagnement ont été mis en place sous la responsabilité conjointe d'un binôme constitué d'un professeur d'IUFM et d'un maître

formateur. Un volet d'heures important a été imparti au maître formateur pour mener à bien sa tâche d'accompagnement dans ses aspects les plus pratiques. Cette mesure concernant le stage en responsabilité partielle ou « stage filé » fut transitoire : à la rentrée 2010, les maîtres formateurs deviennent seuls tuteurs de stagiaires qui sont amenés après six semaines à exercer à plein temps en responsabilité⁷⁹. La formation de ces stagiaires est pilotée par un inspecteur, et leur suivi constitue une tâche essentielle des PEMF. Dans les IUFM, devenus des écoles internes, des étudiants de master de l'enseignement⁸⁰ préparent le concours de professeur des écoles. En théorie, les maîtres formateurs sont susceptibles d'intervenir auprès de ces étudiants en tant qu'intervenants professionnels. En pratique, les modalités d'interventions des PEMF sont calquées sur les anciennes interventions des PEMF auprès des stagiaires ; ce sont des interventions ponctuelles, correspondant à des besoins concrets, pratiques des stagiaires : préparation d'un stage, rédaction d'un projet pédagogique...

Il est difficilement possible pour le moment, faute de recul, d'établir un bilan de cette nouvelle formation des maîtres, très décriée par ailleurs. Nous ne pouvons que rendre compte d'une expérience personnelle et dépendante d'une mise en œuvre locale. Dans notre département, nous avons accueilli dans nos classes, en pratique accompagnée nos stagiaires par binôme les trois premières semaines de la rentrée. Puis nous avons accueilli un nouveau binôme durant trois autres semaines. Nos stagiaires ont ensuite été affectés sur des missions de remplacement et nous les avons accompagnés à raison de trois visites chacun au minimum, à l'issue desquelles nous devions établir un rapport à destination de leur inspecteur, chargé de prononcer un avis sur la titularisation à l'issue d'une inspection. Soucieux d'une entrée réussie dans le métier de nos stagiaires, nous avons intensifié nos conseils. Par ailleurs, ces stagiaires appartenaient à la dernière promotion de reçus au niveau de la licence. Se considérant comme « sauvés », ils avaient particulièrement à cœur, plus que d'autres promotions, d'accéder à la titularisation. Ainsi, en dépit d'une hostilité partagée envers la nouvelle réforme, les maîtres formateurs ont certainement contribué, parfois malgré eux, à la réussite de sa mise en œuvre.

L'exemple de la mise en place des IUFM illustre l'avantage que peut trouver une institution à s'appuyer, pour instaurer une nouveauté, sur des structures ou institutions anciennes, qui en assurent la réussite. Comment les maîtres formateurs ont-ils pu garantir la pérennité d'une réforme à laquelle ils se disaient pourtant majoritairement opposés ? Une double con-

⁷⁹ Les modalités de formation des fonctionnaires stagiaires reçus au concours a connu des mises en œuvre différentes selon les académies. Le principe du tutorat exercé par un maître formateur (ou un maître d'accueil temporaire) est national, mais les stages préalables dans les classes des tuteurs n'ont pas lieu dans toutes les académies.

⁸⁰ Etudiants en Master 1 et Master 2.

trainte pesait sur les maîtres formateurs : obligation institutionnelle de respecter les termes de sa fonction (formation) d'une part, et obligation morale de former au mieux les jeunes futurs professeurs d'autre part. Opposés à la réforme, ils doivent réussir la formation...

3 UNE FONCTION ENTRE CONTRAINTES ET ASSUJETTISSEMENTS

3.1. L'assujettissement : première approche

Tous les enseignants du premier degré sont soumis aux mêmes directives. Pourquoi dans ces conditions évoquer particulièrement l'assujettissement concernant des maîtres formateurs ? Si ces maîtres ont été nommés « maîtres d'application », et si leurs écoles n'ont toujours pas été débaptisées (elles figurent encore comme école d'application sur les listings), c'est, nous semble-t-il, que ces maîtres et leurs écoles ont toujours représenté un lien de sujétion particulier aux injonctions de l'institution, et un lieu de reproduction d'une certaine forme de dépendance à l'égard du pouvoir central que l'on peut assimiler à un « devoir d'excellence ».

Néanmoins s'il peut exister certaines formes de dépendance, cela ne signifie pas que les maîtres formateurs soient plus serviles et plus soumis que d'autres. C'est ici que la finesse du concept d'assujettissement nous semble utile. L'assujettissement n'est pas soumission : il « dénote à la fois le devenir du sujet et le processus de la sujétion »⁸¹. On peut considérer la soumission comme un état ; il faut envisager l'assujettissement comme un processus. Judith Butler propose d'incorporer à la vision externe d'un pouvoir qui assujettit le sujet une « version interne », qui part du sujet. Elle s'oriente vers une critique de Foucault et pense nécessaire le recours à la théorie des effets formateurs ou générateurs de la limitation des interdits. Pour mieux penser la formation du sujet, elle pose la question des « contraintes fondatrices ». Mais en quoi pourraient consister ces contraintes fondatrices ?

L'interpellation, expliquée par Althusser, pourrait en constituer une. Selon Althusser⁸², l'idéologie (il entend l'idéologie émanant d'un pouvoir), est assujettissante, en tant qu'elle « interpelle les individus en sujets »⁸³ : lorsqu'un individu interpellé par un policier (« Hé, vous, là-bas ! »⁸⁴) se retourne, l'assujettissement est en marche (au sens où l'individu devient sujet du fait de s'être reconnu dans cette interpellation). L'individu interpellé se sent coupable, et entamera des démarches pour justifier de son innocence dans un processus continu

⁸¹ BUTLER J., *La vie psychique du pouvoir*, Léo Scheer, 2004, p. 135-165.

⁸² ALTHUSSER L., *Positions*, Editions Sociales, 1976.

⁸³ ALTHUSSER L., *id.* p. 122.

⁸⁴ *Ibid.* p. 126.

« d'acquiescement face à une accusation » : « Devenir sujet, c'est donc avoir été présumé coupable, puis jugé et déclaré innocent. »⁸⁵ Ce positionnement dénote une approche externe de l'assujettissement, qui va du pouvoir vers le sujet. Judith Butler affine cette approche en l'enrichissant d'un point de vue interne et pose la question de « la résistance à et dans la formation du sujet disciplinaire ». Pour Judith Butler, la problématique de la constitution du sujet dépasse l'opposition entre versant interne et version externe de l'assujettissement : « le sujet excède précisément ce à quoi il est lié », et « ne saurait étouffer l'ambivalence par laquelle il est constitué »⁸⁶.

Si nous cherchons à transposer cette assertion à la construction identitaire des maîtres formateurs, il nous faut nous demander à quoi peuvent être assujettis les maîtres formateurs. L'hypothèse que nous formulons ici est que les maîtres formateurs partagent une idéologie professionnelle spécifique. Il nous semble qu'au-delà des personnalités de chacun d'entre eux, les contraintes professionnelles qu'ils subissent les amènent à se référer à une communauté de valeurs qui contribue à répondre à la question : « Qu'est-ce que bien enseigner et comment bien enseigner ? » Plus que d'autres enseignants ils sont amenés à montrer des pratiques et à tenir des discours qui entretiennent, génèrent ou reconstruisent des normes de la pratique enseignante. Tout porte à penser que la mythologie de l'instituteur dévoué à sa mission reste fondatrice de la représentation actuelle de l'enseignant du primaire, bien qu'elle puisse avoir été maintes et maintes fois remodelée et qu'elle ait incorporé d'autres dimensions sociales et professionnelles. Il serait pourtant largement insuffisant de se référer uniquement aux aspects les plus désuets du Code Soleil qui avait pour avantage de représenter une référence de valeurs identifiables. Les valeurs actuelles nous apparaissent plus diffuses et moins facilement accessibles ; elles n'en sont pas moins prégnantes.

Une hypothèse serait que l'interpellation à destination des enseignants serait une injonction inconsciente de dévouement total à leur métier, assorti d'une accusation permanente de faillite à cette injonction. Ainsi compris, les reproches qu'ils endurent de façon récurrente quant à leur temps libre prennent tout leur sens. Chaque enseignant pourrait ainsi, à n'importe quel moment être accusé de ne pas s'être suffisamment investi dans l'exercice de son métier. Chacun aurait donc à sinon prouver son innocence, du moins à limiter sa culpabilité. Le maître formateur serait devenu en quelque sorte un spécialiste de cette justification.

⁸⁵ BUTLER J., *id.* p. 181.

⁸⁶ *Ibid.* p. 43.

3.2. Valeurs partagées et phénomènes d'Arrière-plan

Une méthode pour repérer les valeurs de référence dans un discours consiste à étudier les modalités de justification. Luc Boltanski et Laurent Thévenot contournent la référence morale en employant le concept « d'état de grandeur »⁸⁷. Selon eux, les personnes se réfèrent à des ordres construits qui peuvent appartenir à des registres différents : des « mondes ». Les comportements requis pour accéder à l'état de grandeur diffèrent selon chaque monde. Ainsi l'état de grandeur reconnu dans un monde domestique ne sera pas le même que dans un monde artistique. Dans notre univers moderne, il est possible pour un individu d'appartenir à des mondes multiples. Il va de soi que les individus partagent souvent les mêmes valeurs et que ce sont les conditions qui rendent possible la plupart des actes sociaux. Mais le terme de valeur est insuffisant à définir l'ensemble de ce qui sous-tend des échanges sociaux, qui sont également dépendants des phénomènes d'Arrière-plan.

Searle définit l'Arrière-plan comme « un ensemble de capacités mentales non représentatives qui est la condition d'exercice de toute représentation »⁸⁸ ou encore comme « l'ensemble des capacités non intentionnelles ou pré-intentionnelles qui permettent aux états intentionnels de fonctionner »⁸⁹. Néanmoins l'Arrière-plan ne peut pas être assimilé à des représentations ; c'est un concept qui « fournit un ensemble de conditions de possibilités permettant aux formes particulières d'intentionnalité de fonctionner »⁹⁰, et qui « possibilise sans déterminer »⁹¹. De la sorte, Searle conçoit l'Arrière-plan comme un « ensemble de pratiques, de compétences d'habitudes et de positions permettant aux contenus intentionnels de fonctionner selon toutes les façons dont ils fonctionnent »⁹². Ce concept offre l'avantage de ne pas présenter les pratiques des maîtres formateurs comme exclusivement déterminées par des conditions d'exercice ou par des valeurs communes. Il nous permet d'imaginer des états de fait inconscients, non intentionnels, qui permettent de mettre en œuvre les intentions de l'institution, qu'elles soient formulées dans les textes officiels, les programmes, ou dans les injonctions verbales et écrites des instances hiérarchiques. -

Dans cette recherche, nous essaierons de comprendre, du point de vue des maîtres formateurs, « comment sont les choses » et « comment faire quelque chose »⁹³, toutes ces choses concernant leur conception de la pratique d'enseignement et de formation, leur propre

⁸⁷ BOLTANSKI L. THEVENOT L., *De la justification. Les économies de la grandeur*, Gallimard, 1991.

⁸⁸ SEARLE J., *L'intentionnalité*, Les Editions de Minuit, 1985, pour la traduction française, p. 174.

⁸⁹ SEARLE J., *La construction de la réalité sociale*, Gallimard, 1998, pour l'édition française, p. 169.

⁹⁰ SEARLE J., *L'intentionnalité*, op.cit., p. 191.

⁹¹ SEARLE, *id.* p. 191.

⁹² *Ibid.* p. 191.

⁹³ *Ibid.* p. 175.

pratique d'enseignement, et la transmission d'éléments de cette pratique aux stagiaires. Notre tâche consistera à traquer l'implicite et à considérer cet implicite comme un élément de l'Arrière-plan. Cette recherche de l'implicite est fondée sur l'idée que s'il existe, même dans les procédures humaines les plus déterminées, une distance entre l'intention et l'action, l'intention n'étant pas seule à agir sur l'action, cette distance est difficilement perceptible.

L'Arrière-plan est un concept qui relie intimement la théorie et la pratique, l'action et la perception. Il impose une pensée par flux et non par événements qui succèderaient à une intention. Il s'oppose au behaviorisme et défend « un statut non algorithmique des règles »⁹⁴. Pour autant l'Arrière-plan ne se revendique ni transcendantal ou métaphysique⁹⁵. Pour éprouver son existence, Searle suggère d'analyser les cas de défaillance qui surviennent quand le *Kwowing how* ou le *Knowing that* échouent : ce qui a manqué à celui qui n'a pas pu agir, serait précisément ce qui a permis à d'autres d'agir.

Appliquée aux maîtres formateurs, cette idée nous suggère de ne pas nous contenter de définir des représentations que nous aurions pu reconstituer à partir d'entretiens auprès de maîtres formateurs. Mais elle nous prévient aussi qu'il peut être impossible de saisir la totalité des effets d'Arrière-plan sur les pratiques. Elle pose en outre le problème de la causalité : s'il existe un Arrière-plan, quelle est la nature de ses relations avec les pratiques ?

Les maîtres formateurs existent dans une institution précise qui, en tant qu'institution humaine, est « une structure de règles constitutives »⁹⁶. Or cette institution humaine semble caractérisée par sa propension à vouloir accroître la part formelle des règles par des procédures de contrôle décrites et analysées par Foucault. Dans un tel cadre, l'application de ces règles constitutives, au-delà de leur exhaustivité et de la procédure hiérarchique d'explicitation accrue, n'est rendue possible que par l'existence d'un Arrière-plan que partagent de façon non-consciente les acteurs. Lorsque Searle évoque la croyance et la non conscience des acteurs, il affirme aussi qu'il arrive même que ceux qui ont créé en personne l'institution, n'aient pas conscience de sa structure. La question que pose alors Searle est la suivante : puisque toutes ces personnes, participant à l'institution, à sa création et à son évolution, ignorent en réalité le système de règles qui régit cette institution, « quel rôle causal peuvent jouer ces règles »⁹⁷? Il s'agit ici des règles « non codifiées », des règles qui rendent possible la mise en place de règles, intentionnelles, codifiées et qui, elles, entrent dans une logique causale. Pour Searle, en réalité nous suivons inconsciemment les règles, ce qui limite

⁹⁴ *Ibid.* p. 182.

⁹⁵ *Ibid.* p. 187.

⁹⁶ SEARLE J., *La construction de la réalité sociale*, op.cit, p. 167.

⁹⁷ *Ibid.* p. 179.

considérablement les modèles explicatifs, et c'est pour cette raison qu'il propose de faire appel à la notion d'Arrière-plan, qui seule permet de comprendre la réalité institutionnelle.

Ainsi l'interrogation de Searle peut devenir la nôtre. « Mon problème est le suivant : comment caractérisons-nous le rôle des capacités d'Arrière-plan lorsqu'elles ont affaire aux institutions ? »⁹⁸ Est-ce qu'un comportement est « décrit par des règles » ou « régi par des règles »⁹⁹ ? Le problème qui se pose alors est qu'on ne peut pas concevoir l'Arrière-plan de façon intentionnelle, et causale, mais qu'on ne peut pas non plus se contenter de constater simplement une action en s'interdisant toute visée interprétative. La solution proposée est de « voir que l'Arrière-plan peut être causalement sensible aux formes spécifiques des règles constitutionnelles sans contenir réellement de croyance, de désirs et de représentations de ces règles »¹⁰⁰.

Pour conclure, les maîtres formateurs, comme les postiers, les infirmiers, les professeurs, les élèves, les joueurs de baseball, font « évoluer un ensemble de dispositions qui sont sensibles à la structure régulatrice »¹⁰¹ puisque, « s'agissant des institutions humaines, nous acceptons donc une composante normative socialement créée »¹⁰². Dans les pratiques des maîtres formateurs, il existe une relation à l'institution, composée de phénomènes intentionnels et de phénomènes non intentionnels, qui pourrait être considérée comme constituante même de cette pratique.

Il ne suffit pas aux enseignants de lire les programmes pour les appliquer, pas plus qu'il suffit aux inspecteurs de contrôler cette application pour qu'elle soit pleinement effective. C'est pourquoi nous en venons à nous poser la question de la relation entre la pratique et l'intention institutionnelle. Nous postulons que cette relation relève d'une forme d'incorporation. Le maître formateur est désigné, reconnu par l'institution pour donner la « place importante et irremplaçable du terrain dans le processus de préparation au métier d'enseignant ». Comment a-t-il pu y avoir, à un moment donné au moins, adéquation entre les attentes de l'institution et celles de chaque maître formateur ? Quels sont alors les rapports qui entrent en jeu entre le maître formateur et l'institution ? Si les phénomènes d'Arrière-plan demeurent cachés et non intentionnels, alors celui qui a une volonté de contrôle sur un phénomène social pourra difficilement s'assurer d'une maîtrise absolue sur celui-ci. Si contrôler des pratiques est un objectif réalisable, la perspective d'inculquer des valeurs à autrui et de

⁹⁸ *Ibid.* p. 182.

⁹⁹ *Ibid.* p. 182.

¹⁰⁰ *Ibid.* p. 184.

¹⁰¹ *Ibid.* p. 190.

¹⁰² *Ibid.* p. 190.

s'assurer que les personnes visées partagent réellement ces valeurs reste entourée d'incertitudes.

3.3. Discours public/discours caché

L'expression de « résistance au changement » a été employée lorsqu'il s'agissait de comprendre pour quelle raison une réforme n'a pas abouti au résultat souhaité. Les enseignants ont été parfois accusés de faire de la résistance au changement¹⁰³, et plus généralement les salariés français sont définis¹⁰⁴ comme rétifs par principe aux ordres de leurs supérieurs lorsqu'il est question de changement. Dans la dernière décennie, avec le recul progressif de nombreux acquis sociaux des salariés, les protestations syndicales étaient taxées de conservatisme. A l'heure où les démocraties sont supposées ne pas connaître la censure, le contrôle en douceur (douceur apparente, qui masque une vraie violence symbolique) de la parole par ceux qui détiennent le pouvoir reste une réalité. On a trop souvent porté l'attention sur les discours publics au détriment des discours cachés¹⁰⁵.

Le discours public régit les interactions entre les subordonnés et ceux qui le dominent. Dans la sphère qui nous intéresse, nous pensons aux conférences pédagogiques, aux commissions de jurys, à une partie des conseils donnés à un stagiaire. Il s'oppose au discours caché, au discours qui a lieu dans les coulisses, dans le confort de l'entre-soi. Il peut contenir des propos, gestes et pratiques qui confirment, contredisent ou infléchissent, hors de la scène, ce qui transparaît dans le propos public. Dans la pratique professionnelle des maîtres formateurs, la polarité entre ces deux types de discours intègre de multiples jeux de rôle¹⁰⁶.

Dans *La Volonté de Savoir*, Foucault explique qu'il est d'autant plus facile de contrôler une personne qu'elle a été amenée à s'exprimer, à révéler quelque chose d'elle-même, à se confesser. Or l'existence de discours caché montre qu'il est possible de limiter l'action de contrôle exercée par le pouvoir en lui rendant inaccessibles certains discours. Les maîtres formateurs disposent de la capacité de diffuser à leurs stagiaires un discours caché pour peu que les stagiaires ne risquent pas de le révéler.

¹⁰³ MAROY C., « Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire », *Revue française de pédagogie* [En ligne] ,155 | avril-juin 2006, mis en ligne le 21 septembre 2010, consulté le 15 avril 2011. URL : <http://rfp.revues.org/273> [Consulté le 17/03/2012].

¹⁰⁴ IRIBARNE P., *L'étrangeté française*, Points, 2006.

¹⁰⁵ SCOTT J. C., *La domination et les arts de la résistance, fragments de discours subalternes*, Amsterdam, 2007.

¹⁰⁶ Un exemple typique de discours caché serait celui qui se tient en salle des maîtres, encore que même vis-à-vis d'un collègue proche, on puisse chercher à garder la face.

La distinction entre discours caché et discours public s’articule toujours autour d’une distance prise avec le pouvoir. Plus le discours est public, plus il est perméable au pouvoir ; plus il est caché, plus il est plus inaccessible au pouvoir. La présence possible d’une « oreille du pouvoir », directe ou indirecte constitue une contrainte qui structure le discours, en neutralise l’éventuelle subversion par des précautions oratoires ou des modulations. Cette polarité public/privé, officiel/officieux nous sera utile pour analyser les divers discours recueillis lors de notre travail de terrain.

4 CONCLUSION : UN EXAMEN SIGNIFICATIF D’UNE CULTURE

La genèse et l’évolution de l’examen de maître formateur, avec ses fortes constantes, montrent que cette fonction s’inscrit dans l’histoire de la formation des maîtres de l’école républicaine et qu’elle lui est propre. L’examen pour accéder à cette fonction révèle non seulement que l’institution a une volonté de contrôle, mais qu’elle génère elle-même ses propres moyens de contrôle. Par cet examen, qui exige non seulement des compétences solides dans la tenue d’une classe, mais aussi des capacités d’observation d’analyse et de communication complexes et ciblées, le contrôle de l’aptitude à remplir une mission ne se réduit pas à une simple validation, mais engage les candidats dans un processus de conversion, dont l’aboutissement est un assujettissement.

Dans cette thèse, nous défendrons l’idée que ce processus d’assujettissement est une des dimensions du métier de maître formateur. Il est présent dans les trois modalités d’intervention des maîtres formateurs, qu’ils permettent aux stagiaires de procéder à des observations réfléchies et accompagnées dans leur propre classe, qu’ils observent les stagiaires à l’œuvre menant avec eux des critiques construites, ou enfin qu’ils présentent aux stagiaires et aux étudiants différents aspects du travail d’enseignant. Leur lien à l’institution les autorise à participer au processus d’évaluation et de certification des stagiaires par les grilles et les rapports qu’ils ont à compléter pour l’IUFM et pour l’Inspection académique, et par leur présence à certaines commissions d’évaluation. Mais l’institution elle-même n’existe et ne fonctionne que par les interactions entre les traces qu’elle produit (écrits descendants comme les textes officiels et textes de cadrage, écrits ascendants comme les rapports commandés par le Ministère, et écrits de fonctionnement et de routine administrative régulant et définissant la situation de chaque acteur), et les pratiques de tous les membres de la communauté institutionnelle.

Or malgré leur profusion, leur précision et toute la machinerie hiérarchique mise en place, les écrits institutionnels à eux seuls sont insuffisants à définir entièrement les pratiques. Il reste toujours des ombres au tableau, des prescriptions qui impliquent chaque acteur dans une interprétation de la prescription, pour mener à bien ces pratiques. Ces ombres ne sont pas imputables à un dysfonctionnement de la prescription, mais constitutives de la démarche injonctive elle-même, et du positionnement de chaque acteur dans la communauté.

L'école primaire dispose ainsi de sa propre culture, générée par à la fois par l'institution et ses acteurs. Nous nous intéressons à cette catégorie précise d'acteurs institutionnels, les maîtres formateurs, dont nous pensons qu'ils occupent une place tout à fait particulière dans la transmission des pratiques enseignantes à l'école. Présenter l'ancrage historique de cette fonction a du sens, car cet historique constitue un arrière-plan culturel fondateur. Le statut des maîtres formateurs, et les conditions d'accès à ce statut définissent les modalités de leur attachement à l'institution. Il s'agit du contrat officiel qui les lie à cette institution. Nous verrons par la suite que leur attachement à cette institution dépasse ce contrat officiel, ou plus précisément que ce contrat officiel ne pourra être rendu possible que par l'existence d'un contrat institutionnel implicite et non conscient. Devenir maître formateur implique une réflexion sur la relation de la pratique et des discours sur la pratique, avec les injonctions institutionnelles. Notre terrain d'étude sera constitué de discours et d'écrits. Discours injonctifs, discours argumentatifs, discours prescriptifs, sur ce qu'on choisit de dire ou de ne pas dire, de faire ou de ne pas faire.

Bien entendu, nous avons été attentive à ce que disaient les maîtres formateurs, au cours d'entretiens, mais aussi en situation de formation auprès de stagiaires. Nous avons aussi tenu compte des discours hiérarchiques à l'intention des maîtres formateurs et des réactions des maîtres formateurs à ces discours. Nous avons enfin choisi quelques traces du travail des maîtres formateurs révélatrices de leur engagement institutionnel. Il s'agit d'interroger le plus finement possible la nature de la relation que les maîtres formateurs entretiennent avec l'institution.

CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DES ENTRETIENS

1 LE CONTEXTE ET LES CONDITIONS DES ENTRETIENS

Nous avons recueilli, enregistré, et transcrit 23 entretiens¹⁰⁷, dans le but d'identifier et de mieux comprendre, à travers les discours des maîtres formateurs, les processus d'assujettissement dont ils pourraient être l'objet. Nous avons bénéficié, pour mener ces entretiens, d'une conjoncture favorable avec la publication des nouveaux programmes pour l'école primaire en juillet 2008. L'institution chargée de la formation des enseignants (l'IUFM), connaissait à cette époque une phase de mutation avec la perspective de la « mastérisation ». Ce contexte a facilité la justification des demandes d'entretien. Quoi de plus normal en effet que de s'intéresser aux dires des enseignants formateurs, concernés à double titre par les modifications institutionnelles en cours : comme formateur dans un contexte de réforme de la formation des enseignants, et comme enseignant dans un contexte de publication de nouveaux programmes ?

1.1. Les raisons du choix méthodologique : pourquoi des entretiens ?

A l'instar de Michel Foucault¹⁰⁸ nous considérons que l'influence de l'institution sur ses membres n'est pas à prendre comme un phénomène massif et homogène et nous postulons que le pouvoir de cette institution, qui conduit à faire appliquer toutes sortes de directives officielles (nouveaux programmes, procédures de validation de la formation des stagiaires, etc.), transite par les membres de cette institution. Alors que nous venons de procéder, dans la première partie, à une analyse descendante du pouvoir en lisant les intentions d'actions de ceux qui au sommet de la hiérarchie orientent les réformes de l'éducation, nous nous attachons ici aux « mécanismes infinitésimaux » qui entrent en jeu pour permettre qu'une règle soit appliquée. Ce n'est que par le discours des acteurs à ce sujet, complété ultérieurement par des observations directes, que nous pensons pouvoir saisir ces mécanismes. Le but de ces 23 entretiens menés auprès de maîtres formateurs a donc été de « saisir l'instance matérielle de l'assujettissement en tant que constitution des sujets »¹⁰⁹ qui émane de chaque discours. Le choix d'une démarche qualitative s'est imposé parce qu'il nous permettait d'accéder à la compréhension d'un univers professionnel. Des raisons pragmatiques ont renforcé ce choix méthodologique : connaissant les collègues, nous avons vu leur réticence, voire leur attitude

¹⁰⁷ Cf. Annexes, p.6.

¹⁰⁸ FOUCAULT M., *Il faut défendre la société*, Gallimard, 1997, cours du 14 janvier 1976.

¹⁰⁹ FOUCAULT M., *id.*

de rejet, lorsqu'il leur est demandé de remplir un questionnaire. Un collègue interviewé dans le cadre d'une recherche précédente sur ce que les enseignants montraient de leur travail, nous déclara même avoir répondu n'importe quoi à une étudiante qui l'avait sollicité pour compléter un questionnaire. Il y a sans nul doute chez les enseignants, une résistance à l'objectivation de leurs pratiques et/ou à l'expression de leurs opinions ou de leurs pensées, et une méfiance particulière à l'égard de toute forme de recueil par questionnaire, sondages, toujours soupçonnés de pouvoir être utilisés contre eux. Nous verrons par la suite qu'il peut exister une explication à cette résistance. En effet, au sein d'une institution qui recherche constamment à contrôler les pratiques des ses agents par des moyens qui lui sont propres (inspections, conférence pédagogiques), se protéger de toute intrusion sur les modalités de la pratique relève d'une stratégie de sauvegarde de soi. Mais au-delà de ces résistances probables, la passation d'un questionnaire ne nous permet pas d'accéder aux effets d'Arrière-plan et d'évaluer les formes d'assujettissement à l'institution et, plus largement, à une idéologie. L'entretien s'est donc imposé, à la fois théoriquement et pragmatiquement, comme l'outil de recueil de données le mieux approprié à notre objet d'étude.

1.2. La question de l'expertise en conduite d'entretien

Nous avons élaboré un premier guide très détaillé qui, après quelques entretiens exploratoires, a été rapidement réduit à une trame beaucoup plus souple¹¹⁰. Ce choix initial résidait dans la volonté de n'oublier aucun point au cours de l'entretien. Le guide d'entretien permettait plus de souplesse et le passage à une formulation plus directe avec un ton moins interrogatif, de façon à encourager l'interlocuteur à émettre un point de vue plutôt qu'à répondre à une question. Progressivement, nous avons acquis une plus grande aisance dans la conduite des ces entretiens et certaines constantes s'installèrent, à la manière d'un rituel : nous présentions rapidement le sujet de notre recherche comme une étude sur les contraintes qui pèsent sur le travail des maîtres formateurs. Voici un exemple de la préparation écrite de cette introduction, sachant qu'elle n'était pas formulée ainsi mot pour mot mais qu'elle permettait d'introduire l'entretien avec assurance, sans hésiter ou chercher ses mots :

« Tout d'abord, merci de bien vouloir me consacrer un temps pour cet entretien. Je mène une recherche sur le maîtres formateurs dans le premier degré. La question que je me pose porte sur les contraintes spécifiques au métier de maître formateur. Il s'agit d'accéder à une meilleure connaissance des contraintes, des obligations, qui ajoutées ou intimement mêlées au travail d'enseignement, peuvent peser sur les maîtres formateurs. Bien entendu l'anonymat de cet entretien est garanti et si des éléments de l'entretien pouvaient permettre d'en identifier les interlocuteurs alors ils seraient annulés dès la retranscription.»

¹¹⁰ Le guide d'entretien figure en première partie des annexes, avant la retranscription des entretiens.

Le sujet de la thèse était généralement présenté plus simplement, et centré sur les conditions de travail des maîtres formateurs dans un contexte de réforme. L'engagement de discrétion et d'anonymat posé comme une évidence a été formulé à chaque fois, car nous estimions que c'était à nous de rassurer notre interlocuteur qui nous accordait son temps et sa confiance. Alors seulement, nous déclenchions l'enregistreur.

Les entretiens se sont déroulés dans les écoles, dans la classe ou la salle des maîtres. Le choix du lieu de travail comme lieu d'entretien a émané des personnes interviewées. À partir du moment où elles étaient d'accord sur le principe d'un entretien, elles ont spontanément proposé l'école comme lieu de rendez-vous : nous étions invitée dans l'école, la classe, la salle des maîtres. Nous avons convenu d'un temps approximatif, trois quarts d'heure, cela a pu être plus long (une heure et demie), rarement plus bref (une demi-heure). La date et l'heure du rendez-vous correspondait à nos temps libres communs, cela pouvait être durant la pause méridienne si l'école était proche, ou durant le temps de décharge horaire de l'interviewé si l'école était plus lointaine. Nous avons, pour notre part, obtenu de notre inspecteur, l'autorisation hiérarchique de mener cette enquête, et pour cela, d'être remplacée deux semaines par une stagiaire, ce qui nous a permis de nous adapter aux jours de décharge des maîtres formateurs. L'entretien débutait sur le déroulement de la carrière de l'interviewé, puis nous lui demandions son avis sur les nouveaux programmes et sur les discours de la hiérarchie à leur sujet en référence à une conférence pédagogique récente sur les nouveaux programmes de l'enseignement primaire. Une fois le sujet épuisé, nous envisagions successivement tous les aspects des tâches spécifiques aux maîtres formateurs en nous centrant particulièrement sur le stage de pratique accompagnée, les visites en classe des stagiaires et la rédaction du rapport de visite, les nouveautés dans la formation initiale des enseignants comme le stage filé, les relations avec l'IUFM et ses professeurs. Pour conclure, nous demandions à notre interlocuteur si ce travail lui plaisait, s'il envisageait de changer et s'il souhaitait ajouter quelque chose.

Le déroulement de l'entretien nous a souvent conduit à nous écarter du cadre initial : à partir de l'instant où la démarche des entretiens était engagée, l'enjeu résidait plus dans la réussite de l'échange et le recueil des informations souhaitées, que dans le respect du guide lui-même. Nous avons vécu ces instants comme autant de rencontres ayant chacune instauré une « relation sociale »¹¹¹ particulière. L'« intrusion toujours un peu arbitraire qui est au principe de l'échange » était ici atténuée par notre statut de collègue, soumise à des contraintes

¹¹¹ BOURDIEU P. (sous la direction de), *La misère du monde*, Paris, Seuil – Collection Point, 1993.

professionnelles identiques à celles des interviewés. Nous n'avons pas toujours su développer la « réflexivité réflexe fondée sur un « métier », l'« œil » sociologique », prônée par Bourdieu dans *La misère du monde*, qui nous aurait permis de « percevoir et de contrôler *sur-le-champ*, dans la conduite même de l'entretien, les effets de la structure sociale dans laquelle il s'accomplit ». La relecture de nos entretiens montre bien que parfois, nous avons pris la parole au lieu de la susciter, passant ainsi de l'entretien à la conversation entre collègues. Nous n'avons pas dans l'immédiateté de l'action, contrôlé, à l'instar de Bourdieu « les effets de l'enquête elle-même » ni maîtrisé « les effets inévitables de l'interrogation ». Sans nous déclarer novice dans la conduite d'entretiens, nous ne pouvons pas prétendre avoir agi comme une enquêtrice experte auprès des interviewés. Nous détenions un avantage certain, celui d'avoir une très bonne connaissance du milieu professionnel, tant local que général. Par ailleurs, notre questionnement sur la relation des maîtres formateurs à l'institution a bien souvent correspondu aux propres interrogations des interviewés sur cette relation dans un contexte de réforme. Le temps passé à la relecture, la poursuite du recueil de données concomitante à une lente assimilation du contenu de chaque entretien a donné progressivement une densité à ce matériau brut, qui n'a pas été exploité dans l'urgence. Il faut dire que ces entretiens sont parfois apparus en première lecture comme inexploitable, n'apportant aucune réponse directe à nos interrogations premières. Seules de nombreuses relectures et une analyse très minutieuse du contexte et des situations nous ont permis de les exploiter complètement et de reconstruire une « réalité sociale » à partir de ces entretiens.

2 LES MAITRES FORMATEURS INTERVIEWES

2.1. Le choix des interviewés

Nous ne pouvons pas employer le terme d'échantillon pour désigner l'ensemble des maîtres formateurs interviewés. Il est évident que des profils variés ne pouvaient qu'enrichir l'étude : il était donc important d'écouter des collègues à la veille de la retraite, riches de souvenirs des Ecoles normales et des IUFM, mais aussi de tout récents lauréats de l'examen, qui n'avaient pas été marqués par les précédents changements. Toutes les personnes interviewées occupaient un poste de maître formateur ou de directeur en école d'application au moment de l'entretien. 23 personnes ont été interviewées sur 55, effectif des maîtres formateurs et directeurs d'école d'application en poste cette année-là dans le département. Sur les 23 personnes interviewées en 2008, 14 occupent, à la rentrée 2011 un poste de maître formateur (signalés

en gras dans le tableau ci-dessous), 3 ont pris leur retraite, 6 sont conseillères pédagogiques ou occupent un poste administratif ou culturel.

Pour décider du choix des maîtres formateurs à interviewer, nous avons opéré par cercles concentriques. Dans un premier temps, nous avons indiqué au détour de conversations informelles, que nous nous étions engagée dans une thèse sur les maîtres formateurs et que nous avions besoin d'effectuer un travail de terrain, par le biais d'observations et d'entretiens. Nous nous contentions alors d'un accord de principe sans rendez-vous fixe.

A l'occasion d'un stage où nous avons présenté un récapitulatif historique des différents statuts successifs des maîtres formateurs, nous avons présenté brièvement la recherche en cours et indiqué que nous serions amenée à solliciter des PEMF pour des entretiens. Nous avons donc commencé à prospecter dans les écoles d'application les plus proches, et les premières personnes qui acceptèrent ont instauré un « usage » que nous avons utilisé pour convaincre des collègues réticents (« *Je n'aurais rien d'intéressant à te dire* »). La plupart des personnes interviewées dans les écoles d'application de la ville étaient des collègues plus ou moins proches.

Pour les écoles plus éloignées, nous avons rencontré plusieurs obstacles : le temps, l'éloignement, la moindre proximité des collègues, souvent inconnus. Pour deux écoles, nous avons dû nous entretenir au préalable avec le directeur nous avons dû présenter de façon sommaire notre parcours universitaire ainsi que les enjeux de notre recherche en cours.

Dans une école, plusieurs enseignants, sans refuser explicitement, n'ont pas donné de réponse. Le directeur avait transmis notre requête lors d'une réunion et avait proposé de nous envoyer par mail la liste des volontaires pour un entretien. Ce message a été oublié et nous avons dû appeler à nouveau pour obtenir la réponse. Nous avons commencé alors nos entretiens avec la seule enseignante qui ait accepté et nous avons profité de notre présence dans les locaux pour solliciter à nouveau directement les collègues. Les possibilités d'entretiens se sont alors nettement accrues avec la fixation immédiate de rendez-vous. Une collègue a annulé ; une autre collègue a préféré que l'entretien se déroule dans notre école, où elle avait exercé afin de pouvoir saluer ses anciennes collègues et amies. Signalons enfin la chaleur de l'accueil des écoles d'application classées en ZEP, les plus éloignées du centre ville, comme si notre démarche constituait une forme de reconnaissance. Nous avons donc effectué 23 retranscriptions¹¹². Plusieurs raisons justifiaient selon nous de distinguer deux corpus suivant le niveau d'enseignement (école maternelle ou école élémentaire), et ce pour plusieurs raisons :

¹¹² Annexes, partie 1.

le fait que les programmes soient publiés distinctement et que les actions de formations menées auprès des PE2 soient souvent séparées (ainsi, il existait, à une période, des modules intitulés « maternelle » menés par les seuls enseignants de maternelle) ; le fait que, si les enseignants des écoles de maternelle et d'élémentaire ont un statut identique, les deux niveaux (maternelle et élémentaire) ont une spécificité propre (âge des élèves, encadrement, contenu d'enseignement, fonctionnement pédagogique, organisation matérielle spatiale et sociale de la classe, rapport au temps et à l'espace...). D'autres facteurs de diversité existent naturellement dans les écoles où se retrouvent des formateurs débutants, enthousiastes ou déçus, des formateurs chevronnés satisfaits et des formateurs chevronnés lassés, prêts à demander un poste de conseiller pédagogique.

On pourrait aussi opposer des carrières linéaires à des parcours connaissant de multiples détours, ou bien souligner les différences qui apparaissent au niveau de l'ancienneté, de l'âge, des diplômes comme en témoignent les tableaux ci-dessous :

Tableau 2 Profil de formation des maîtres formateurs interviewés (maternelle)

N° de l'entretien Nom fictif tranche d'âge en 2009	Concours d'entrée et formation initiale	Diplômes universitaires	Certificats autres que celui de formateur	Certificat de formateur
E1 Fabienne 45-50 ans	Ecole normale Après bac	DESS Après titularisation	2 CAPSAIS DEA	CAFIPEMF 1999
E2 Lara 35-40 ans	IUFM Pas de PE1 Candidate libre	Licence de biologie cellulaire		CAFIPEMF 2002
E3 Anne 35-40 ans	Ecole normale 1991-1993	BTS	Direction	CAFIPEMF 2005
E4 Célestine 45-50ans	Ecole normale Recrutement bac +2	Educatrice jeunes enfants	CAPSAIS	CAFIPEMF 2000
E5 Bertrand 40 ans	IUFM 1991-1993	Maîtrise de sciences naturelles		CAFIPEMF 2003
E6 Danielle 55-60 ans	Ecole normale Après bac	Licence de sciences de l'éducation	DEA	CAFIPEMF 1993
E7 Bénédicte 35-40 ans	IUFM 1994-1996	Licence de Biologie cellulaire		CAFIPEMF 2001
E8 Martine 55 ans	Ecole normale Recrutement avant le bac	Baccalauréat Entretien effectué en 2008 année du dé- part à la retraite		CAEA 1979
E9 Géraldine 40-45ans	Ecole normale 1990-1992	Maîtrise de sciences éco		CAFIPEMF 2002

Tableau 3 Profil de formation des maîtres formateurs interviewés (élémentaire)

N° de l'entretien Nom fictif tranche d'âge en 2009	Concours d'entrée et formation initiale	Diplômes universitaires	Certificats autres que celui de formateur ou expé- riences profession- nelles	Certificat de formateur
E10 Louise 45-50 ans	Ecole normale Après Deug 1987-1989	Licence STAPS		CAFIPEMF Spécialisé en EPS 1995
E11 Magali 35-40 ans	Ecole normale Après Deug 1988-1990	Deug lettres mo- dernes		CAFIPEMF 2008
E12 Sandra 55-60 ans	Sept années de suppléance	Baccalauréat	Direction d'école d'application	CAFIPEMF
E13 Eric 30-35ans	CNED Pas de PE1 IUFM	Maîtrise de psycho- logie		CAFIPEMF Après 2000
E14 Jeanine 45-50 ans ¹¹³	Ecole normale avant 1985	Etudes universi- taires de sport inter- rompues	Expérience d'animation spor- tive	CAFIPEMF Après 2000
E15 Maurice 55-60 ans	Ecole normale Après bac	Retraité en 2009	Direction d'école d' application	CAFIPEMF spécia- lisé en arts visuels
E16 Flore 35-40 ans	IUFM	Licence de sciences de l'éducation		CAFIPEMF Après 2000
E17 Edgar 30-35 ans	IUFM 2001-2003	Doctorat de physique		CAFIPEMF 2008
E18 Marion 35-40ans	IUFM Aux alentours des années 2000	Licence d'anglais		CAFIPEMF spécia- lisé en langues 2008
E19 Brigitte 50-55 ans	Ecole normale Aux alentours de 1984	Licence de droit	Expérience profes- sionnelle antérieure dans le droit	CAFIPEMF années 1990
E20 Eulalie 45-50 ans	Ecole normale 1980-1983	Deug d'espagnol		CAFIPEMF Années 1990
E21 Clémence 45-50 ans	Ecole normale Autour des années 1985	Maîtrise de sciences écono- miques	Expérience profes- sionnelle antérieure dans la banque	CAFIPEMF Années 1990
E22 Victoire 40-45 ans	IUFM Autour des années 1990	Licence		CAFIPEMF Années 2000
E23 Rita 45-50 ans	Ecole normale Début années 1980	Maîtrise de biologie	Licence d'histoire	CAFIPEMF 1994

¹¹³ A quitté la formation deux ans pour reprendre un autre poste de maître formateur.

A l'exception d'une collègue qui déclare être entrée dans l'Education nationale « par la petite porte » (Sandra), tous ont reçu une formation initiale en IUFM ou en Ecole normale. Les cursus antérieurs sont divers (à dominante littéraire, sportive ou scientifique) et s'étendent du baccalauréat au doctorat : la formation initiale est donc le premier point commun à presque tous ces enseignants. Par ailleurs, une autre expérience commune à tous est l'obtention du diplôme de maître formateur, avec le choix d'exercer en école d'application. Formation initiale et réussite à un examen professionnel spécifique uniformisent les profils des personnes interviewées. C'est pourquoi nous nous efforcerons de repérer, tout au long de cette recherche, ce qui fonde cette homogénéité.

2.2. Les conditions de déroulement des entretiens

Jamais nous n'avons vécu d'entretien effectué dans des conditions optimales telles que nous aurions pu les imaginer en début d'enquête. Une grande majorité des entretiens se déroula sur le lieu de travail des interviewés. Pour les enseignants d'élémentaire, nous comptons deux exceptions : un entretien dans notre école et un entretien au domicile d'une collègue. Nombreuses furent les interruptions d'enregistrement. A ce stade, nous croyons que la fréquence de ces interruptions est certainement significative de conditions particulières de travail des enseignants dans leurs écoles. En effet, lorsque les enseignants ont la classe en charge, ils ne peuvent pas ou très peu interagir avec leurs collègues, et les temps d'échange entre collègues s'intensifient dans les temps intermédiaires. Or nous occupions inhabituellement ce temps intermédiaire. De plus, les espaces occupés pour réaliser l'entretien (salle des maîtres ou salle de classe), étaient parfois des espaces susceptibles d'être traversés par des élèves. Le fait que l'enseignant ne dispose pas, dans l'école, d'espace fermé qui lui soit propre et le fait que la plupart d'entre eux n'acceptent de réaliser l'entretien que dans leur école, n'a donc pas facilité notre tâche.

Certes, les entretiens auraient pu se dérouler hors temps et hors espace scolaire, mais le vrai temps libre est devenu très rare¹¹⁴. Pour chacun, un temps considérable est occupé par diverses activités et obligations personnelles, si bien que le temps disponible réel des maîtres formateurs pour les entretiens, s'est souvent révélé être celui de la pause méridienne ou celui du temps de la décharge. Il n'y a jamais eu d'entretien juste après la journée de classe, ce moment étant plutôt consacré soit aux activités péri-éducatives, soit à l'accompagnement sco-

¹¹⁴ ZARIFIAN P. *Temps et modernité. Le temps comme enjeu du monde moderne*, l'Harmattan, 2001. Dans cet ouvrage, l'auteur met en évidence les limites du temps spatialisé dans le monde moderne.

laire, soit au travail relatif à la classe (rangement correction accueil des parents...). Nous ne pensons pas que des entretiens se déroulant hors temps et espace scolaire auraient été mieux réussis. En effet, nous croyons à l'influence du lieu de rencontre sur le déroulement du discours. Le domicile et l'école, qui sont deux lieux symboliquement fermés, ne relèvent pas de la même intimité. Nous pensons que l'intimité d'une salle de classe ou d'une salle de café, partagée avec un collègue-interviewer est plus favorable à l'émergence d'un discours caché sur le travail que l'intimité d'un domicile, dans la mesure où au domicile l'interviewé devient l'hôte et l'interviewer l'invité, où les personnages jouent un tout autre rôle¹¹⁵.

De même le temps des enseignants est compté, et la montre côtoyait inévitablement l'enregistreur. Cette obsession du temps a parfois pu nuire à la qualité de l'entretien. Nous-mêmes étions sensible à cette pression : regards sur la montre, accélération de l'échange, etc. Etait-ce une forme d'évitement face à la tension ressentie à ce moment de l'échange ? Etait-ce une réelle inquiétude de ne pouvoir mener l'entretien jusqu'à son terme ?

Les entretiens contiennent sans doute en partie notre propre perception du travail de maître formateur ainsi que nos propres assujettissements. Un délai accordé pour répondre à l'une ou l'autre des questions, une interruption, la nature et la forme des questions et des relances constituent autant d'orientations du discours de l'interviewé. Celles-ci s'avèrent certainement d'autant plus efficaces que non intentionnelles et tout aussi certainement non perçues par l'interviewé. Accepter la présence de ce biais sans pouvoir le discerner est la seule perspective possible. Nous ne pouvons imaginer un entretien au cours duquel l'interlocuteur aurait calibré chacune des ces interventions en pensant : « Ici, ma relance est une réitération référentielle, elle risque donc d'engendrer un effet de soumission ou de résistance... ». Non seulement cela n'est pas humainement possible, mais cela n'est pas souhaitable puisque l'entretien demeure une co-construction qui engage autant l'interviewer que l'interviewé.

Très fréquemment hors entretien ou entre deux prises de son, l'interviewé demandait si les réponses étaient bien celles attendues, si elles seraient utiles à la recherche. Si ces entretiens constituent des moments rares - voire exceptionnels - ils ne peuvent être réduits pour autant à des objets purement artificiels. On pourrait certes nous reprocher¹¹⁶ d'avoir posé aux collègues des questions qu'ils ne se seraient pas posées et d'avoir ainsi imposé notre propre

¹¹⁵ Le couple de chercheurs Pinçon-Charlot (1997) a bien analysé la situation d'enquête en tant qu'invité. Dans le cas qui est le nôtre, il ne s'agit pas de grande bourgeoisie, mais d'un milieu qui a aussi ses propres règles et pour qui l'accueil au domicile est accompagné de toutes sortes de contraintes sociales.

¹¹⁶ « Un des effets les plus pernicioeux de l'enquête d'opinion consiste précisément à mettre les gens en demeure de répondre à des questions qu'ils ne se sont pas posées, c'est-à-dire, un « effet d'imposition de problématique » BOURDIEU P., « L'opinion publique n'existe pas » in *Questions de sociologie*, Minuit 1980, p. 226.

« vision du monde ». Nous avons cependant tenté lors de chaque entretien d'actualiser et de personnaliser les questions, tout en restant dans le cadre que nous nous étions fixé. En cela, notre connaissance de l'actualité et du terrain nous a aidée. Par exemple, comme membre de la communauté des formateurs, nous avons eu accès à des échanges de messages électroniques émanant de collègues, mécontents de l'inégale répartition de tâches d'accompagnement de stagiaires ; nous avons alors axé notre entretien sur ce sujet avec les collègues concernées. Autre exemple : lors de la conférence sur les nouveaux programmes, qui réunissait la majorité des maîtres formateurs, nous avons noté les interventions de chacun d'eux et nous avons mentionné ces interventions au cours de l'entretien, au moment d'aborder les questions de la mise en œuvre nouveaux programmes. Les problématiques ainsi soulevées n'émanaient pas de la préparation écrite de l'entretien, mais bel et bien de situations vécues par les interviewés et intégrées dans l'entretien.

Lorsque nous prétendons avoir recherché à nous rapprocher d'une certaine rigueur méthodologique, nous le justifions par notre constante tentative d'engager nos interlocuteurs dans une problématique qui les concernait plus ou moins directement. Certes le guide avait été bâti au préalable et les questions étaient organisées dans un certain ordre, mais notre connaissance de l'actualité de la formation et des postures de chaque acteur nous a permis de contextualiser les entretiens et de mieux faire vivre les discours. C'est pourquoi, contre toute évidence, nous défendrons le caractère *naturel* de nos entretiens.

2.3. A propos de l'engagement personnel de l'interlocuteur

Jean Jacques Rousseau reprochait aux femmes d'esprit d'interroger les gens pour les connaître « en ne laissant point paraître leur sentiment »¹¹⁷. Selon, lui ce n'est pas la stratégie adaptée pour mieux pénétrer l'esprit de l'autre.

« Elles s'imaginent qu'en ne laissant point paraître leur sentiment, elles parviendront à mieux pénétrer le vôtre : mais elles ne voient pas qu'elles ôtent par cela le courage de le montrer. Un homme que l'on interroge commence par cela seul à se mettre en garde, et s'il croit que, sans prendre à lui un véritable intérêt, on ne veut que le faire jaser, il ment, ou se tait, ou redouble d'attention sur lui-même, et aime encore mieux passer pour un sot que d'être dupe de votre curiosité. Enfin, c'est toujours un mauvais moyen de lire dans le cœur des autres que d'affecter de cacher le sien. »

Il ne s'agit pas dans notre cas de lire dans le cœur des autres, mais de comprendre comment peuvent s'installer des déterminations professionnelles. Notre posture a toujours été sincère et respectueuse envers les collègues qui avaient accepté l'entretien. Ainsi si nous avons cherché parfois à relancer, parce que nous souhaitions que l'interlocuteur aille plus loin,

¹¹⁷ ROUSSEAU J.- J., *Les Confessions*, Livre second, Hatier, 2003, p. 104.

nous nous laissons guider par le fil du discours de l'autre, tout en nous impliquant parfois dans celui-ci. Dans ces conditions, que pouvons-nous espérer quant à la « vérité » du discours recueilli ?

L'authenticité d'une relation la rend-elle exempte de mensonge ou d'éloignement de la vérité ? Restons lucides : chaque entretien reste du début à la fin un jeu de rôle. La sincérité des réponses n'a pas exclu une mise à l'écart de certaines « vérités ». Pour illustrer ces propos, nous nous appuyerons sur l'exemple de Danielle, ancienne collègue. Sans aller jusqu'à qualifier notre relation d'amicale, il nous est arrivé de partager nos pauses méridiennes, moment durant lequel cette collègue déroulait souvent l'histoire de sa vie, selon d'autres modalités, bien évidemment que celle de l'entretien dans lequel ses propos ne dépassèrent jamais le cadre professionnel. Lorsque Danielle évoqua sa décision de passer le CAFIPEMF « *à un moment de ma vie professionnelle où je m'essoufflais un peu* », nous savons toutes les deux qu'une rupture marquante avait précédé cet épisode. Rien ne nous indique pour autant qu'elle mentait en évoquant cet essoufflement. Il ne nous appartient pas d'établir une relation de causalité entre un événement de sa vie personnelle et un autre de sa vie professionnelle. Quoi que nous en sachions, quoi que nous en pensions, nous n'avons que ses paroles enregistrées comme fait tangible sur lequel nous appuyer. Elle a choisi de ne pas en parler au moment de l'enregistrement et de n'envisager qu'une cause qui reste vague, un essoufflement, une mutation professionnelle. Ce n'est pas un mensonge. Ce n'est pas non plus toute la réalité. C'est ce qui est dit d'une réalité passée au moment et dans les conditions de l'entretien.

Ce silence nous donne à penser que les personnes que nous connaissons moins et que nous avons interrogées ont, elles aussi, opéré des choix (volontaires ou non) dans le récit de leur vie professionnelle. Ceux-ci recèlent donc autant de silences que de faits révélés. Devons-nous chercher à les débusquer et à rendre notre écoute suspicieuse ? Si nous considérons le fait de parole, comme un événement à part entière, produit d'une interaction entre l'interviewer et l'interviewé, nous devons prendre ces paroles comme une portion de la réalité que l'interlocuteur a choisi, à cet instant-là, de mettre en évidence. Ainsi lorsque Danielle parle d'essoufflement concernant sa vie professionnelle, nous considérerons que cet essoufflement existe pour lui-même et nous nous devons de le reconnaître pleinement en tant que tel, et non comme une conséquence d'un autre événement personnel : en effet, toutes les personnes qui vivent des ruptures ne se mettent pas nécessairement à poursuivre des études et à passer des examens professionnels. Ainsi, « *l'essoufflement dans la vie professionnelle* » occupe sa place, tel qu'il a été évoqué, comme un fait véritable, même si nous avons connaissance de faits d'autre nature. Dans le cadre que nous avons délimité, le jeu engagé par les

deux parties exclut une connaissance entière et absolue de l'être interrogé. Il ne s'agit pas de mensonges, mais de choses à dire où à ne pas dire. Nous n'avons jamais cherché à lire dans le cœur des autres ; nous avons simplement recueilli des discours, qui nous paraissent exploitables, en partant du principe que ce qui s'y dit contient une vérité¹¹⁸.

3 L'ANALYSE DES ENTRETIENS

3.1. Problématique de l'exploitation

Chaque entretien dure entre 35 et 90 minutes ; la retranscription intégrale atteint environ 200 pages¹¹⁹. Nous avons choisi de procéder à une synthèse de chacun de ces entretiens, suivie d'une analyse, également placée en annexe¹²⁰. Tout au long d'un entretien les modes d'argumentation, les façons de voir, présentent des similarités. Nous avons par exemple pu constater que chaque maître formateur énonçait les contraintes perçues et sa façon de s'adapter à son univers professionnel.

Ce travail initial nous a permis de ne pas nous enfermer dans des catégories préétablies. Nous nous sommes appuyée sur les références aux « mondes de valeurs » définis par Boltanski et Thévenot¹²¹, pour construire une meilleure compréhension de la relation que chaque maître formateur entretient avec l'institution en fonction des contraintes exprimées. Pour arriver à cette production écrite il a bien fallu prendre le risque de l'interprétation : comment être sûre de ne pas forcer le trait, pour faire émerger une « vérité » établie selon notre convenance ?

3.2. Méthode des analyses des entretiens

Pour procéder à l'analyse des entretiens, nous avons développé notre propre méthode. Dans un premier temps, nous avons retranscrit tous les entretiens, ce qui nous a permis de les redécouvrir. Dans un deuxième temps, nous avons procédé entretien par entretien : après avoir rédigé une synthèse, nous avons recherché pour chaque personne interviewée, quelles étaient ses propres particularités au regard de notre questionnement, comment chaque maître formateur développait sa pensée, son argumentation, son expression. Au cours de cette analyse lon-

¹¹⁸ Nous faisons ici référence au principe de charité Quine pour qui une conversation entre deux personnes nécessite que chacun se montre *charitable* envers son partenaire. (Quine, 1960) Ainsi un enquêteur doit interpréter une apparente contradiction par une erreur de traduction de sa part et non par un manque de logique de son interlocuteur.

¹¹⁹ Annexes, partie 1.

¹²⁰ Dans la partie 1 des annexes sont consignées les retranscriptions des 23 entretiens, à chaque fois précédées d'une synthèse et suivies d'une analyse.

¹²¹ BOLTANSKI L., THEVENOT L. *De la justification : les économies de la grandeur*, Gallimard, 1991.

gitudinale, nous avons vu émerger un à un des personnages, dont nous avons essayé, pour chacun, de percevoir l'expression de la relation à l'institution, en termes de modalités d'émancipation et/ou d'assujettissement. Lors de cette première interprétation, notre intention était de nous laisser le plus possible guider par l'expression de chacun. Par ailleurs, nous avons travaillé sur le concept d'assujettissement. Il faut alors admettre, à ce stade, que nous avons procédé à une lecture toute personnelle, de chacune de ces retranscriptions. Ce travail nous a permis de connaître et de mémoriser l'ensemble de tous les entretiens.

Ainsi, lorsque dans un troisième temps, nous avons procédé à une analyse plus transversale, en travaillant sur un thème commun à chaque entretien, nous avons pu aisément procéder à des rapprochements ou des distinctions : nos personnages étaient devenus un réseau de connaissances à qui nous faisons appel. Nous avons en quelque sorte reconstitué une communauté fictive, dont chaque membre avait émis un discours qui avait été minutieusement lu et mémorisé de façon globale : nous ne pouvions les restituer par cœur linéairement, mais nous savions, si une question particulière se posait, qui y avait répondu et comment.

Ces entretiens nous ont donné les axes forts de notre analyse transversale : nous n'avions pas nécessairement pensé, lors de la conception de la grille, que l'épreuve du CAFIPEMF ait pu faire l'objet d'approches différentes ; nous n'avions posé la question du passage de cet examen qu'à titre d'introduction. Il s'est avéré que nous avons pu établir l'existence de nuances dans la façon dont chaque maître formateur relatait cette expérience.

Pour expliquer notre approche, et comment nous avons pu passer de l'analyse longitudinale (entretien par entretien) à l'analyse transversale, nous emploierons une métaphore : imaginons que nous nous promenons le long d'une plage océane pour ramasser des coquillages qui sont déposés en plus ou moins grande quantité selon les aléas des marées. Nous distinguons des endroits sans coquillages, des endroits où il y en a une multitude. Si nous répétons nos promenades à différents stades des marées, nous finissons par repérer des endroits et des moments plus favorables pour trouver tel ou tel coquillage qui nous intéresse. Nous avons acquis une connaissance empirique pour prélever à certains endroits, certains coquillages. Si nous souhaitons trouver tel type de coquillage nous savons où aller. La promenade continue le long de la plage serait la lecture longitudinale et la lecture par thème serait la recherche d'un type particulier de coquillage, en certains endroits. Ce sont ces « promenades » qui ont orienté la construction des catégories.

Notre intention méthodologique était donc de faire parler le plus possible le terrain, de se laisser porter par ce terrain, pour aboutir ensuite à une conceptualisation qui s'appuie sur celui-ci. L'inconvénient de cette méthode est une forte accentuation de caractéristiques locales

et temporelles. Ainsi, ce qui a été dit de la façon dont sont assujettis ou émancipés les maîtres formateurs, ne concerne que ces maîtres formateurs-là, à un moment donné et dans une région donnée. Si nous croyons qu'il est fortement possible que certaines modalités d'assujettissement dépassent le cadre de notre étude, cette croyance ne peut être formulée qu'à l'état d'hypothèse, qu'il conviendrait de valider par d'autres enquêtes. L'avantage de cette méthode réside cependant dans la possibilité d'approcher au plus près la réalité du terrain, par la compréhension de la façon de fonctionner de chaque maître formateur, comme acteur et sujet de l'institution à laquelle il appartient.

4 CONCLUSION : DES DONNEES DIFFICILES A EXPLOITER

Certes, la proximité professionnelle a facilité le recueil de données. Mais après une progression rapide de l'enquête au début de la recherche, l'exploitation de données s'est révélée longue, laborieuse et génératrice de doutes croissants. A l'issue de cette recherche, nous nous rendons compte que nous avons souvent cru que l'objectivité émanerait de la multiplication d'analyses plus détaillées les unes que les autres. Si cette démarche a pu nous être indéniablement utile sur un plan professionnel (en nous formant ainsi par la recherche, nous pensons avoir gagné en réflexion et en action dans notre propre pratique de classe et de formation de stagiaires), elle a pu nous immobiliser dans notre processus de rédaction, de même que ce dernier a été freiné par la multiplication des lectures, parfois trop hétéroclites. L'idéal aurait été d'entrer plus précocement dans un processus non seulement d'analyse, mais aussi d'interprétation et de prise de hauteur.

Est-ce que nous nous y prendrions différemment si une telle recherche était à refaire ? Peut-être que nous anticiperions mieux les diverses étapes, les ayant déjà incorporées avec toutes les incertitudes, les angoisses, les déconsidérations de soi qui l'accompagnent. En travaillant sur le concept d'assujettissement, nous avons été amenée à réfléchir à nos propres assujettissements, pour jauger la justesse du regard que nous portions sur les autres. Ainsi, nous nous rendons compte que les conclusions que nous avons tirées l'ont autant été des entretiens et des lectures, qu'extirpées de nous-mêmes : un tel travail déstabilise, fragilise et déconstruit maints idéaux. A ce titre, mener une activité professionnelle à temps plein nous a préservée.

Une telle méthode implique fortement celui qui l'emploie, l'obligeant malgré lui à révéler plus de lui-même qu'il n'aurait souhaité. Nous la pensons féconde et tout à fait adaptée à notre domaine d'investigation qui ne saurait ignorer tous les Arrière-plans qui le sous-tendent.

Cette méthode exigeante, avec les difficultés qu'elle génère, oblige à travailler en profondeur : comme il n'existe pas de modèle préétabli d'interprétation des données, elle contraint le chercheur à s'interroger sur la validité des outils d'interprétation qu'il bâtit et à mesurer la portée – et les limites – des propositions et des analyses qu'il avance.

CHAPITRE 4 : DU RECIT DE L'ACTE FONDATEUR A L'INTERET DE LA FONCTION

Nous avons analysé les textes officiels et montré en quoi l'épreuve du CAFIPEMF pouvait receler des facteurs d'assujettissement. Nous présentons maintenant le point de vue des acteurs. Le récit de la préparation à cette épreuve a été plus ou moins développé selon les entretiens. Nous essaierons de comprendre la signification de cette épreuve au travers de ce qu'en disent les maîtres formateurs. Nous avons choisi de présenter en premier lieu les entretiens les plus révélateurs du sens de cet examen comme transformation. Nous interrogerons ensuite la nature de cette transformation : peut-on envisager le passage de cette épreuve comme une conversion ? Quelles sont les limites de cette interprétation ? Si la démarche initiale revêt une importance symbolique comme acte fondateur, il nous a paru nécessaire de la relier à la perception actuelle du métier de maître formateur. En fait, le récit de l'examen survenait au début de chaque entretien, tandis que la question sur les avantages et les inconvénients du métier de maître formateur en marquait la clôture. Une des principales questions était de savoir si, aux yeux des interviewés, cela vaut la peine de passer l'examen de maître formateur et de rester dans cette fonction ensuite.

1 LE PASSAGE DU CAFIPEMF COMME CONVERSION

Foucault aborde le concept de conversion à l'aide de l'image du retournement. La conversion chrétienne, ou *métanoia*, qui se développe vers le III^{ème} siècle, implique « une mutation soudaine », « qui bouleverse et transforme d'un coup le mode d'être sujet »¹²² qui opère un cheminement, « un passage d'un type d'être à un autre »¹²³ et une renonciation à soi-même. La *métanoia* correspondrait à un « bouleversement de l'esprit », « un renouveau radical »¹²⁴. La conversion hellénistique, quant à elle, correspondrait à un retournement à soi ou vers soi, une « volte vers soi-même »¹²⁵. Elle « amène à nous déplacer de ce qui ne dépend pas de nous à ce qui dépend de nous »¹²⁶.

¹²² FOUCAULT M., *L'herméneutique du sujet*, cours du collège de France.1981-1982 Gallimard, 2001, p.203.

¹²³ FOUCAULT M., *id.*

¹²⁴ *Ibid.*

¹²⁵ *Ibid.* p. 199.

¹²⁶ *Ibid.* p. 202.

1.1. Modèle chrétien de renonciation à soi : Lara

Lara a passé le concours PE en candidate libre et a intégré la PE2 sans finir sa maîtrise en sciences, à tort selon elle. Dès le départ, elle est remarquée par un maître formateur qui l'incite à passer le CAFIMF, ce qu'elle fait, à l'issue des cinq années réglementaires d'enseignement. Bien préparée, « *pas au contenu, mais à la situation* », grâce à ses collègues, par des « *pseudo-examens* » dans la salle même de l'épreuve, elle l'obtient du premier coup :

« Donc parcours initial alors, donc parcours universitaire jusqu'à la licence, donc licence de biologie cellulaire, biochimie donc rien à voir avec le parcours de PE après, donc ensuite pas d'entrée en PE1 donc du coup poursuite de la maîtrise et validation de concours l'année de la maîtrise donc je n'ai pas terminé la maîtrise, à tort, voilà, j'ai une maîtrise d'immunologie que je n'ai pas terminée, tant pis, et donc j'ai passé le concours en candidat libre, après l'année de PE2, classique et le CAFIPEMF au bout des cinq ans d'exercice. » (Lara, E2, 2-6)¹²⁷

Lara commence son discours sur ses études en employant uniquement des phrases nominales. La première utilisation d'un verbe dans son discours à la première personne est à la forme négative : « *Je n'ai pas terminé la maîtrise, à tort* ». Côté professionnel, concours et CAFIPEMF sont présentés simultanément dans la même phrase : « *J'ai passé le concours en candidat libre, après l'année de PE2, classique et le CAFIPEMF au bout des cinq ans d'exercice* ». Par la suite, le discours sur le cheminement qui mène Lara à la titularisation sur un poste de maître formateur révèle les états et les influences externes qui guident son parcours. Lara emploie souvent une forme passive dans le récit de son parcours : elle nous informe des influences qu'elle a subies, ou des états dans lesquels elle se trouve. Nous définirons Lara comme « locutrice passive » lorsqu'elle emploie de telles expressions¹²⁸. A l'inverse, nous la définirons de « locutrice active » lorsque son discours évoque des décisions des actes qu'elle réalise¹²⁹ :

« Alors pas dès le départ en fait quand j'étais en PE2, *j'ai rencontré donc j'étais en premier stage PRAC tout premier et donc j'étais tombée chez un maître formateur qui dans sa posture de maître formateur m'a complètement déstabilisée. Voilà donc c'était X. à Z. donc tu vois assez... traditionnel, mais dans le rapport avec les PE, il était vraiment dans une dimension où lui il avait des savoirs de métier et qu'il souhaitait transmettre mais pas à sens unique, voilà et je suis restée toute l'année de PE2 en rapport avec lui, j'ai recroisé plusieurs fois et chaque fois il me disait : écoute tu es dans un tel état d'esprit, quand ça t'intéressera passe le certificat de maître formateur. Et je me suis retrouvée, voilà j'ai fait mes trois quatre premières années, voilà et l'année de, ma cinquième année j'étais à l'école Y. et en fait madame G. était venue inspecter quelqu'un, une collègue et en fait il y avait création de poste ici, je lui ai demandé ce qu'il en était et là elle m'a dit passez le CAFIPEMF, voilà, je ne vous ai pas inspectée mais allez-y, passez le demandez ce poste, voilà, donc j'ai demandé le poste que j'ai obtenu, c'était une création de poste. Et j'ai passé le CAFIPEMF dans la foulée, j'avais juste les cinq ans. » (E2 8-19)*

¹²⁷ Chaque entretien est codé de E1 à E23, un prénom (fictif) étant attribué au maître formateur interviewé ; la retranscription intégrale des entretiens figure en annexe, chaque ligne est numérotée de façon continue tout au long de l'entretien. Les numéros qui figurent à la suite du code sont ceux des lignes qui correspondent à l'extrait cité.

¹²⁸ Repérées en italique dans l'extrait ci-dessous.

¹²⁹ Repérées en gras dans l'extrait ci-dessous.

Deux acteurs influencent le parcours professionnel de Lara : le maître formateur chez qui elle « *est tombée* », qui l'a « *complètement déstabilisée* », et l'inspectrice qui passait inspecter une collègue dans l'école, où elle « *était* ». Cette déstabilisation première correspondrait au bouleversement que Foucault¹³⁰ décrit comme initiant un processus de changement d'état, il s'agit ici d'un changement d'ordre professionnel.

Un événement administratif survient : une création de poste. Mais Lara ne sollicite celui-ci qu'après avis et encouragement actif de l'inspectrice. Nous constatons que dans ce discours, les choix professionnels de Lara sont initiés par des tiers: le repérage de sa « *disposition d'esprit* » par un maître formateur, la création d'un poste dans l'école où elle se trouve, et la sollicitation inattendue de son inspectrice. Lara obtient le diplôme « *dans la foulée* », ce qui est une réussite. Toutefois ce n'est pas ainsi qu'elle le présente :

Interviewer – D'accord, tu l'as eu tout de suite.

Lara – Oui.

Interviewer – Du premier coup ?

Lara – Oui. Et après c'est aussi, dans le jury, on m'a bien fait comprendre que *j'étais pas complètement aboutie* en tant que maître formateur, mais que j'avais fait le choix de travailler en ZEP, d'être formateur en ZEP et ça m'a été demandé dans l'épreuve si je souhaitais être maître formateur en ZEP ou si je souhaitais repartir ailleurs. Voilà. Et c'est peut être un des éléments qui a fait que ben voilà, je l'ai eu du premier coup.

Interviewer – Oui.

Lara – Oui, donc je l'ai eu du premier coup. Alors aussi *j'ai été préparée* par l'équipe. Les collègues qui étaient maîtres formateurs avant, le conseiller péda., qui m'a énormément *aidée*, l'autre conseiller péda. aussi R.D. *m'a amenée* aussi faire des visites. Donc tout au long de l'année parce que l'année où je l'ai passé il n'y avait pas de préparation au CAFIPEMF, juste des réunions d'harmonisation avec les candidats mais c'est tout et donc voilà, je m'y *suis préparée*, après mes collègues ici *m'ont aidée* sur le mémoire, sur la préparation des séances donc *décortiquer, faire* des pseudo examens, *faire* un entretien alors après il y a le stress de l'épreuve mais quand je me suis trouvée dans la salle des maîtres ici à faire l'entretien, *j'étais globalement préparée* à la situation. Pas au contenu mais à la situation. Voilà et ce qui fait que, j'étais quand même après j'en sais rien.

Interviewer – Mais oui mais c'est sûr.

Lara – Après voilà je l'ai eu du premier coup et ben donc après *j'ai été titularisée* ici, puisque j'avais le certificat qui permettait d'occuper un poste de maître formateur. (E2, 20-39)

Dans cette portion de discours, chaque acte de travail de préparation est encore initié par des tiers. Les actions décrites par Lara sont employées à l'infinitif ou au participe passé. Elle arrive dans la salle d'examen « *globalement préparée à la situation* ». Et lorsqu'elle obtient son diplôme « *du premier coup* », elle emploie en premier lieu encore la forme passive : « *J'ai été titularisée parce que j'avais le certificat qui permettait d'avoir le diplôme de maître formateur.* »

Peut-on prétendre que les tournures employées dans une fraction de discours soient significatives d'une posture professionnelle particulière ? Ne peut-on pas attribuer ces tour-

¹³⁰ FOUCAULT M., *L'herméneutique du sujet*, Cours du 10 février 1982. Gallimard, 2001.

nures à une forme de modestie pour présenter un cheminement professionnel somme toute brillant ? Nous pourrions alors reformuler les propos de Lara :

« Certes, j'ai eu le CAFIPEMF du premier coup au bout de cinq ans, dans la foulée, mais j'ai été encouragée par un maître formateur et une inspectrice accompagnée et j'ai bénéficié de conditions favorables, des collègues et un conseiller pédagogique qui m'ont permis d'être préparée pour l'épreuve. »

L'importance de cette préparation à l'épreuve montre à quel point les enjeux en ont été incorporés en amont. En effet, bien souvent, les postulants malheureux à cet examen se justifient, se révoltent, ne comprennent pas le verdict du jury et développent un sentiment d'injustice, soulignant par là qu'ils n'ont pas compris les véritables enjeux. Rien de tel chez Lara, qui a incorporé les exigences de cet examen, grâce à sa « réceptivité », sa capacité à absorber un contexte, à s'en imprégner au point que son admission soit déclarée par un jury, bien que la sa compétence soit « *non aboutie* ». Elle a montré sa capacité à répondre, à se plier aux attentes de l'institution. Elle a effectué une véritable transmutation avant l'épreuve, que nous pourrions rapprocher du modèle de la conversion chrétienne vue par Foucault.

L'emploi répété de formulations passives dans le discours montre en effet que Lara fait preuve d'un oubli de soi, d'une renonciation à soi caractéristique de la conversion chrétienne. Les termes employés par Lara (« *ils m'ont fait comprendre que je n'étais pas entièrement aboutie* »), montrent qu'elle a entamé un processus de transformation, et qu'elle accepte pleinement ce verdict : « *ils m'ont fait comprendre* ». C'est cette façon de devenir soi en tant que maître formateur, en s'en remettant à l'avis de tiers autorisés, que nous appelons assujettissement.

Lara n'énonce pas ici sa réussite comme une performance, mais comme le fruit d'une préparation précise dont tous les paramètres sont maîtrisés : le lieu de l'examen, les séances « *décortiquées* ». Elle a trouvé sa place en obtenant les encouragements de l'inspectrice et l'aide du conseiller pédagogique et de ses collègues. Avant de passer le CAFIPEMF elle avait obtenu l'aval de presque tous les professionnels constituant un jury (conseiller pédagogique, inspecteur, maître formateur). Outre le processus de conversion tel que le décrit Foucault, avec un bouleversement, un long cheminement dans la perspective de changer d'état par la renonciation à soi, qui se retrouve dans les propos de Lara, tout un processus très affiné de reconnaissance par une communauté pluri catégorielle nous semble ici entrer en action. L'analyse de séance n'est pas décrite par Lara sur le modèle professionnel du praticien réflexif, mais comme un art de faire très concret, comme l'évoque l'emploi du terme « *décortiquer* » et comme le confirme l'expression : « *J'étais globalement préparée à la situation. Pas au contenu, mais à la situation* ».

A l'issue de cette analyse, subsiste le doute d'une surinterprétation du discours de Lara sur modèle de la conversion chrétienne. Nous défendons néanmoins l'idée que les marques de passivité surreprésentées dans le discours de Lara sont significatives du processus de conversion décrit par Foucault. Ce n'est pas tout à fait le cas du discours de Bertrand, que nous allons présenter ci-dessous.

1.2. Modèle hellénistique du retour à soi

Bertrand a une maîtrise scientifique, comme Lara, et exerce comme elle en maternelle. Nous retrouvons chez Bertrand comme chez Lara des liens étroits avec la communauté très aidante des formateurs envers ses « poulains ». Nous retrouvons aussi ce projet de devenir maître formateur, dès l'année de formation initiale. Mais alors que Lara est repérée par ses pairs et ses supérieurs hiérarchiques, Bertrand « *a envie de* » :

Interviewer – *Tu te souviens les maîtres formateurs qui t'auraient marqué ? Qui t'auraient donné envie de devenir maître formateur ?*¹³¹

Bertrand – Alors je ne me souviens plus de son nom. Alors déjà il y mes instits, qui n'étaient pas maîtres formateurs mais qui recevaient des personnes qui étaient maîtres d'accueil. Mais je ne sais pas si à l'époque ça s'appelait comme ça, eux déjà m'avaient donné cette envie-là. En plus moi j'ai été maître d'accueil dès la première année

Interviewer – *T'étais dans une école d'application ?*

Bertrand – Non j'étais en école de campagne en RPI et ils avaient besoin dans le [...] de gens pour accueillir et dans le RPI les deux collègues étaient là depuis un moment. Comme il leur fallait des personnes pour accueillir dans les RPI et que mon inspection s'était bien passée, donc j'ai été maître d'accueil tout de suite. Ils nous ont demandé et ça c'est ça qui m'a donné envie de poursuivre maître formateur.

Interviewer – *Donc t'as attendu cinq ans.*

Bertrand – J'ai attendu, j'ai eu deux inspections en trois ans ... et la deuxième inspection s'est encore très bien passée et le mec m'a dit, enfin l'inspecteur m'a dit et bien moi je vous encourage à passer maître formateur à passer le CAFIPEMF, voilà. Et puis je suis arrivé à T et là j'ai encore de nouveau été maître d'accueil temporaire, avec C. qui m'avait sollicité plusieurs fois, et c'est là que j'ai rencontré P.¹³² pour la première fois j'ai retrouvé M.¹³³ et ça m'a redonné envie de travailler avec l'IUFM... en tant que maître formateur qui m'a marqué il y en avait un qui m'avait marqué, que j'avais trouvé super et qui travaillait à L.¹³⁴ et qui était qui faisait le CP.

Interviewer – *Il doit être à la retraite*

Bertrand – Oui il doit être à la retraite, attends, je n'arrive pas à me souvenir de son nom... il faisait le CP mais je sais pas non il faisait ou le CM, non c'était le CM et c'était quelqu'un qui m'avait vraiment aidé et après les maîtres formateurs qui m'ont beaucoup aidé c'était quand je suis arrivé à F., c'était J., qui m'a beaucoup aidé. » (E5, 12-36)

Nous retiendrons donc de ce début d'entretien une forte acculturation à l'univers de la formation des enseignants par l'exercice immédiat de la fonction de maître d'accueil, le lien privilégié avec des professeurs d'IUFM et l'encouragement de l'inspecteur. La dimension de

¹³¹ L'usage de l'italique est ici destiné à bien distinguer les locuteurs : en italique, l'interviewer, en normal, l'interviewé.

¹³² Professeur d'IUFM.

¹³³ *Idem.*

¹³⁴ Ecole d'application.

changement apparaîtra avec le passage de l'examen. Le niveau de classe est différent, les publics sont différents... et le stage de préparation au CAFIPEMF résonne comme une forte interpellation :

Interviewer – *Donc c'était une réelle épreuve*

Bertrand – Voilà, c'était l'année de l'épreuve

Interviewer – *Un gros investissement pour cette année*

Bertrand – Donc c'était un gros investissement gros investissement, une lourde année puisque je changeais d'école que j'avais pour la première fois une classe unique de petits parce que j'en avais déjà eu dans une classe unique de campagne... quand t'as des petits moyens grands, tu t'occupes plus des grands c'est plutôt un travail d'imprégnation tandis que là c'était une classe de petits purs, ça me faisait voir tout depuis le début ...

...Surtout qu'on avait eu, t'étais là, non c'est ton mari, on avait eu ces trois semaines de formation qui étaient plutôt là pour nous déformer dès le départ je me suis dit je suis pas du tout fait pour ce métier je suis nul...

Interviewer – *...Il y en a beaucoup qui ont arrêté...*

Bertrand – ...je travaille pas du tout comme ça il faut que je me remette à travailler différemment. »

(E5 37-19)

« Ces trois semaines de formation qui étaient plutôt là pour nous déformer ». Ici la dimension de la conversion nous semble pleinement exprimée par le terme « déformer ». Bertrand, qui parlait jusqu'alors de son public, de son travail avec des stagiaires des professeurs, se remet lui-même très fortement en question : « Je me suis dit : je ne suis pas fait pour ce métier, je suis nul. » Bertrand lui-même s'interroge avant même de passer l'épreuve où il deviendra maître formateur, et c'est avant l'épreuve, comme pour Lara, que la transformation s'opère. Toutefois, le discours de Bertrand est axé sur la transformation du travail : « Il faut que je me remette à travailler différemment ». S'il y a rupture dans le cas de Bertrand, c'est une « rupture qui se fait par rapport à ce qui entoure le soi »¹³⁵ :

Interviewer – *Oui, d'accord. Donc ces trois semaines ne t'ont pas aidé.*

Bertrand – Ces trois semaines m'ont aidé à prendre conscience de mes lacunes

Interviewer – *Elles n'ont pas été modélisantes sur une forme de pratique ou une autre ?*

Bertrand – Elles ont pu être modélisantes, comment dire, pas sur le fond mais sur la forme. [...] Comment présenter l'épreuve j'ai enfin compris à cette période là, alors que ça faisait dix ans ... pas tout à fait dix ans...pas tout à fait dix ans...un peu moins...j'ai enfin compris l'idée de programmations et progressions...tout du moins avoir une... Il a fallu que j'attende ce moment là pour avoir une idée précise de ce que c'était tout du moins en maternelle.

Interviewer – *Oui, tu nous avais présenté un travail sur l'image.*

Bertrand – Oui... parce que je l'avais dans la tête, les inspections ne seraient pas si bien passées si je n'avais pas un minimum de progression et de programmation dans mon travail...Mais je trouvais que ça ne transparaissait pas assez dans mon travail d'écrit et là ça m'a permis de mieux faire ça. » (E5 51-66)

Comme Lara, Bertrand décrit comment il s'est préparé à l'examen. Dans un premier temps il accepte ses lacunes, puis il perçoit, grâce au stage, ses propres insuffisances et les transformations nécessaires de sa pratique. Mais, contrairement à Lara, à partir du moment où la nécessité de conversion est acceptée, il prend en main cette conversion avec une recherche qui portera, non sur sa façon d'être, mais sur le perfectionnement d'une façon de faire. Un peu

¹³⁵ Foucault, *op cit.* p. 204.

à la manière de Socrate, la reconnaissance de son ignorance initiale (« *je suis nul* »), est la condition de l'amélioration et de la transformation de sa pratique.

Cette préparation du CAFIPEMF reste pour Lara comme pour Bertrand l'occasion d'une remise en question de leurs capacités, à être pour Lara, à faire pour Bertrand. Pour l'un comme pour l'autre il s'agit d'une véritable conversion dans le sens d'un retour sur sa façon d'être (Lara) ou de faire (Bertrand). Mais l'un comme l'autre avaient la perspective de devenir formateur dès leur année de formation initiale. L'un comme l'autre se sont affranchis du soupçon de non-conformité à un idéal de travail. Nous allons voir que ces deux caractéristiques sont assez souvent présentes dans les autres entretiens, malgré des déclenchements initiaux variés.

2 DE LA FORMATION INITIALE A LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Nous emploierons le terme de continuité lorsque la perspective de devenir maître formateur a été envisagée dès l'année de formation que ce soit en IUFM ou en Ecole normale. Il peut y avoir aussi continuité lorsque malgré les années qui séparent le temps de formation du temps de l'examen l'enseignant interviewé évoque sa décision comme s'inscrivant dans une certaine logique au regard de sa pratique antérieure.

2.1. Être choisi

Nous avons vu que Lara (E2) a été « repérée » par un maître formateur, et que l'inspectrice l'a encouragée ensuite à passer le CAFIPEMF. Pour Bertrand, si des maîtres formateurs, lorsqu'il était à l'IUFM lui avaient « *donné cette envie* », c'est encore un inspecteur qui lui a dit : « *Je vous encourage à passer le CAFIPEMF* ». Il reprend alors contact avec des professeurs d'IUFM qui, eux aussi, l'incitent à passer l'examen.

Martine, la plus ancienne IMF de notre échantillon, été également « *repérée* » par la directrice de l'école annexe et désignée pour occuper dès sa sortie de l'Ecole normale un poste dans cette école :

« Je suis venue ici parce qu'il y avait une tradition. Une tradition qui faisait que si tu sortais dans les premières [...] ils proposaient aux premières de travailler dans les écoles annexes et d'application. [...] Et en fait moi, j'ai été repérée quand j'ai passé le CFEN, le certificat de fin d'études normales. On passait ça à la fin de nos deux années, on avait une épreuve de pratique et un entretien. Dans une école. Et moi, je l'ai passé ici, dans l'école annexe maternelle. Et j'avais été repérée par l'ancienne directrice, qui elle devait savoir, mais moi, je n'en savais trop rien qu'il risquait d'y avoir une création de poste. Et on m'a demandé si ça m'intéressait de venir travailler ici. » (Martine, E8, 187-201)

A 25 ans, et avec 5 ans d'ancienneté elle passe le CAEA, une « *suite logique* ». Comme Bertrand, elle fait fonction de maître d'accueil dès son premier poste. De son côté,

Jeanine (E14), à sa grande surprise, est désignée par un des professeurs comme « *future CAFIPEMF !* » ; son inspectrice lui dira plus tard : « *J'ai des projets pour vous* ».

Ainsi non seulement Lara, Bertrand, Martine et Jeanine ont, dès leur première année de formation, envisagé la perspective de devenir formateurs, que cela vienne ou non d'eux, mais ils ont été pour cela la suite encouragés par leur inspecteur, voire d'autres membres de la communauté des formateurs. Ces parcours individuels sont décrits comme encadrés, initiés, légitimés par la communauté professionnelle, par des usages qui nous amènent à envisager les candidats comme des « élus », des personnes qui ont été distinguées, désignées et qui ensuite, se sont présentées à l'examen. L'annonce leur est faite de façon semi officielle : pas de convocation écrite, mais une annonce, une suggestion, émise par un inspecteur, un professeur, un directeur. Cette remarque, plus ou moins formelle, prend une réelle valeur d'interpellation aux yeux de l'intéressé, qui a désormais la balle dans son camp : à lui de prendre sa décision et d'entreprendre les démarches pour passer l'examen. Ce qui apparaît moins clairement dans les discours, ce sont les raisons pour lesquelles ces personnes ont été appelées pour passer l'examen.

A l'origine, du temps des Ecoles normales, le rang de sortie permettait aux premiers et aux premières d'obtenir un poste en école annexe. Avec le temps, ce mode de classement disparaît, et, lorsqu'on est repéré, c'est grâce à des phénomènes plus aléatoires, plus indéfinissables qui ne relèvent pas du mérite ou de la compétence mais plutôt d'une façon d'être et/ou d'une opportunité fortuite (être repéré, exercer dans une école d'application...). On glisse de la sorte d'un élitisme « formel » à un élitisme « informel », qui appelle l'élus à s'engager dans la voie de la formation. Les discours nous révèlent des personnes qui, tout en s'engageant dans un système qui les distinguera, vont multiplier les signes d'effacement, d'ascèse, et d'assujettissement.

2.2. Choisir

Même si Magali¹³⁶ passe le CAFIPEMF au bout de 20 ans, pour elle, « *c'était une avancée logique* », car « *c'est un héritage* » c'est-à-dire qu'elle n'a « *jamais cessé* » tout au long de ses années d'enseignement de lire et n'a « *jamais coupé cette tradition qu'on avait eue à l'Ecole normale de lecture d'ouvrages pédagogiques.* » Nous retrouvons, chez Martine et Magali, la même référence à la logique et à la tradition, qui semble imposer de véritables lignes de conduite. Les préconisations d'entretien de la culture générale, afin de réaliser une

¹³⁶ Magali, E11, 35-40 ans, enseigne en élémentaire, titulaire du CAFIPEMF depuis 2008.

« communauté spirituelle » étaient d'ailleurs présentes dans les codes Soleil et Ferré jusqu'en 1979¹³⁷. Elles sont actuellement formulées, de façon plus ciblée, dans la dixième compétence du professeur des écoles « se former et innover »¹³⁸. Magali répond à l'incitation à se cultiver et à une constante remise en question des pratiques inculquées en formation initiale. Le CAFIPEMF est présenté comme un aboutissement logique. Autrement dit, elle choisit de devenir maître formateur parce qu'elle a entretenu à l'égard de son métier une posture d'autoformation permanente qui la rend prête à s'engager dans un processus de changement.

Pour Eric¹³⁹ c'était « *un truc* » qu'il voulait faire « *quasiment dès le départ* » : « *Je savais que je voulais le faire et je n'ai pas eu besoin d'être encouragé par rapport à ça.* » Même chose pour Edgar¹⁴⁰ : « *Moi j'y pensais déjà depuis l'IUFM, c'est une idée que j'avais en tête.* » Formés en IUFM, ils ont un bagage universitaire et s'inscrivent dans une recherche de progression de carrière. Contrairement aux maîtres formateurs présentés plus haut, ils se présentent plus comme acteurs de leurs parcours que modelés par les circonstances. Ils n'attendent pas d'être désignés : ils s'engagent délibérément dans l'univers des écoles d'application, tout en s'y adaptant parfaitement.

2.3. L'attrait pour l'école annexe ou d'application

Eric et Edgar ont demandé des postes en école d'application dans l'intention de passer le CAFIPEMF. Clémence¹⁴¹ et Victoire¹⁴² quant à elles, ont cherché à être nommées dès leur début de carrière, en occupant des postes provisoires de décharge de maîtres formateurs. Le seul moyen d'obtenir un poste fixe était de réussir l'examen du CAFIPEMF. C'est également le cas de Marion¹⁴³, bien qu'elle ne le précise pas explicitement dans l'entretien. Clémence, Victoire et Marion préparent l'examen dans les écoles d'application. Pour Victoire, la conti-

¹³⁷ PACHOD A. *La morale professionnelle des instituteurs*, L'Harmattan, 200, p. 100.

¹³⁸ « Compétence 10 : Se former et innover : «Le professeur met à jour ses connaissances disciplinaires, didactiques et pédagogiques. [...] Le professeur est capable de tirer parti des apports de la recherche et des innovations pédagogiques pour actualiser ses connaissances et les exploiter dans sa pratique quotidienne. [...] Le professeur fait preuve de curiosité intellectuelle et sait remettre son enseignement et ses méthodes en question. Il s'inscrit dans une logique de formation professionnelle tout au long de la vie, notamment via les réseaux numériques. » Bo n°29 du 22 juillet 2010 NOR MENH1012598A.

¹³⁹ Eric (E13), 30-35 ans, titulaire d'une maîtrise, exerce en école d'application élémentaire.

¹⁴⁰ Edgar (E17), 30-35 ans, suit sa formation à l'IUFM de 2001 à 2003. Titulaire d'un doctorat, il obtient le CAFIPEMF en 2008. Il exerce en école d'application élémentaire.

¹⁴¹ Clémence (E21), 45-50 ans a suivi une formation initiale à l'Ecole normale autour de 1985. Elle a passé le CAFIPEMF dans les années 1990.

¹⁴² Victoire (E22), 40-45 ans, titulaire d'une licence, a suivi sa formation à l'IUFM dans les années 90. Elle a passé le CAFIPEMF dans les années 2000. Elle exerce en école d'application élémentaire.

¹⁴³ Marion (E18), 35-40 ans, suit sa formation à l'IUFM sans les années 2000. Elle obtient un CAFIPEMF spécialisé en langues en 2008.

nuité avec la formation initiale est explicitement mentionnée comme fondatrice de ses pratiques professionnelles actuelles :

Victoire – J’ai été très marquée par mes stages professionnels, mais de façon très positive.

Interviewer – *C’est la question suivante : te souviens-tu des maîtres chez qui tu étais en stage ?*

Victoire – Oui, il y a des maîtres que je vois toujours, chez qui je suis allée en stage...bon, de par la formation, c’était des maîtres formateurs ; comme je suis devenue maître formateur, évidemment j’ai été en contact avec eux, je m’entends très bien avec eux. J’ai toujours gardé un contact avec certaines personnes. [...] J’ai été très marquée par certaines personnes que j’ai observées... Honnêtement. Au niveau de la formation théorique je pense qu’on nous a quand même montré différents modèles et qu’ensuite, par les stages et les observations, je me suis attachée à certaines personnalités. Des façons de voir, enfin des pratiques de classe que j’ai observées. (E22, 26-44)

Ayant obtenu un poste en école d’application, dès sa sortie de l’IUFM, Victoire a « énormément apprécié » parce qu’elle a continué sa formation : « *j’ai rencontré des gens qui m’ont permis de continuer à me former.* » La continuité s’opère ici par l’appartenance forte à une communauté de formateurs dans laquelle elle se sent intégrée et au sein de laquelle elle se forme en continu. La continuité entre la formation initiale et le choix de devenir maître formateur se rapproche des pratiques anciennes du temps des Ecoles normales à l’exception du classement de sortie, définitivement disparu.

Ce dernier exemple montre que la distinction nette entre choisir et être choisi, quoique bien réelle, n’est pas évidente. Nous venons de voir que le passage de l’examen pouvait être lié à l’existence d’un poste libre dans une école. Le choix de ce poste ne se fait pas à sens unique : il semble que le candidat soit aussi choisi et soutenu, avec l’aide qui lui est apportée dans la préparation de l’examen, par la communauté éducative de l’école. Toutefois, l’examen est officiel et les membres du jury sont désignés par l’Inspecteur d’académie et s’il peut exister une communication informelle entre tel ou tel membre sur la valeur supposée d’un candidat, des précautions sont prises chaque année pour que l’examen présente toutes les garanties de validité. De fait, il existe des candidats préparés par leurs collègues d’école d’application qui échouent, et des candidats inconnus des cercles des écoles d’application qui réussissent.

Pour effectuer une transition vers une autre catégorie de candidats, ceux de la marge ou de la rupture, nous choisirons de présenter les propos de Brigitte qui, bien que sollicitée, refusa dans un premier temps de présenter le CAFIPEMF, en raison justement d’une perception négative des fonctionnements communautaires du cercle des formateurs.

3 DE LA RUPTURE A LA MARGE

3.1. C'est un pain que je ne voulais pas manger

Titulaire d'une licence en droit, Brigitte¹⁴⁴ a d'abord travaillé dans le secteur privé avant de passer le concours de l'Ecole normale en 1984, (on recrutait alors au niveau Deug). Elle s'engage par hasard dans l'enseignement car elle souhaitait quitter son emploi pour suivre son mari, et il y avait à l'époque plus de places que de postulants. Elle estime avoir perdu son temps à l'Ecole normale, excepté dans le domaine des arts où elle s'est dirigée par goût personnel. Le CAFIMF est alors « *une chose* » qu'elle ignorait complètement. Elle change de département, occupe des postes dans des ZEP et finit par être nommé provisoirement dans une école d'application :

« Donc c'est un milieu que j'ai découvert, et au départ, c'était quelque chose qui ne me tentait pas, surtout, on va dire, la manière dont c'était présenté. A savoir, ben, il fallait être coopté, parrainé, etc. Donc c'était quelque chose qui ne convenait pas, et donc j'ai refusé, parce qu'on m'a poussé à passer le CAFIPEMF, pour augmenter le quota de maîtres formateurs dans l'école, parce qu'à l'époque quand j'y suis arrivée, il n'y en n'avait qu'un, une c'était... quelqu'un... voilà, et donc d'autres collègues ont passé le CAFIPEMF la première année, j'y suis restée trois ans. Et donc, je n'ai pas voulu entrer dans ce système là, c'était la manière dont c'était amené, quoi, ça ne me convenait pas mais en même temps, ça a fait chemin dans ma tête. » (E 19, 36-43)

Nous voyons poindre, dans le discours de Brigitte, ce qui était sous-jacent dans les autres discours, à savoir que le fait d'être mutée dans une école d'application peut générer une sollicitation à passer le CAFIPEMF. Brigitte rejette la proposition, qui ne lui convient pas. Elle refuse le principe de la cooptation et du parrainage. Elle n'en dit pas plus jusqu'à ce que nous la relançons sur ce sujet :

Interviewer – *Justement, maintenant que tu es de l'autre côté de la barrière ; le système : est-ce que tu considères que maintenant ce système de cooptation existe toujours, est-ce que les choses ont changé ?*

Brigitte – Je n'en sais rien. Je pense que... je pense que ça existe beaucoup moins quand même que ça n'a existé. On avait l'impression que c'était des familles, tu sais comme au dix-neuvième siècle. Il y avait des notables, on reste entre notables et j'avais vraiment l'impression de vivre ça. C'est-à-dire qu'on appartenait à une famille et on ne pouvait entrer dans cette famille, que par, comment dirais-je, certains passages, mais ces passages on ne pouvait pas les faire tout seul, t'es forcément accompagné. Bon je répète, ça ne me convenait pas, c'est un pain que je ne voulais pas manger. Maintenant quand les gens décident de passer le CAFIPEMF, il y a la démarche personnelle, c'est-à-dire que on a vraiment envie de... et puis il y a un inspecteur qui est passé par là, vu le travail que vous faites dans votre classe, cela pourrait être intéressant de... Ce n'est pas ça la cooptation. C'est la reconnaissance d'un travail de qualité que tu fais dans ta classe et c'est formateur, donc on encourage la personne. Je ne pense pas, mais peut être que ça existe, et si ça existe je n'en sais rien. (E19, 227-238)

Brigitte perçoit une réalité qu'elle rejette. Deux points la rebutent : l'élitisme de classe (« *on reste entre notables* »), et la nécessité pour le candidat de suivre un chemin que d'autres ont tracé pour lui : « *Ces passages, on ne pouvait pas les faire tout seul.* » Pour autant, une

¹⁴⁴ Brigitte, E19.

autre perspective que la soumission aux diktats des « *notables* » de la formation est envisagée : l'enseignant qui fournit un travail de qualité, reconnu non pas par la communauté, mais par l'inspecteur, peut légitimement postuler, sans se compromettre dans un système de cooptation. L'idée de devenir maître formateur fait néanmoins son chemin :

« Donc quand je suis restée trois ans dans cette école après j'ai été mutée sur X. et puis à un moment, j'avais les CM1 et puis la manière d'enseigner tout ce qui était orthographe grammaire conjugaison etc., ne me convenait pas, et j'ai commencé un petit peu à m'interroger sur comment enseigner ces matières là, à des élèves qui, d'abord étaient faibles en orthographe et puis comment les aider à progresser. Et le hasard a fait que j'ai été mutée ici à P., donc dans une école d'application, avec des maîtres formateurs, et la question quand tu viens dans une école d'application c'est : est-ce que tu as l'intention de passer le CAFIPEMF ? Alors je me suis dit pourquoi pas, mais c'était un monde complètement nouveau pour moi. Un peu angoissant, mais en même temps, mais inconnu, totalement inconnu, c'est-à-dire qu'est-ce que ça impliquait de passer le CAFIPEMF ? Quel est le travail ? Qu'est-ce que ça engageait comme travail personnel, enfin etc., donc c'était quelque chose...etc. Et puis en fait je suis tombée dans une école avec des gens qui m'ont bien accueillie, qui m'ont aidée dans le sens qu'ils m'ont fait rencontrer des gens qui ont pu m'aider dans la préparation du CAFIPEMF, du mémoire, et voilà [...] J'étais dans un milieu favorable on va dire, pour passer l'examen. » (E19, 43-65)

Lors de son arrivée dans la deuxième école d'application, dans laquelle « *elle tombe par hasard* », elle est à nouveau sollicitée. Là, le registre de langage de Brigitte change : « *C'est un monde complètement nouveau pour moi...un peu angoissant, mais totalement inconnu* ». Il n'est plus question ici de cooptation et de parrainage, mais « *de gens, qui m'ont bien accueillie, qui m'ont aidée dans le sens qu'ils m'ont fait rencontrer des gens qui ont pu m'aider...* » Brigitte accepte de se laisser guider et de bénéficier « *du milieu favorable* » pour passer l'examen. Nous noterons le renversement de posture qui suit l'acceptation de s'engager dans la préparation de l'examen. Il ne s'agit pas uniquement d'affinités. Certes, les particularités de la première école ne l'ont pas suffisamment mobilisée pour qu'elle s'engage dans un examen tandis que la qualité de l'accueil a favorisé son engagement dans la seconde école. Toutefois, au-delà du contexte relationnel, une dimension d'ordre pédagogique entre en compte dans ce nouvel engagement professionnel. En effet, la manière dite traditionnelle d'enseigner le français ne lui « *convenait pas* ». Au fil de l'entretien, elle nous révèle la transformation qui s'est opérée dans son approche du travail au moment de passer le CAFIPEMF :

Brigitte – Une chose est sûre c'est que depuis que j'ai passé l'examen, ça a complètement modifié ma pédagogie en classe. Ça c'est alors je ne sais pas si ça rentre dans ton questionnaire hein...

Interviewer - Si si si si si...

Brigitte – Donc comme j'ai eu la chance de rencontrer des gens qui ont... qui m'ont vraiment aidé à réfléchir sur une certaine forme de pédagogie et puis à me documenter. Alors j'ai complètement bouleversé, je ne travaille pas du tout maintenant comme je travaillais quand j'ai débuté. Ça c'est clair. C'est même pas j'ai progressé, c'est une méthode de travail qui est complètement différente. Et je sais que je ne pourrais pas revenir en arrière. Même si les textes officiels me l'imposent. Je ne saurais pas faire autrement. Voilà, ça c'est une première chose. Et ensuite les outils que je peux montrer dans le cadre de la formation, stage PRAC, stage filé etc., sont mes outils personnels de travail. (E19, 111-120)

Brigitte souligne ici la dimension irréversible de la conversion qui s'est opérée dans sa façon de travailler. Contrairement à Victoire qui s'est formée progressivement en observant et

en travaillant année après année avec des maîtres formateurs, Brigitte a changé radicalement et s'est personnellement approprié ce changement, au point que même des textes officiels ne réussiraient pas à lui faire changer ses modalités de travail.

Ainsi, Brigitte, qui a connu une autre vie professionnelle, qui juge avoir perdu son temps à l'Ecole normale, qui porte un regard sévère sur d'éventuelles stratégies professionnelles fondées sur le copinage, a vécu le CAFIPEMF comme un bouleversement tel, qu'elle est maintenant viscéralement attachée à sa façon personnelle de travailler. Nous ne pouvons nous empêcher de percevoir une transformation professionnelle qui s'apparente encore à une conversion, avec un cheminement et un changement radical de méthode de travail.

Il a beaucoup été question de hasard dans le parcours de Brigitte. Voyons la place de ce hasard dans d'autres parcours.

3.2. Hasards de la vie, motivations atypiques

Comme Brigitte, Louise (E10) suit son mari dans plusieurs départements. Elle dit avoir été « *repérée par un inspecteur qui était venu m'inspecter ce jour-là* ». Spécialisée en EPS, elle entame alors une carrière de conseillère pédagogique et passe le CAFIPEMF pour conserver son poste. Des raisons familiales l'incitent à se fixer comme enseignante dans l'école de sa fille, et là c'est son admiration pour un professeur d'IUFM, dont elle a la fille comme élève, qui l'incite à perfectionner sa pédagogie. Depuis lors, même si elle change d'établissement elle travaille chaque année avec des professeurs d'IUFM.

Pour Sandra (E12), entrée « *par la petite porte* » avec 7 ans de remplacement, « *formée sur le tas* », c'est aussi l'inspecteur qui l'a repérée. « *On m'a dit : vous passez le CAFIPEMF... Moi je n'avais même pas l'idée.* » Flore (E16) qui a appris le métier en classe rurale « *à l'école de la vie* », est quant à elle sollicitée par l'Inspecteur d'académie : « *J'ai eu un grand coup de pied aux fesses pour le faire.* »

Ces enseignantes exerçaient toutes, au moment de l'entretien, en école d'application. Elles ont un parcours professionnel qui leur est propre, mais dans tous les cas, l'encouragement des inspecteurs a servi de déclencheur pour passer l'examen du CAFIPEMF. L'acceptation de cette sollicitation hiérarchique peut être vue comme une première forme de l'assujettissement de ces maîtres formateurs à l'institution qui les a consacrés.

Certains maîtres formateurs n'ont pas bénéficié du contexte des écoles d'application, ni été particulièrement sollicités par l'inspecteur. Pour Fabienne (E1), directrice d'école d'application « *c'est un truc parmi d'autres* » ; pour Danielle (E6) « *c'est une idée qui n'est*

pas venue d'un inspecteur ou d'un conseiller pédagogique » ; pour Maurice (E15), directeur d'école d'application, c'est un pur hasard : quelqu'un un jour lui a dit de passer le CAFI-PEMF (il ne précise pas qui) et il a « mis le doigt dans l'engrenage avec plaisir ».

Danielle évoque une impression « *de lenteur, de lourdeur* », qui lui donne envie de « *regarder son métier différemment* ». Elle s'engage dans une association d'enseignantes de maternelle et décide de passer le CAFIMF de son propre chef. « *C'était un peu cavalier de ma part* » commente-t-elle, donnant une valeur transgressive à cette démarche, alors qu'elle n'a pas été sollicitée auparavant par un conseiller pédagogique ou un inspecteur. Elle reprend alors des études universitaires. Ses initiatives pédagogiques sur la création poétique avec des tout-petits lui redonnent une telle « *envie et joie de travailler* », qu'elle refuse tout conseil sur la façon de présenter l'épreuve : « *Ah, non je ne vais pas passer un truc artificiel. Je vais essayer de valider ce que je fais dans ma classe et si ça ne marche pas tant pis.* » Ici, la réflexion professionnelle est nourrie par l'engagement associatif, mais son engagement personnel est tel qu'elle refuse toute aide. Elle est devenue par la suite directrice d'école d'application. Est-ce un hasard si les directeurs d'école d'application sont parmi ceux qui présentent les parcours les moins linéaires? Une carrière trop linéaire n'est pas un atout en termes d'évaluation professionnelle. Ainsi pour présenter le dossier d'admission au concours d'inspecteur de l'Education nationale, le candidat devra mettre en valeur un parcours diversifié assorti de prises de responsabilités variées. De même, depuis 2010, sont expérimentées de nouvelles modalités d'évaluation des enseignants orientées sur les perspectives de mobilité professionnelle : un enseignant qui aurait exercé dans la même école pendant 20 ans et qui n'aurait pas l'intention de changer se trouve réduit à n'offrir que des réponses négatives ou nulles au questionnaire mis en place¹⁴⁵. Boltanski, à ce sujet, remarque que les dominants auraient tendance à mépriser les dominés qui « n'ont pas pris de risques » en obéissant toujours, en agissant constamment selon les règles, demeurant ainsi « à l'abri du danger »¹⁴⁶. Non seulement le choix de l'exercice à long terme du métier de formateur suppose des efforts, mais la reconnaissance institutionnelle de ces efforts s'avère limitée en terme d'évolution de carrière. Mais celui qui s'applique à mieux servir se retrouve condamné à être maintenu dans un état de subordination qu'il participe à entretenir. Les germes de cet assujettissement sont présents,

¹⁴⁵ « *Entretien à 20 ans document préparatoire à l'attention des enseignants* » Ce document nous a été envoyé par la direction des ressources humaines le 03/02/2011 et le 27/04/2011. Il émane du ministère de l'Education Nationale et vise à préparer un éventuel entretien au bout de 20 ans de carrière. Les questions posées concernent : « les mobilités déjà accomplies, les compétences acquises, les résultats obtenus » ainsi que ce qui est envisagé pour la suite « Envisagez-vous a) poursuivre les mêmes activités ? Si oui intégrez-vous l'éventualité de les exercer ailleurs et/ou autrement ? b) de prendre d'autres responsabilités tant qu'enseignant ? c) d'autres débouchés au sein de l'Education nationale d) de postuler à des emplois externes à l'Education nationale ? »

¹⁴⁶ BOLATANSKI, L. *De la critique, précis de sociologie de l'émancipation* Gallimard, 2009, p. 226.

dès le passage de l'examen, qui tout en donnant au maître formateur un statut privilégié et en l'introduisant dans une sorte de « noblesse d'état », lui attribue un certificat de travailleur modèle apte à subir les contraintes institutionnelles et à ériger en valeur cette acceptation.

Il serait certes réducteur de percevoir les maîtres formateurs comme des enseignants dont la caractéristique principale se manifesterait par un zèle accru, dont la seule satisfaction résiderait dans la satisfaction du travail bien fait ; il n'en reste pas moins que la question du plaisir au travail est à considérer. Nous y reviendrons dans notre quatrième partie lors de l'analyse des observations de pratiques de terrain.

4 CONCLUSION : ECHAPPER A L'ORDINAIRE

Que pensent ces maîtres formateurs de leur métier ? Le sentiment exprimé majoritairement est celui du plaisir : « *Je viens tous les jours avec bonheur.* », (Anne, E3) ; « *Moi, j'adore.* », (Louise, E10) ; « *J'aime ça.* » (Magali, E11). D'où vient cet amour pour le travail ? Il semble que l'aspect double du travail de maître formateur soit particulièrement apprécié : « *J'aime le côté classe et le côté adulte en devenir.* » ; (Louise, E10) « *J'adore être dans ma classe avec les élèves, mais j'aime beaucoup le travail avec les PE.* » ; « *Le travail avec les adultes, je trouve ça intéressant. J'aime beaucoup le travail avec les adultes.* » (Flore, E16).

A partir de ce double aspect du métier, enseignant et formateur, une séparation des autres enseignants non formateurs apparaît en filigrane. Sandra (E12) dénonce le « *vide pédagogique* » de la part de titulaires de classes qualifiés de « *légers* », et lui oppose le « *bain pédagogique* » provoqué par le stage de pratique accompagnée. D'autres traduisent cette séparation par des expressions liées au mouvement qui s'opposent à l'immobilisme, source d'ennui : « *C'est quelque chose qui me porte.* » (Louise, E10, 585) ; « *Ils ont envie de se bouger parce que bon ils s'ennuient un petit peu.* » (Fabienne E1,128) ; « *Heureusement qu'il y eu des maîtres formateurs pour faire avancer des trucs.* » (Bertrand, E5, 231-232).

Pour quelques-uns cela permet d'échapper à la sclérose : « *Au bout d'un moment le contact avec les enfants peut être un petit peu sclérosant.* » (Bertrand, E5, 288) ; à l'ennui « *On risque de se scléroser tout seul dans son coin. [...] Ça m'a sauvé de l'ennui et de la déprime.* » (Maurice, E15, 117-120) ; à la souffrance de la solitude : « *l'isolement dont on souffrait à la campagne* » (Danielle, E6, 165).

Finalement, s'il existe un statut plus aliénant que celui de maître formateur, ce serait celui de simple enseignant. Le passage au statut de maître formateur serait donc vécu par cer-

tains comme une forme d'émancipation : on échappe à un statut sclérosant. Aux yeux des maîtres formateurs, la fonction de simple enseignant est porteuse d'ennui, d'enfermement dans un monde enfantin coupé de toute relation professionnelle avec des adultes.

L'état d'assujettissement initié par l'examen ne présumerait donc en rien d'une obéissance aveugle à toute injonction hiérarchique. Rien de plus normal : si l'on a agi pour s'émanciper, ou si l'obtention du diplôme a conduit à s'émanciper, il est compréhensible qu'on ne soit pas totalement assujetti et qu'on prenne des distances par rapport aux injonctions. C'est l'amour du métier, la perspective de rencontres et le sentiment d'avancer qui engagerait les maîtres formateurs à fournir les efforts nécessaires à l'accomplissement des tâches multiples qui leur sont demandées. Les maîtres formateurs « *s'accordent moins facilement le droit à la facilité* » observe Jeanine (E14, 597). Il y a certes des ombres au tableau, des désenchantements des inquiétudes des renoncements, voire des critiques à l'égard du système : « *Tu n'arrives jamais à faire les choses jusqu'au bout.* » (Géraldine, E9, 896) ; « *En fait ce métier, on le fait pour nous, pas pour la reconnaissance.* » (Louise, E10, 694-685) ; « *Le système n'est pas favorable à vouloir rester longtemps maître formateur. [...] Le regard de l'administration est, pour moi, très défavorable.* » (Brigitte, E19, 382-387) « *Je suis très pessimiste avec ce qui se passe, je ne vois que des désavantages, [...] Je suis très remonté contre l'establishment.* » (Bertrand, E5, 310-312) Il n'empêche que beaucoup affirment leur goût et l'engagement dans leur choix de rester maître formateurs, essentiellement parce qu'ils trouvent cela riche et intéressant¹⁴⁷, grâce au dynamisme généré par l'alternance entre le monde de la classe et le monde de la formation¹⁴⁸, bien qu'ils déplorent souvent la multiplicité des tâches et l'accroissement des difficultés à gérer le temps¹⁴⁹.

Le modèle d'un assujettissement initial, lié au passage de l'examen dont la réussite offrirait la perspective d'une émancipation, n'apparaît pas de façon évidente. En effet, il semble que passer l'examen et réussir et exercer comme maître formateur constitue un engagement qui présente un caractère d'irréversibilité, du moins tout le temps que le maître formateur reste en exercice. En termes d'assujettissement, il conviendrait donc de penser l'examen, non comme un obstacle à franchir, pour jouir d'un statut plus confortable, mais comme un préambule à des tâches qui, bien qu'éventuellement plus valorisantes, n'en restent pas moins plus exigeantes. Ainsi nous supposons que non seulement le pouvoir institutionnel s'exerce

¹⁴⁷ On trouvera des témoignages de cet intérêt dans les entretiens de Maurice (E15, 191), Flore (E16, 491-494), Edgar (E17, 207-214), Marion (E18, 161), Célestine (E4, 448), Lara (E2, 407).

¹⁴⁸ On trouvera l'expression du registre du dynamisme dans les entretiens de Lara (E2, 395-402), Anne (E3, 441-449) Bertrand (E5, 320-322), Danielle (E6, 164-167), Géraldine (E9, 850-852) Louise (E10, 665-667) etc.

¹⁴⁹ On trouvera l'expression de ce regret dans les entretiens de Victoire (E22, 360-362), Clémence (E21, 424-426), Maurice (E15, 95).

sur le candidat à l'examen, avec tout la violence symbolique qui l'accompagne dans le risque de perdre la face, mais qu'il s'exerce au-delà du temps de l'épreuve, dans un processus de justification permanente de l'obtention d'un nouveau statut, ce qui expliquerait la remarque de Jeanine : « *les maîtres formateurs s'accorderaient moins le droit à la facilité* ».

Ne réduisons pas pour autant cet assujettissement des maîtres formateurs au seul souhait de tenir un rang, de ne pas perdre la face. Nous ne pouvons pas nous contenter d'une perspective strictement althussérienne qui comprendrait l'engagement des maîtres formateurs comme le fait de s'acquitter consciencieusement de leur tâche, puisque justement ces maîtres formateurs expriment que ce qui leur plaît dans leur nouveau métier c'est d'avoir accès à la possibilité de dépasser les limites du travail enseignant, dans sa classe, avec des élèves, pour pouvoir en plus travailler ailleurs, avec des adultes. Ainsi les maîtres formateurs se distinguent justement parce qu'ils cherchent à dépasser la seule maîtrise d'un savoir-faire. Il est communément admis, entre membres de jury de CAFIPEMF, qu'il ne suffit pas d'être un bon enseignant pour être un bon formateur. On dit aussi qu'une bonne analyse de séance peut parvenir à compenser d'éventuelles imperfections dans sa mise en œuvre. On comprend mieux alors comment Lara, jugée « inaboutie » a pu réussir les épreuves. C'est alors une démarche, un dynamisme, un état d'esprit, qui est requis et qui, selon les remarques des maîtres formateurs, fait accepter le travail et les contraintes supplémentaires. Or cette transformation de la personne, ce cheminement, cette mise en mouvement, ne peut pas relever que de la soumission ou de l'asservissement qui entravent ou immobilisent, mais bien de l'assujettissement qui permet l'émergence d'une certaine émancipation.

CHAPITRE 5 : UN LIEN FORT TOMBE EN DESUETUDE

Pour reconnaître et comprendre cette émancipation, il nous faudra donc bien analyser les relations entre les acteurs du terrain. Les maîtres formateurs, par rapport aux enseignants sans spécialité, ont la possibilité d'étendre leur univers professionnel au-delà de l'école et de ses membres. Anciennement, ils entretenaient des relations privilégiées avec les professeurs d'Ecole normale, qui s'occupaient de la formation initiale des instituteurs. Aujourd'hui, s'ils interviennent en tant que « professionnels » dans les cursus de master des métiers de l'éducation, de l'enseignement et de la formation (MEEF), il n'existe plus de temps institutionnel consacré à la réflexion sur les pratiques d'enseignement : les temps de rencontre sont exclusivement consacrés à la réalisation (le plus souvent dans l'urgence) de tâches d'enseignement et de formation auprès des étudiants. Les maîtres formateurs, avec la mise en place du tutorat pour des stagiaires nommés sur des postes d'enseignants, ont vu leurs responsabilités s'accroître concernant l'accompagnement des stagiaires. Les entretiens ont été menés juste avant la mise en place de la réforme de la formation.

1 PRATIQUES ANCIENNES : UNE COLLABORATION ETROITE

1.1. Martine : les professeurs d'Ecole normale et la directrice de l'école d'application

Martine se remémore un lien étroit établi entre le travail des maîtres formateurs et les professeurs d'IUFM qui pourrait passer pour une forte contrainte. De fait, ce travail en collaboration ne relevait pas du volontariat, mais d'une réelle obligation de service, renforcée par l'homogénéité que le directeur souhaitait établir entre les discours émanant de tous les formateurs de l'Ecole normale et les pratiques des formateurs de terrain :

« En 79, moi je me souviens de ça, c'était pleinement dans les textes, on participait pleinement à l'élaboration pédagogique des projets de formateurs en co-intervention avec les autres formateurs. Oui, oui, on allait en cours, on suivait les cours des profs, il y a eu dans le désordre parce que je ne me rappelle plus, vraiment des années, il y a eu des années où il y en avait en semaine et où évidemment on les recevait après chez nous. On était rattachés à certaines profs et à certaines classes, on suivait les cours. Et on recevait dans les classes pour la partie pratique. » (E8, 39-44, 92-94)

Dans le cas de Martine, ce ne sont donc pas les professeurs, mais surtout la directrice de l'école qui lui a imposé une rude formation de terrain :

« Moi, je suis tombée sur une directrice qui était un génie pédagogique. [...] Elle a toujours eu l'habitude de travailler dans les classes les uns des autres, de se voir travailler, de se juger, de faire un travail de groupe. [...] Dès le départ, j'ai toujours été observée au travail [...] Oh il y a des moments ça a été dur et on en a pleuré. On était deux. [...] ça a été dur parce que, la directrice, quand elle arrivait et

qu'elle nous démolissait tout, on serrait les nerfs mais après ça craquait, mais il y avait une reconstruction derrière et la façon, l'esprit, moi si j'arrive maintenant à faire des choses c'est elle qui m'a...je suis ses pas...la façon de prendre le travail...peut-être une certaine créativité, peut-être une ouverture qu'on ne trouve pas forcément maintenant qu'on ne trouvera plus hélas je crains. » (E8, 292-304)

Toutefois, Martine, restée toute sa carrière dans la même école, défend son choix. Elle y a savouré une certaine liberté.

« Je crois que c'est à ce prix qu'on avait la liberté ici. Liberté pédagogique. A l'époque il y avait des chapelles, il faut savoir. Il y avait deux inspectrices d'écoles maternelles qui faisaient la loi, chacune avec ses dadas, et il y avait l'Ecole normale qui était un endroit de liberté pédagogique, où on pouvait faire des essais, des tâtonnements. Et où, bon on travaillait énormément. Mais où par chance c'était le directeur d'Ecole normale qui était notre inspecteur. Donc il savait quand même, il avait des échos par les professeurs par ci par là. Mais on avait une telle liberté que du coup il ne pensait pas à nous inspecter et du coup on ne progressait pas non plus. [...] Il y avait des valeurs qui ne passaient pas par les inspections et ce n'était pas dans les habitudes de la maison. » (E8, 253-264)

Martine parle de son travail, des « *habitudes de la maison* » comme membre à part entière de la communauté de l'Ecole normale, au même titre que les professeurs. Le témoignage de Martine, aujourd'hui en retraite, a une valeur « historique » : il évoque une époque pas si lointaine, mais très différente de la situation actuelle, où l'assujettissement à la démarche imposée par la directrice et émanant de l'Ecole normale affranchissait de fait les enseignantes de l'autorité des inspectrices de maternelle.

1.2. Maurice : le travail avec les professeurs comme une seconde nature

Cet autre témoignage d'un directeur d'école d'application, ayant aussi pris sa retraite, confirme que la richesse et l'intérêt du travail de maître formateur résidait dans le lien avec les professeurs. Il constate avec regret la rupture actuelle.

« Je vais tenir le discours du vieux nostalgique. Ce qui manque actuellement et qu'on avait autrefois, c'est l'accompagnement des profs, cette réflexion commune avec quelqu'un d'autre quoi. [...] C'est énorme, c'est différent, moi quand j'étais maître formateur, moi, j'ai travaillé avec des profs qui venaient même dans ta classe essayer de travailler avec toi, essayer de mettre en place des choses, je me rappelle même avoir en math réfléchi à ce qu'on pourrait mettre en place pour les enfants en difficulté avant d'aborder la notion. [...] Il y a eu des choses aussi, sur les entretiens d'explicitation, est-ce que ça pouvait aider l'élève. Bon, des choses comme ça, voilà, en littérature c'est pareil, travailler telle thématique avec un prof. Moi il m'est arrivé de nombreuses fois ou que le prof vienne chez moi ou que j'aille chez le prof et qu'on travaille pour préparer ça parce qu'aussi on montrait sa classe, à ce moment là. On montrait à des gens qui étaient en formation continue. Bon ça je l'ai fait beaucoup en arts visuels parce que les profs d'arts plastiques savaient que j'étais spécialisé. Bon et ça c'était presque sans préparation avec eux parce que voilà, on se connaissait, c'était quelque chose qui roulait. » (E15, 192-210)

Maurice n'a pas eu à entreprendre la démarche d'aller vers les professeurs, ce sont eux qui sont allés à sa rencontre, ce qui montre que l'école d'application était une sorte de « territoire occupé » : « *Moi je me rappelle, le lendemain de mon entrée en école d'application, j'avais déjà deux profs qui étaient là et qui m'ont dit, vous êtes nouveau, mais on va s'y mettre, hein...ben voilà, on y était effectivement.* » (E15, 254-256). Les professeurs apparais-

sent comme des interlocuteurs avec qui une réflexion est partagée. Cet échange contribue à modifier les pratiques de classe de Maurice : « *J'ai complètement changé ma façon d'enseigner les maths, et ça je le dois aux gens qui sont venus travailler avec moi en maths dans ma classe.* » (E15, 267-269). Notons bien dans le discours de Maurice, la proximité et le partage des lieux. Les professeurs sont dans l'école, dans la classe, et le travail se poursuit même jusqu'au domicile. Cette familiarité aboutit à une confiance réciproque et à une possibilité de travailler de façon efficace en minimisant les échanges, tant la convergence avait été auparavant établie par les longues heures de travail commun : « *C'était quelque chose qui roulait* ».

Nous observons très bien dans le discours de Maurice le passage de la relation formelle à une relation plus familière, dégagée de toute dimension hiérarchique, où tout va de soi. Maurice et Martine, actuellement retraités, sont les interviewés les plus âgés ; ce sont aussi – et ce n'est pas un hasard – les interlocuteurs qui ont le plus développé les souvenirs harmonieux générés par un travail avec les professeurs, offrant un intérêt tout particulier au métier de formateur. Sans ignorer le « réenchantement » du monde propre à toute reconstruction *a posteriori*, on peut néanmoins constater que l'un comme l'autre ont pu accéder à une sorte d'autonomie, rendue possible par l'appartenance à une communauté de formateurs où se vivaient des échanges enrichissants.

2 UNE PRISE DE DISTANCE PROGRESSIVE

2.1. De la différence entre avant et après

Le discours d'Eulalie, qui compte plus de 15 ans d'ancienneté dans la fonction de PEMF, montre qu'elle a intégré les évolutions de sa fonction, de maître « modèle » à maître formateur. Elle remarque une prise de distance dans les relations de travail entre les PEMF, qu'il faut expliquer par l'évolution des relations professeur d'IUFM/PEMF. Il y a encore quelques années, les professeurs effectuaient un déplacement qu'ils n'effectuent quasiment plus aujourd'hui :

« Les relations avec les professeurs, elles sont, on ne peut pas dire détériorées, mais distancées. Donc à l'époque on travaillait avec des professeurs d'Ecole normale qui étaient sur le terrain et qui allaient dans les classes. Le problème de la formation aujourd'hui c'est que les profs ne vont plus dans les classes. Enfin très peu, très peu, quelques uns y vont encore mais. Quand même ici c'est une grande école d'application, les profs venaient régulièrement, il n'y avait pas une semaine qui se passait sans qu'on n'ait une visite des profs dans l'école. Alors on servait, pas de modèle, mais on faisait des séances pour les profs. On accueillait les PE. Là, les PE on les a uniquement au moment des PRAC. [...] » (E20, 346-352)

Le témoignage de Brigitte (qui compte à peu près la même ancienneté qu'Eulalie), met plutôt en avant l'échange et la réciprocité. Elle insiste plus sur la continuité du travail mené en commun. La disparition de ces modalités de travail la touche et est vécue comme une dévalorisation de celui-ci (ou de sa fonction). L'avant/après est très marqué, ainsi que le sentiment de dépersonnalisation de la fonction :

« Avant, nous travaillions avec des profs, il y avait un échange. Ils venaient chez nous on allait avec eux, on s'asseyait autour d'une table, on préparait, il y avait des groupes de travail. Là c'est plus possible. Il n'y a plus ça. Parce qu'il y a des impossibilités horaires. [...] J'ai l'impression que nous sommes des bouche-trous et on n'est pas regardés, on n'est pas considérés comme des vrais formateurs. C'est le ressentiment que j'ai. [...] J'ai travaillé avec un groupe de travail autour du roman policier. [...] Il y avait des échanges d'activités et on s'échangeait nos travaux. En ce1 j'ai travaillé avec des profs. On travaillait aussi en formation continue. Donc des profs venaient, on choisissait des albums. [...] Il y avait un échange avec les profs. » (E19, 77-98)

Marion, récemment titulaire du CAFIPEMF, partage le même regret et formule des critiques encore plus précises à l'égard du fonctionnement de l'IUFM. Elle associe les fermetures, l'absence de liens spatiaux avec l'IUFM à une absence de reconnaissance :

« Je pense qu'avant il y avait certains liens avec entre les professeurs d'IUFM et les maîtres formateurs qui se sont un peu perdus...Je trouve dommage. Je travaille avec une prof d'IUFM dans ma matière, en anglais, je trouve ça intéressant, mais c'est complètement en dehors de l'IUFM, c'est-à-dire que l'IUFM n'est pas au courant. [...] Elle peut leur dire, quoi, mais ce n'est pas l'IUFM qui le demande, c'est elle qui est très intéressée dans sa recherche et on travaille ensemble. Mais moi je n'ai pas l'impression qu'on est spécialement reconnu par l'IUFM. [...] j'aurais presque envie de dire qu'ils s'en fichent un peu, quoi, de nous. On est utile parce qu'ils ont besoin de nous pour recevoir des stagiaires mais à part ça [...] ils sont hyper fermés dans leur organisation. Ce n'est pas correctement fait. » (E18, 268-281)

Pour ces trois formatrices, la reconnaissance passe par la rencontre et l'échange. Puisque cette rencontre et cet échange n'ont pas lieu, je crée mes propres contacts : rencontre fortuite au repas, échange de messages électroniques, rapprochement par intérêt mutuel. Tel professeur passe une thèse en didactique et cherche des maîtres formateurs pour filmer des séances, tel professeur rédige un manuel de classe et travaille en collaboration avec un maître formateur... Ainsi Marion a passé un CAFIPEMF spécialisé en langue. Actuellement elle n'exerce plus comme maître formateur, elle est conseillère pédagogique en anglais. Son projet professionnel ainsi que son intérêt pour une discipline encore assez nouvelle à l'école élémentaire nous font comprendre sa volonté d'établir des liens avec une professeure d'anglais de l'IUFM, qui est engagée, pour sa part, dans un travail de recherche. Le travail et la rencontre de l'une et de l'autre ne sont pas destinés directement à accomplir des actes de formation envers les stagiaires, mais concernent les intérêts propres de chacune. De la sorte, elles n'entrent plus tout à fait dans le registre direct de la formation, bien qu'à long terme, cela puisse avoir des effets positifs. Il devient donc logique que les moments d'échange investissent la sphère privée, et que l'IUFM n'ait pas connaissance de ces démarches.

Le « *chez nous* » de Brigitte sonne différemment. « *Chez nous* », pour Brigitte, signifie non pas l'espace privé, mais l'école, ce qui montre un attachement particulier à celle-ci et un dépit d'autant plus grand, lorsque les professeurs d'IUFM délaissent ce lieu. Brigitte emploie le terme de « *ressentiment* » pour qualifier la perception de cet abandon. L'énoncé d'Eulalie reste plus distant, mais s'il n'est pas empreint de la même émotion, elles décrivent toutes les deux le même fait : les professeurs d'IUFM ne vont plus dans les écoles pour travailler avec les maîtres formateurs. Le travail de maître formateur se retrouve ainsi amputé d'une dimension qui contribuait à sa richesse et à son intérêt : l'accès à l'univers d'un monde savant, offert au maître formateur le sentiment de sortir de la grisaille de l'ordinaire et constituait une sorte d'émancipation.

2.2. Instauration de la désuétude

Lara, qui se remémore de véritables échanges et des déplacements réciproques, a recours aux nouvelles technologies pour maintenir un lien virtuel avec les professeurs d'IUFM. Elle évoque des souvenirs de travail mené en commun avec les professeurs, fondé sur une certaine réciprocité, perpétuant la tradition d'une organisation institutionnelle qui favorisait l'émergence d'un discours uniforme :

Lara : [La complémentarité entre les professeurs d'IUFM et les maîtres formateurs] est devenue complètement désuète. Elle était très effective au début quand j'ai commencé avec de nombreux profs. On ne sait pas où est perdu le temps mais on avait le temps de se voir. Alors certes on a perdu une décharge de travail, mais j'avais le temps d'aller voir les profs, j'avais le temps d'assister à des cours, donc je savais quel était le contenu des cours des PE2, j'avais le temps de recevoir les profs dans la classe avec des PE ou sans des PE. (E2, 167-171)

Les pratiques que Lara décrit comme anciennes datent de 2002/2003, ce qui montre que des pratiques héritées des Ecoles normales ont pu être perpétuées pendant plus de dix ans après leur disparition effective. Si des relations entre les professeurs et les maîtres formateurs sont restées possibles, celles-ci ne sont plus institutionnellement encouragées. Le décompte du temps de service des professeurs, comme celui des maîtres formateurs n'inclut plus spécifiquement ces temps de partage. Ce décompte s'effectue sur le modèle universitaire en heures de cours ou de travaux dirigés. Le principe de la co-intervention¹⁵⁰ a quelque temps subsisté, mais il tend à disparaître depuis que l'IUFM est devenue une école interne prestataire de services. « *Depuis, toutes les missions ont changé* » signale Lara, qui constate l'absence de directivité quant aux modalités d'exécution des missions confiées :

¹⁵⁰ Plusieurs intervenants prennent en charge un groupe de stagiaires : deux maîtres formateurs, un maître formateur et un directeur d'école d'application, un professeur d'IUFM et un maître formateur. La co-intervention se pratiquait par exemple lors de modules traitant de la laïcité, de modules de préparation et d'exploitation de stages divers : observation, responsabilité.

Lara : C'est un va-et-vient permanent qui demande une adaptation extrême, qui, du coup fait que je m'autorise une certaine autonomie, une certaine liberté dans la façon de faire. Parce que eux, c'est voilà la tâche, mais il n'y a pas de façon de faire, il n'y a pas d'harmonisation...C'est en gros : faites ce que vous voulez pourvu que ça marche. (E2 142-145)

Le lien entre professeur d'IUFM et maître formateur, malgré l'absence d'incitation structurelle, ne se perpétue que par une démarche volontaire, voire militante, des acteurs de chaque communauté. C'est ainsi qu'un des seuls professeurs de l'IUFM cité par de nombreux maîtres formateurs comme ayant gardé un véritable contact avec leur terrain, est qualifié de « *résistant* » :

Lara – Enfin il y a un résistant avec qui je travaille, X., enfin l'an dernier on a réussi à travailler, par mail parce qu'on n'avait déjà même plus le temps, on avait réussi à mettre en place des séances d'un projet. Parce que moi le contenu m'intéressait et cette année on n'a pas même pas eu le temps de se voir. Absolument pas. (E2 171-174)

Le terme de désuétude revient dans les propos de Clémence, PEMF en élémentaire. Elle considère aussi que le travail partagé avec les professeurs d'IUFM s'amenuise faute de temps. Comme son propos est plus développé, nous y retrouvons l'idée d'un regret d'autant plus accru de la cessation de ces échanges, que ceux-ci contribuaient à enrichir les pratiques des maîtres formateurs :

Interviewer – *Je sais que toi tu bosses beaucoup avec des profs d'IUFM.*

Clémence – Enfin je bosse beaucoup, je bosse beaucoup. Je bosse beaucoup moins que j'ai eu bossé. J'ai eu beaucoup, beaucoup, beaucoup travaillé là c'est de moins en moins quoi. Et j'ai peur que ça soit encore de moins en moins. Ça c'est quelque chose qui a totalement disparu quasiment.

Interviewer – *Alors est-ce que tu peux expliquer quelle était ta contribution au travail de l'IUFM ?*

Clémence – Enfin moi j'ai connu les années enfin ça ne date pas de Mathusalem où tous les maîtres formateurs travaillaient avec l'IUFM. Dans différents domaines. On travaillait tous on avait tous des relations très importantes [...] une année j'ai fait vraiment quelque chose en géo que j'ai pu apporter aux autres [...] d'autres personnes avaient fait des trucs en sciences [...] Donc on avait, je pense que c'était enrichissant pour nous. Donc je pense que c'est fini ça, parce que tout le monde est dans l'urgence et les profs d'IUFM non seulement n'ont plus le temps et certains ne savent pas forcément ce que c'est qu'un élève. Donc à terme ça va tomber complètement peut être en désuétude alors que ça me semblait parfaitement et s'inscrire dans la formation et parfaitement nécessaire. (E21, 391-402)

Formation initiale et formation continue sont ici intimement mêlées : formation des maîtres formateurs et connaissance des élèves par les professeurs profitaient aux stagiaires. Clémence décrit un principe d'autoformation permanente des maîtres formateurs : « *une solide tradition de formation* » (E21, 320) qui s'inscrit parfaitement dans le principe de formation tout au long de la vie prôné par le ministère de l'Education nationale¹⁵¹ et mis en avant à l'UNESCO par Jaques Delors en 1996¹⁵². Ce principe trouvait là une application concrète, avec des professionnels qui évoluaient en permanence :

¹⁵¹ <http://www.education.gouv.fr/cid217/la-formation-tout-au-long-de-la-vie.html> [consulté le 17/03/2012]

¹⁵² DELORS J., « L'éducation — Un trésor est caché dedans ». *Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle présidée par Jacques Delors* Odile Jacob, 1996.

Clémence – Donc on arrivait nous-mêmes, je sais pas à ... à faire bien évoluer notre pratique. En sciences où j'étais au départ pas très à l'aise, j'ai travaillé plusieurs années avec des profs, avec des profs différents et vraiment ça...dans des tas de domaines ; une année on a travaillé entre collège et école parce que le prof d'IUFM était à la fois prof en collège et prof d'IUFM et c'était passionnant. C'est-à-dire comment on pouvait harmoniser nos pratiques. Des choses qui pouvaient être complètement différentes : comment monter une progression, que faire d'une sortie etc. donc c'était hyper varié. Ça c'est fini, c'est hyper dommage ça. (E21, 404-413)

Clémence n'impute pas l'obsolescence des pratiques d'échanges aux professeurs d'IUFM, mais aux contraintes qui leur sont imposées. Elle ne critique pas le principe du changement « *pourquoi pas, il faut évoluer* », mais trouve « *gênant que tout soit fait rapidement* » (E21, 269-270) :

« Mais enfin, je ne pense pas que ce soit une volonté délibérée des profs d'IUFM. C'est qu'ils ont plus le temps, ils doivent répondre à d'autres trucs et puis certains, certains ne sont pas tellement formés à l'école primaire. » (E21, 417- 419)

L'usage de cette pratique d'expériences de classe partagée a fini par s'effacer devant l'urgence des autres tâches à accomplir. Une note critique est émise à l'égard de la méconnaissance de l'école primaire de certains professeurs d'IUFM. D'autres maîtres formateurs développeront cette critique. L'aspect fugace du lien entre deux catégories de formateurs, les formateurs d'IUFM et les maîtres formateurs, se matérialise dans le discours de Danielle par l'absence de vrais espaces partagés. Alors que Brigitte se souvient s'être assise autour d'une table pour échanger, les souvenirs les plus récents de Danielle concernent des conversations de couloir :

« De répondre à la commande d'un prof, ça nous permet aussi de progresser dans ce qu'on propose aux élèves et c'est cette qualité d'échange, cette richesse d'échange qui m'a plu dans cette mission mais qui me déçoit un peu parce que ça s'appauvrit et qu'on n'en n'a pas beaucoup. Et là dans le cadre de l'AGIEM certains profs nous ont rejoints mais eux aussi on les voit peu et on ne les voit pas assez parce qu'ils n'ont certainement pas le temps. Je sais aussi d'après les conversations que j'ai avec des profs d'IUFM en français entre deux jurys ou entre deux cours ou entre deux portes, en fait il faut qu'on se voie parce que là il y a un réel manque dans les visites, on a des constats communs, on ne voit plus de langage, par exemple, on ne voit plus de séance de langage, on ne voit plus grand-chose, on voit des ateliers, beaucoup d'ateliers mais on ne voit plus d'apprentissage ou d'ateliers dirigés. [...] moi j'ai dit je veux bien c'est quand tu veux et puis voilà, ça s'est arrêté là quoi. » (E6, 257-269)

Comme ses collègues, Danielle signale un appauvrissement de l'échange avec les professeurs. Elle en mesure les conséquences sur les pratiques des stagiaires chez qui elle remarque la disparition de pratiques pédagogiques spécifiques de la maternelle concernant le langage. Ses échanges actuels avec les professeurs se situent à la marge.

Si Brigitte, Danielle et Clémence se souviennent d'une réelle qualité de travail qui a enrichi leurs pratiques, elles constatent toutes deux l'obsolescence de ces pratiques. Les autres maîtres formateurs évoquent de fragiles liens qu'ils entretiennent de leur propre initiative, dans un cadre informel. Les discours se rejoignent dans une nette opposition entre un passé où les tâches étaient partagées et définies, et un présent dans lequel le temps manque. Il semble

que cette perception de manque de temps soit partagée par d'autres salariés que les enseignants ou les maîtres formateurs. Le modèle de Zarifian décrit le nouveau salarié comme celui de l'ère de la modulation :

« Il devient autonome, circule, traverse des espace-temps différents, porte sur lui des objets de communications nomades. Son niveau culturel monte. Il est incité, par injonction et par nécessité pratique, à prendre des initiatives en situations événementielles. »¹⁵³

L'ancien modèle de travail évoqué par les maîtres formateurs délimitait des espaces et des temps de travail à chacun des acteurs, ce qui correspondrait à la société disciplinaire décrite par Foucault. L'aspect de contrôle et de vérification réciproque n'est mentionné que dans le témoignage correspondant à une époque la plus ancienne, celui de Martine qui révèle l'aspect contraignant de cette discipline : « *on serrait les nerfs* ». Pour enrichissantes qu'aient pu être les pratiques d'échanges et d'ostension, elles sous-tendaient une convergence entretenue au prix d'une certaine discipline. Dans les témoignages qui relatent la période d'avant les IUFM, la passion, la démarche d'engagement effacent l'idée de contrainte liée au travail commun. Lorsqu'il s'agit d'évoquer les modalités actuelles de travail, la nouvelle gestion des temps d'échange, devenue informelle (Danielle) ou virtuelle (Lara), correspond à l'évolution que connaissent les autres salariés¹⁵⁴, à savoir que tous connaissent une réduction de la délimitation d'espaces et du temps imparti à une tâche précise.

3 HETEROGENEITE DES RELATIONS ENTRE PEMF ET PIUFM¹⁵⁵

3.1. Cas de Louise : « C'était une prof que j'adorais »

Louise s'est trouvée dans une posture professionnelle tout à fait spéciale : après avoir exercé comme conseillère pédagogique, elle occupe un poste pour la première année dans une école d'application et se retrouve en situation de devoir faire ses preuves, d'autant qu'elle a dans sa classe, le fils d'une professeure d'IUFM :

Louise – Je pense que j'ai toujours adoré être PEMF grâce à ça. J'ai toujours eu de la chance ou peut-être que je l'ai provoquée en tous cas...je n'ai travaillé que comme ça, PEMF, avec des professeurs de l'IUFM. Le hasard, parce que, la première année à X. J'ai eu le fils d'une prof de français, donc j'ai passé l'été à me dire que je n'allais pas y arriver, du coup, après, j'ai travaillé avec elle. Et après du coup, je me suis rendu compte que c'était le meilleur moyen pour moi d'être collée à la didactique...à la recherche... donc tous les ans j'ai fait au moins un projet avec un ou deux PIUFM différents.
(à propos de la prof de français, mère d'élève) C'était une prof que j'adorais. Donc je me suis mis toute seule la pression. Je ne voulais pas la...

¹⁵³ ZARIFIAN P., « Contrôle des engagements et productivité sociale », *Multitudes*, 2004/3 no 17, p. 57-67.

¹⁵⁴ ZARIFIAN P., « Le modèle de la compétence : trajectoire historique, enjeux actuels et propositions » *Liaisons*, 2004. vol. 17, n° 3, p. 57.

¹⁵⁵ PIUFM : ce signe désigne les professeurs d'IUFM. Cette désignation est un usage. Les professeurs d'IUFM sont des formateurs qui exercent à l'IUFM peuvent avoir différents statuts : PRAG (professeur agrégé), PRCE (professeur certifié), PRéc (professeur des écoles), MC (maître de conférence), PU (professeur des universités).

Interviewer – T’as fait quoi ? T’as repensé en fonction de ce qu’elle avait dit en cours ?

Louise – Non je l’ai sollicitée, et du coup à X on était trois à travailler ensemble. Trois PEMF de même niveau et du coup on s’est embarquées dans des projets sur la littérature, sur le théâtre et sur des choses...

Interviewer – Elle est toujours là ?

Louise – Non elle n’est plus là. Mais après du coup quand elle est partie j’ai travaillé avec les autres.

[...] Interviewer – Donc la distance c’est pas un obstacle finalement ? [...]

Louise – La distance ce n’est pas un problème. Après, il faut aller chercher les gens, je pense aussi.

Interviewer – Donc c’est toi qui ...

Louise – A oui, moi je sollicite beaucoup, du coup après il y a des choses qui se mettent en place. (E10, 136-167)

Le choix de s’engager dans un travail avec cette PIUFM semble motivé au départ par la situation très particulière à laquelle cette PEMF était confrontée : « *C’était une prof que j’adorais* ». L’appréhension initiale a cédé le pas à une satisfaction telle, qu’elle a conduit à solliciter assidûment les professeurs de l’IUFM à chaque rentrée. L’aspect fortement personnel des premières implications a généré une dynamique de travail indépendante des évolutions des modalités de formation. L’intensité du lien créé initialement avec une, puis des professeurs d’IUFM, a paradoxalement rendu la pratique plus autonome.

3.2. De l’amertume de l’espoir déçu à la divergence de point de vue

Ce lien avec les professeurs d’IUFM, d’autres formateurs ne le connaissent pas du tout et le regrettent. Ainsi, Flore, nouvellement arrivée dans le département, quitte le champ de la formation, parce qu’elle s’est sentie complètement abandonnée : « *Quand tu es nouveau dans ce département... enfin moi c’est ce que j’ai vécu l’an dernier, je n’ai rien fait de l’année.* » Pour Magali, l’absence de travail en liaison avec le travail des professeurs de l’IUFM est la partie la plus « décevante » de la fonction : « *Lorsque j’ai passé le CAFIPEMF c’était vraiment pour travailler en lien avec l’IUFM et certains professeurs, et finalement ça ne passe pas.* » (E11, 320-321). C’est un vif regret pour Sandra :

Sandra – On regrette beaucoup, pas de travail avec les profs d’IUFM. Bon c’est vrai qu’on est un peu excentré. Et voilà, il n’y a rien. Et ça pour nous, c’est vraiment, je ne sais pas si les autres collègues l’ont dit, c’est une déchirure. (E 12, 130-132) [...] Après, je te dis, mon grand regret c’est de ne pas être en recherche, quoi, en recherche. En recherche, ça oui c’est un regret. De ne pas pouvoir travailler avec les profs, de ne pas expérimenter... (E12, 327-330)

Si Eric avait espéré, au moment de passer le CAFIPEMF, travailler avec les professeurs d’IUFM, il admet ne pas faire partie de ceux qui sont le plus demandeurs : « *Je demande de temps en temps mais je ne vais pas toujours à la pêche.* » En revanche, Eric constate qu’il existe désormais des incompréhensions entre les acteurs de la formation derrière lesquelles « *se planquent* » les stagiaires :

Interviewer – Est-ce qu’il y a un décalage entre les profs d’IUFM et nous ?

Eric – Ah oui, il y a un gros décalage. Oui. [...] Je dirais que globalement, je trouve dommage qu'on véhicule l'image de l'élève parfait, qui écoute[...] il n'y a pas vraiment de discussion sur la dynamique de classe, la gestion des groupes, la dynamique des groupes, on va partir du postulat que l'élève écoute et il est sérieux et il apprend. Et à partir de là, on va construire. [...] A un moment donné, il faudrait discuter de l'élève pluriel. Voilà. Et construire des séquences à partir de l'élève pluriel. Et trop souvent les séquences ... Alors on a accès à ce que les PE veulent bien nous dire, parce que si on les écoute, leur titulaire ne travaille jamais en groupe, leur prof ne leur raconte que des bêtises, je pense que ça ne se passe pas comme ça. Ça les arrange de se planquer derrière les incompréhensions. (E13, 170,180)

Il émet par ailleurs une critique sur la manière dont les professeurs d'IUFM se représentent les élèves. Là où les autres maîtres formateurs s'enrichissaient des professeurs d'IUFM, il estime que ce sont les professeurs qui gagnent à se déplacer sur le terrain et il attribue un mérite particulier à ceux qui perpétuent cette pratique :

Eric – Bon effectivement il y a un décalage entre la pratique et la théorie [...] Et de temps en temps, les profs, ceux qui travaillent en classe ça se voit. » (E13, 181-182)

L'avis d'Eric est dénué de tout ressentiment. Il apprécie par ailleurs sa fonction de maître formateur : « *Je suis toujours très content de ce que je fais.* » (E13, 405) S'il exprime des insuffisances dans certaines approches des professeurs, il témoigne néanmoins du respect pour les compétences des professeurs d'IUFM : « [...] *Je ne remettrai jamais en question le savoir de ces dames-là...* » L'expression « *ces dames-là* », pour respectueuse qu'elle puisse vouloir être, ne marque pas moins une distance accrue. Géraldine va encore plus loin dans sa désignation des professeurs d'IUFM comme étrangers, puisqu'elle les nomme les « *gens d'à côté* », et dresse à leur encontre un violent réquisitoire. Seul échappera à sa vindicte notre professeur d'IUFM « résistant », reconnu et respecté comme praticien de terrain, qui arpente les écoles d'application avec son sourire, son sac à dos, et qui surtout n'hésite jamais à « *prendre la classe* ».

3.3. Divergences et ressentiments : Géraldine et les gens d'à côté

Géraldine, en effet, « *sature un peu* » et craint même d'y « *laisser sa santé* ». Au moment de l'entretien, elle envisageait de « *se poser un peu* », en se tournant vers d'autres postes que celui de maître formateur. (E9, 899-904) Elle n'exerce d'ailleurs plus comme maître formateur. Ses propos à l'égard des professeurs révèlent un vif ressentiment :

Géraldine – Mais notre métier, les gens d'à côté, sauf ceux que tu vois réellement dans les classes, ne savent pas ce que c'est, sinon ils ne diraient pas ce qu'ils disent à leurs stagiaires. Moi, ce que je ne comprends pas, c'est que tous ces gens, sont normalement obligés de parler de la maternelle. Ils en parlent assez peu et te disent « c'est parce qu'on ne connaît pas trop. » Quand t'es là depuis un an, deux ans, trois ans, tu ne connais pas trop. Mais quand t'es là depuis dix ans, je trouve que, je suis désolée, mais à un moment donné, tu ne peux plus dire que tu ne connais pas trop. Si tu veux connaître quand tu as douze heures de cours par semaine, tu prends, hein ce qu'a fait Y, ou Z, tu prends ton sac à dos, tu vas t'installer dans la classe et puis tu vois. Les profs, ils arrivent ici, ils ne viennent jamais voir. Nous on n'est pas loin tu vois, ils ne viennent pas les profs... (E9, 727-735)

Dans son réquisitoire, Géraldine ne reproche pas aux professeurs leur origine universitaire ou disciplinaire, elle leur reproche principalement de n'être pas venus voir, de n'être pas venus la voir. Cela nous amène à penser que les maîtres formateurs choisissent aussi (sur-tout ?) cette fonction pour être vus, et pourquoi pas, pour être *en vue*. Certes, les stagiaires les voient, mais cela n'installe pas la même reconnaissance que celle des professeurs d'IUFM. En ne prenant pas le temps de venir voir le travail en classe, ces « *gens d'à côté* » perdent la confiance de Géraldine et de bien d'autres maîtres formateurs. C'est ainsi qu'elle ira jusqu'à ne plus leur reconnaître - de façon prémonitoire d'ailleurs - la légitimité de visiter des stagiaires, puis qu'ils n'ont jamais « *compris la réalité d'une classe* » :

Géraldine – Le prof d'histoire géo ? [...] qui est par ailleurs très sympathique. Mais on ne le voit jamais, tu sais très bien qu'il ne fait pas de travail sur le temps, l'espace, tout ça avec les petits parce qu'il ne sait pas, lui, il est dans sa matière et tout ça. Moi je suis désolée, je ne comprends pas ça. Il faut qu'ils acceptent de dire, je ne sais pas. Et de se poser et de se dire, ben, là j'ai trois heures, et bien je vais m'installer au fond de la classe et je vais comprendre, à un moment donné, je vais voir, je vais voir la réalité d'une classe. Mais ces gens-là, ils vont quand même évaluer, ils vont quand même voir les stagiaires. Tu vois ? Je ne trouve pas ça juste. Les représentations ne sont pas...Et du coup il y a vraiment un monde entre les gens qui enseignent là et nous. Plus qu'entre vous et eux. (E9, 738-745)

Certes, le ressentiment de Géraldine n'est pas uniquement dû à la séparation entre maître formateurs et formateurs de l'IUFM. S'il y a un « *monde entre les gens qui enseignent là et nous* », le « nous » est réduit aux formateurs de la maternelle. Est-ce que Géraldine est réellement intégrée dans une communauté de maîtres formateurs ? Une partie de son discours épingle les maîtres de CM2, doublement dominants comme hommes et comme enseignants dans la classe la plus « élevée » du primaire : « *Le bon enseignant, c'est celui du cycle 3. D'ailleurs c'est les hommes souvent qui sont sur le cycle 3.* » (E9, 774) Même par ses collègues, Géraldine ne se sent pas vraiment reconnue. Il émane de son discours une quête de reconnaissance et une certaine ambition, qui n'est pas nécessairement propice à une grande longévité dans les fonctions de maître formateur. Elle ne souhaite pas comme Martine finir « *comme elle a commencé* » :

Géraldine – Regarde Martine qui a fini comme elle a commencé [...] C'est quand même quelqu'un qui s'est donné à fond pendant tout son temps et je crois que c'est la personne qui a été maître formateur le plus longtemps [...] tu as une impression que ça a été mis en valeur ? Rien du tout... » (E9, 777-779)

Géraldine a pu laisser transparaître dans son discours des éléments que d'autres maîtres formateurs, moins écorchés vifs, plus sur la réserve, auraient tus, comme la comparaison entre les obligations horaires des uns et des autres. En cela le discours de Géraldine, comme celui de Jeanine, d'ailleurs présente quelque chose d'atypique. Ces deux personnes n'occupent d'ailleurs plus, depuis 2010, les fonctions de maître formateur. L'assujettissement

d'un maître formateur aux règles de sa communauté le pousse, d'ordinaire à plus de modération dans ses propos.

4 CONCLUSION : L'ANCRAGE DE PRATIQUES HERITEES

L'Ecole normale semble avoir institutionnellement établi et entretenu un discours cohérent, uniforme, engendré par le partage entre les professeurs d'Ecole normale et les maîtres d'application d'espaces communs et de temps de pratiques partagés. Le passage au statut de formateur associé aux IUFM les a séparés, structurellement et physiquement, des professeurs d'IUFM. Dans les quelques départements que nous connaissons, les locaux des Ecoles normales deviennent des « sites », des « antennes ». A l'équipe de professeurs d'Ecole normale qui deviennent formateurs et peu à peu partent à la retraite, s'ajoutent divers formateurs d'origine universitaire qui viennent d'autres départements et qui parfois y résident encore, limitant les possibilités de rencontres informelles. Les enseignants issus du secondaire partagent quant à eux leurs services entre différentes antennes.

Le passage aux IUFM a généré l'apparition d'un faux corps multi-statutaire de formateurs qui gardent leur identification administrative antérieure. Il n'existe pas de corps constitué de formateur d'enseignants. Ainsi, un formateur issu de l'école primaire sera professeur des écoles, un formateur d'origine secondaire restera certifié ou agrégé, un formateur d'origine universitaire sera maître de conférences ou professeur d'université. Aux yeux des maîtres formateurs, ils sont tous identifiés comme PIUFM¹⁵⁶ et dans tous les entretiens menés, ils sont désignés comme « profs », « professeur », ou « professeur d'IUFM ».

On comprend mieux que dans un tel contexte, et sans incitation particulière des instances administratives, les nouveaux venus n'aient pas spontanément investi le territoire des écoles d'application, alors qu'elles étaient un lieu de travail naturel pour les professeurs d'Ecole normale. Si des liens ont pu être maintenus et entretenus, cela relève d'une démarche personnelle des formateurs de l'IUFM ou des PEMF. Cette modification s'est opérée lentement ; elle a atteint et déçu plus particulièrement quelques nouveaux PEMF, étrangers à la communauté déjà constituée, qui s'étaient construite une représentation idéalisée de leur nouvelle fonction. Si par le biais de connaissances communes, de relations communes et de souvenirs de travaux en commun, certaines pratiques des PEMF peuvent encore correspondre à des valeurs partagées par les professeurs d'IUFM, d'autres PEMF admettent l'existence d'un décalage entre les discours des maîtres formateurs et ceux des professeurs d'IUFM voire, pour

¹⁵⁶ BAILLAUQUES. S. « D'une réforme promulguée à des questions d'identité » in *L'identité chez les formateurs d'enseignants*, L'Harmattan 2002, pp. 36-74.

certain, d'une véritable rupture. Certes, maîtres formateurs et professeurs d'IUFM ne sont pas réputés avoir connu de conflit ouvert. Néanmoins, la séparation entre les univers a été officialisée par le fait que, désormais, le travail dédié à la formation des PEMF passe de la responsabilité du directeur d'IUFM à la responsabilité de l'inspecteur d'Académie. Alors qu'à la rentrée 2008, l'Inspection académique prenait en charge la formation des PEMF pour les initier aux nouveaux programmes, les formateurs de l'IUFM luttèrent pour ralentir le processus de « mastérisation » de la formation des enseignants.

Les maîtres formateurs ont passé un examen qui pourrait s'apparenter à une conversion dans la mesure où il implique un retournement sur soi et/ou sur sa pratique. Nous venons de voir que les modalités de cette conversion se retrouvent sous des formes diverses chez les maîtres formateurs. Cette conversion génère des plaisirs et des contraintes. Les plaisirs concernent une émancipation partielle de la condition de « simple » enseignant du primaire : l'élargissement de l'horizon au monde de la recherche, l'association de travail avec des jeunes adultes et avec les enfants sont plébiscités. Nous venons de constater aussi que la dimension d'échange avec les professeurs d'IUFM, évoquée comme la pratique d'un âge d'or, s'est réduite. Cela signifie que si, à un moment, les professeurs ont pu influencer les pratiques enseignantes des maîtres formateurs, cette influence ne s'avère actuellement effective qu'à titre résiduel, par la perpétuation autonome d'échanges plus ou moins informels. Une institution qui n'agit plus, qui n'entretient plus l'encouragement d'une pratique, risque de voir l'extinction de celle-ci, entre autres parce que les nouveaux ne bénéficient pas tous des réseaux d'échanges informels qu'ont pu tisser les plus anciens, l'urgence des tâches quotidiennes, l'absence d'espace et de temps consacrés aux rencontres faisant le reste, contribuant à l'obsolescence de cette pratique. L'idée elle, reste ancrée bien plus longtemps, perpétuée par les souvenirs des anciens et les regrets des nouveaux, contribuant à générer le mythe d'un âge d'or de la formation des maîtres.

Mais comment, dans ces conditions, la hiérarchie peut-elle s'y prendre pour impulser le changement appelé par une politique éducative qui rompt avec la nouvelle tradition pédagogique instaurée depuis vingt ans par le biais des IUFM ? C'est à cette question que nous allons tenter de répondre dans la partie suivante.

PARTIE 2 : LES DISCOURS DU POUVOIR ET LEURS EFFETS

CHAPITRE 6 : OBSERVATIONS DE « CEREMONIES INSTITUTIONNELLES »

1 LE CONTEXTE : NOUVEAUX PROGRAMMES ET PILOTAGE

1.1. Contexte institutionnel et politique

Nous sommes en septembre 2008. Un nouveau président de la République a été élu en mai 2007 et une nouvelle politique éducative est en œuvre. En mars 2008, les enseignants du primaire ont été consultés sur le projet des nouveaux programmes¹⁵⁷. Une demi-journée a été banalisée, dans l'urgence, à cet effet.

A l'occasion de cette demi-journée banalisée, le conseil des maîtres de chaque école devait transmettre un questionnaire complété à l'inspecteur. Ces extraits proviennent des archives d'une petite circonscription de centre-ville, dont quelques-unes sont des écoles d'application¹⁵⁸. La première rubrique concernait l'ensemble des programmes. La dernière question de cette rubrique était : « Avez-vous des remarques ou des suggestions ? » Voici quelques avis issus des concertations de conseil de maîtres qui mettent en évidence un net désaccord d'ensemble avec les nouveaux programmes :

Ecole élémentaire X : Ce sont des programmes qui favorisent beaucoup trop les mécanismes ou les automatismes au détriment de la recherche.

Ecole élémentaire Y : Ces programmes s'adressent aux parents et non aux enseignants et utilisent un vocabulaire 3^{ème} république (récitation, morale, instruction civique, rédaction) niant ainsi tout le travail de recherche pédagogique effectué depuis maintenant de nombreuses années.

Ecole élémentaire Z : Augmentation du nombre des notions, des matières avec un volume horaire réduit. Nous avons déjà du mal à terminer le programme actuellement, avec tout cela en plus, comment y parvenir avec moins d'heures. Recentré ?!!! On rêve ! En CE1 on fait le programme de CE2 et la maturité des enfants est-elle avancée ? Quand on sait que les élèves ne sont pas tous prêts à lire à cet âge, leur apprendre tout ça est un bon moyen de les conduire à l'échec !

Ecole élémentaire T : Ces programmes insistent sur la transmission des connaissances et sur un apprentissage mécaniste. [...] ressemble à un retour en arrière en ce qui concerne les savoirs à transmettre. Sur quelles recherches s'appuient les programmes ?

Ecole maternelle A : Il semble en outre que soient réduites les activités de découverte, de manipulation, d'expérimentation au profit d'activités d'entraînement et de mémorisation. Où sont les avancées de la recherche en pédagogie de ces dernières années ? Une fois de plus, les enseignants se sentent les otages de guerres de chapelles, voire idéologiques.

Au-delà des avis ainsi exprimés par voie hiérarchique, de vives protestations émanent du milieu syndical et politique¹⁵⁹. En avril 2008, dans un dossier syndical¹⁶⁰ spécialement

¹⁵⁷ B.O. hors série n° 0 du 20.02.2008. *Nouveaux programmes de l'école primaire : texte soumis à consultation.*

¹⁵⁸ Le document était conçu comme un questionnaire demandant aux équipes de relever les points forts et les points faibles des programmes, en maths, français, découverte du monde et EPS, dont l'horaire hebdomadaire avait été porté à quatre heures au lieu de trois.

¹⁵⁹ Le 13 mars 2008, dans le Nouvel Observateur Luc Ferry (UMP) et Jack Lang (PS) anciens ministres de l'Education Nationale, cosignent un réquisitoire contre ces nouveaux programmes dont voici un extrait :

consacré aux maîtres formateurs, un article appelle à signer une pétition contre les nouveaux programmes :

« Ce projet de texte est très massivement critiqué dans ses choix fondamentaux : conception des apprentissages se réduisant à l'entraînement et à la mémorisation, oubliant les phases de découverte et de structuration, avec une vision centrée sur la transmission maître-élève. Appauvrissement culturel par la relégation des domaines d'apprentissages autres que maths-français. »

Une version définitive des nouveaux programmes est publiée en juin 2008¹⁶¹, c'est-à-dire en fin d'année scolaire. Ils ont tenu compte de quelques remarques rédigées lors de la consultation et n'ont pas, par exemple, imposé comme prévu, 4 heures hebdomadaires d'éducation physique et sportive. Ils sont accompagnés d'une modification du rythme scolaire : la semaine de 4 jours est instaurée dans tout le pays, les élèves travaillent lundi, mardi, jeudi, vendredi six heures par jour, soit 24 heures par semaine. Pour les élèves qui en ont besoin, il existe désormais une aide personnalisée de 60 heures par an, à raison de 2 heures par semaine. Ce sont les enseignants qui assurent ces heures, de sorte que si la majorité des élèves travaille 2 heures de moins par semaine, les enseignants sont soumis à une même obligation horaire de service. L'année comptant 36 semaines de travail, les 12 heures restantes dues par les enseignants sont des heures d'obligation de présence à des conférences pédagogiques.

Le cas des maîtres formateurs est particulier. Ils bénéficiaient auparavant de deux heures hebdomadaires, prises sur le temps de travail de classe, pour se consacrer à leur formation personnelle, et en usaient à leur guise. Ces deux heures sont désormais décomptées du temps de travail de l'aide personnalisée et des conférences pédagogiques¹⁶². Les maîtres formateurs ne sont donc pas soumis à l'obligation de participer aux 12 heures de conférences pédagogiques et ne sont pas tenus d'effectuer l'aide personnalisée aux élèves, mais ce nouvel emploi du temps leur enlève du temps de décharge horaire et contribue à limiter leurs temps de rencontre avec les professeurs d'IUFM.

« En revanche, l'opération politicienne est transparente : elle consiste à faire croire à un public ignorant des textes en vigueur, mais qu'une sourde angoisse associée au sentiment diffus que « tout fout le camp » prédispose à avaler la couleuvre, que les programmes élaborés en 2002 étaient « modernistes », écrits dans un jargon incompréhensible, bref, soixante-huitards (ce qui pour l'un d'entre nous au moins est un comble !), et qu'il est temps de restaurer les bonnes vieilles recettes du temps de nos aïeux. »

¹⁶⁰ Dossier spécial maître formateurs SNUIPP (syndicat majoritaire des enseignants du premier degré) Avril 2008.

¹⁶¹ Arrêté du 9.06.2008 (B.O. hors série n° 3 du 19.06.2008), *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*.

¹⁶² Ils devaient 6 heures de formation + 18 heures de classe + 1 heure de concertation et bénéficiaient de deux heures de temps personnel. Ils doivent désormais 6 heures de formation + 18 heures de classe + 1 heure de concertation mais ne sont pas tenus d'effectuer les 2 heures hebdomadaires d'accompagnement. S'ils le souhaitent, ils peuvent décider d'effectuer ces tâches d'accompagnement, dans ce cas, ils sont rémunérés en heures supplémentaires.

En mai et juin 2008, les inspecteurs ont reçu une formation concernant les nouveaux programmes par le biais des inspecteurs généraux¹⁶³. Nous sommes donc dans un cas typique de transmission verticale hiérarchique, qui fait suite à un processus démocratique : élection d'un nouveau gouvernement, nouvelles orientations, proposition de texte, consultation, élaboration définitive du texte, mise en application de celui-ci. Le contexte n'est pas serein : la réussite de la rentrée 2008 est un enjeu politique important.

1.2. Les enjeux et la fonction de l'évaluation

Les nouveaux programmes sont publiés ; les enseignants doivent les appliquer, la mission des inspecteurs étant de veiller à ce que l'application des programmes soit effective¹⁶⁴ et à impulser leur mise en œuvre. Les inspecteurs sont préparés à la réalisation de cette tâche : formés au management, ils sont sensibilisés aux problématiques liées au changement, comme en témoigne cet extrait d'un diaporama mis en ligne sur le site l'ESEN¹⁶⁵ document qui analyse l'évolution de la fonction de cadre :

Tableau 4 Évolution du rôle des cadres publics : une hybridation plus qu'une révolution

Objet du rôle	Rôles traditionnels des cadres dans le modèle bureaucratique	Rôles (théoriquement) induits par la « nouvelle gestion publique »
Consignes	Rôle de transmission Mise en œuvre des consignes, contrôle de leur réalisation et retour au niveau supérieur. Expertise de mise en œuvre et d'information.	Rôle de traduction Pilotage des commandes politiques avec prise en compte des attentes des usagers et des collaborateurs. Expertise décisionnelle et de conduite du changement.
Externalités	Surveillance Performance = respect des procédures Garantie du respect de la réglementation et des procédures de la part des subordonnés.	Maîtrise des externalités Performance = efficacité & efficience Attention au respect des objectifs, à l'utilisation des ressources, à la qualité perçue du service / usagers, aux effets produits
Relations humaines	Supervision hiérarchique Pilotage des collaborateurs par des consignes. Coupure hiérarchique et entre les services.	Pilotage relationnel Pilotage par l'écoute, l'information, l'esprit d'équipe. Accompagnement vers l'autonomie et la responsabilisation.
Ressources	Exécution des moyens Mise en œuvre des ressources allouées, contrôles de régularité / à leur emploi.	Adaptation des moyens Négociation contractuelle / objectifs de performance dont l'atteinte est évaluée.

¹⁶³ Présentation des programmes de l'école primaire par Mme Viviane Bouysse Rectorat de Bordeaux, 10 juin 2008 <http://crdp.ac-bordeaux.fr/documentalistes/docadmin/presentationprog2008vb.asp> [Consulté le 17/03/2012]

¹⁶⁴ Les inspecteurs de l'éducation nationale « assurent la mise en œuvre de la politique éducative dans les classes, les écoles et les établissements scolaires » <http://www.education.gouv.fr/cid1138/inspecteur-education-nationale.html#missions> [Consulté le 17/03/2012]

¹⁶⁵ Ecole Supérieure de l'Éducation Nationale, sise à Poitiers, forme les cadres de l'éducation nationale : inspecteurs, chefs d'établissement.

Le modèle bureaucratique serait donc théoriquement dépassé, et il n'est plus question de transmission, mais de « traduction ». Dans cette même formation des inspecteurs, les modèles de résistance au changement de Kurt Lewin sont présentés¹⁶⁶ : les individus résistent au changement parce qu'ils sont attachés aux normes du groupe, formelles ou explicites. Pour permettre un changement efficace il est donc indispensable d'agir sur les normes du groupe et d'agir sur le groupe. Il est conseillé de s'attacher à réduire les résistances considérées comme des forces négatives au changement. Une procédure très structurée simple et imagée est ainsi proposée dans une de ces conférences¹⁶⁷ :

« Dégel : informer sur les objectifs et les enjeux du changement. Aider les acteurs à comprendre le changement et ses causes : limiter le choc. S'attendre à une résistance.
Regel : Soutenir les individus dans leurs nouveaux rôles.
Encourager la réflexion sur l'apprentissage / changement.
Célébrer les succès et asseoir les nouveaux comportements.
Transition : Aider les acteurs à changer : écouter, comprendre, soutenir, encourager, accompagner, débattre, répondre. »

Formés à l'impulsion d'une dynamique de changement et conscients de la possibilité de phénomènes de résistance, les inspecteurs ont donc pour mission de piloter la mise en œuvre de la réforme. Notre sujet d'étude se centre sur la façon dont les maîtres formateurs peuvent être impliqués par leurs supérieurs hiérarchiques dans l'accompagnement sur le terrain de cette réforme. C'est à eux que l'on confie les premiers contacts des enseignants stagiaires avec la pratique professionnelle, il devient essentiel qu'ils aient assimilé et accepté les enjeux de cette réforme pour la présenter sous son meilleur jour et la transmettre aux plus jeunes enseignants, qui sont les moins susceptibles de développer des résistances liées à l'acquisition de pratiques antérieures.

¹⁶⁶ *Id.* http://www.esen.education.fr/fileadmin/user_upload/Modules/Ressources/Conferences/flash/10-11/apaenes/chomienne/medias/apaenes_chomienne_h_diapo.pdf (diapositive n°14) [consulté le 17/03/2012]

¹⁶⁷ *Ibid.*, diapositive n°15.

2 LA VOIX DE L'INSTITUTION

2.1. La conférence d'une Inspectrice générale

Une des conférences¹⁶⁸ dédiées à la présentation des nouveaux programmes 2008 aux inspecteurs départementaux a été mise en ligne sur le site Internet d'un centre de documentation pédagogique¹⁶⁹. L'IGEN¹⁷⁰ y fait référence aux propos du ministre : « *Je reprends là les termes du ministre dans son intervention de février devant vous.* »¹⁷¹ Elle émet des commentaires très détaillés sur les programmes, donnant des exemples précis. En raison du contexte protestataire auquel ont à faire face les inspecteurs, elle informe l'assemblée qu'une « *page de présentation a été ajoutée pour apaiser certaines inquiétudes qui s'étaient manifestées* »¹⁷². En fait d'inquiétudes, il s'agit bien d'un désaccord profond de la communauté enseignante, voire de quelques inspecteurs, comme le montrent les réponses aux commentaires sur la consultation du projet sur les nouveaux programmes, mais aussi de la communauté universitaire et syndicale, qui reproche à ces programmes leur manque d'ambition intellectuelle et culturelle. Ainsi nous pouvons lire dans un journal syndical : « En somme, il s'agit d'un programme plus intéressé à inculquer la docilité passive et le psittacisme qu'à développer l'intelligence et l'appétit culturel. »¹⁷³

En réponse à ce désaccord, la ligne de défense officielle est d'expliquer que l'acquisition des automatismes n'est pas le seul objectif de ces programmes mais un simple moyen pour accéder aux compétences requises. L'IGEN souligne ainsi l'importance de concilier, « *en français et en mathématique, l'acquisition d'automatismes par les élèves et l'accès au sens des apprentissages, ce à quoi servent ces automatismes* ». Elle insiste sur le maintien de l'accès au sens : « *Ce n'est pas l'un ou l'autre, c'est l'un et l'autre.* »

Rappelons que lors de cette intervention, l'IGEN s'adresse à un public d'inspecteurs, l'enjeu n'étant pas de les persuader de la pertinence des nouveaux programmes, mais de leur donner des outils précis pour agir sur le travail des enseignants par le biais des formateurs :

¹⁶⁸ Présentation des nouveaux programmes de l'école primaire, par Mme Viviane Bouysse, inspecteur général de l'éducation nationale. Rectorat de Bordeaux le 10 juin 2008. Une vidéo de cette conférence est disponible en ligne à l'adresse suivante : <http://crdp.ac-bordeaux.fr/documentalistes/docadmin/presentationprog2008vb.asp> [consulté le 17/03/2012]

¹⁶⁹ Il s'agit d'une retranscription d'un extrait de cette vidéo, ce qui explique que les citations soient en italique.

¹⁷⁰ Inspectrice Générale de l'Education Nationale.

¹⁷¹ L'inspecteur d'académie a, pour sa part, eu l'occasion de réunir les IEN au sujet des programmes ; par la suite, les conseillers pédagogiques ont été réunis, ainsi que les maîtres formateurs, et les enseignants dans les circonscriptions : le texte n'est pas laissé à l'interprétation individuelle.

¹⁷² Les extraits de discours de l'IGEN proviennent tous de la même conférence mise en ligne sur le site du CRDP de Bordeaux.

¹⁷³ PLANE S. : <http://www-old.snuipp.fr/spip.php?article5532> [consulté le 17/03/2012]

« On sait le regret que ceux qui ont une voix qui porte au nouveau médiatique ont exprimé quant à l'abandon des programmes de 2002. [...] On sait que les programmes ont été très lourds et très difficiles à lire pour un grand nombre d'entre eux. Ça doit aussi nous remettre en face de nos responsabilités. De quoi les enseignants ont-ils besoin pour travailler efficacement ? Peut-être pas des mêmes outils que les formateurs. Et la responsabilité des formateurs, c'est sans doute d'alléger la charge de lecture des enseignants dans un premier temps, quitte à les diriger ensuite pour des approfondissements vers ce qui peut le mieux les renseigner. »¹⁷⁴

Des propos de l'IGEN, nous retiendrons que les textes (les nouveaux programmes) doivent permettre de couper court à « certains débats »¹⁷⁵, les enseignants étant présentés comme des êtres qu'on assiste, en leur allégeant *la charge de lecture*. Au cas où ceux-ci auraient besoin d'approfondir leur travail, il faut alors les *diriger*. Dès lors l'éventuelle efficacité du travail enseignant est présentée comme le résultat du travail des inspecteurs et des formateurs donnant donc indirectement un rôle de « modèles » aux maîtres formateurs dans la mise en œuvre de ces nouveaux programmes.

2.2. La « grand-messe » de présentation des nouveaux programmes

Les nouveaux programmes doivent être appliqués à la rentrée 2008. Les parents d'élèves reçoivent une brochure reprenant le numéro spécial du *Bulletin Officiel* du 19 juin 2008. Dans chaque circonscription, des conférences pédagogiques permettent aux enseignants de recevoir une information sur les programmes. Les maîtres formateurs bénéficient d'un temps de formation continue spécifique : une matinée sera consacrée à la présentation des nouveaux programmes. De leur côté, les conseillers pédagogiques reçoivent un temps de formation similaire. Les formateurs recevront donc une information spécifique, mais tous les enseignants entendront cette année-là, la parole d'un inspecteur au sujet des nouveaux programmes en vigueur.

Maître formateur en exercice, nous avons assisté à ces formations. Il nous fut donc facile de recueillir les données, puisque ce recueil n'imposait aucune contrainte particulière aux acteurs et que nous n'étions pas occupée par d'autres tâches. Ce temps obligatoire consacré à l'écoute d'un supérieur hiérarchique est connu de longue date de tous les enseignants du primaire : la « grand-messe » est une tradition. L'expression elle-même est d'un emploi relativement courant dans le milieu enseignant, certains n'hésitant pas à comparer les enseignants à des *apôtres*. Tout au long de notre carrière nous avons assisté à ces « grands-messes », confé-

¹⁷⁴ Les IEN ne décident pas vraiment du contenu de leur conférence, mais choisissent seulement leur angle d'approche dans les limites qui leur sont minutieusement exposées, celle des programmes. Aussi, l'IGEN prend des précautions oratoires pour centrer l'objet de son discours sur les programmes: « *Quand je travaille sur les nouveaux programmes, je suis dans tout le programme mais rien que le programme.* » « *C'est ce texte là qui est notre référence. Ça coupe court à certains débats.* ». Munis d'injonctions très précises, les IEN devront à leur tour à concocter chacun un discours adapté, afin d'aider les enseignants à travailler « efficacement ».

¹⁷⁵ « *C'est ce texte là qui est notre référence. Ça coupe court à certains débats.* »

rences pédagogiques plénières durant laquelle l'inspecteur, ayant réuni toute la circonscription, présentait un exposé sur l'actualité du moment. Cette forme de regroupement représente un temps fort, durant lequel un message important doit être véhiculé :

Brigitte – C'est quelque chose qui a toujours existé dans le cadre des conférences pédagogiques. Moi j'ai toujours connu ça en région parisienne. C'est-à-dire que quand il y avait des textes nouveaux qui paraissaient, il y avait toujours en début d'année la circonscription qui s'engageait à nous offrir une animation sur les textes. Qu'est-ce qu'ils disent, qu'est-ce que ça veut dire ? [...] D'échanger et puis qu'est-ce qu'on entend par ceci, cela. (E19, 139-144)

Ces réunions plénières soudent indéniablement la communauté. Outre leur fonction d'information ou de formation professionnelle, c'est là que s'échangent des informations sur les vacances de poste, les départs à la retraite. C'est là que certains tâtent le terrain pour éventuellement envisager de se présenter à un poste de directeur d'école d'application, ou qu'un maître formateur envisage de changer d'école.

En 2008, la réunion de présentation des nouveaux programmes s'est tenue dans les locaux d'un centre de documentation pédagogique (CDDP). Nous analyserons tout particulièrement le contenu de cette réunion car elle concerne un temps fort de la politique éducative : la mise en œuvre des nouveaux programmes. L'enjeu est d'obtenir l'adhésion des maîtres formateurs pour que les pratiques du terrain restent ou deviennent conformes au texte de référence.

La demande de l'inspecteur qui anime cette réunion est clairement formulée : « *On va vous demander de porter aussi une parole.* » (I 2008, 2126). Un message est à passer « *aux collègues en classe* » :

« ...il est très important que les formateurs, formation initiale et vous participez à la formation initiale, les formateurs formation continue et vous participez aussi à la formation continue, c'est d'ailleurs votre originalité, les représentants de l'institution, les représentants de l'employeur, c'est-à-dire les inspecteurs et également les conseillers pédagogiques, tout le monde se mette d'accord sur ce que nous entendons derrière tel ou tel mot et sur quel message nous allons pouvoir passer aux collègues en classe. » (I 2008, 26-31)¹⁷⁶

L'enjeu est de transmettre à la fois la connaissance d'un texte et la façon dont il convient de le lire. A la rentrée 2008, l'exposé de l'inspecteur (deux heures) sera aussi long que celui de l'IGEN. Viendra en suite le temps de l'échange, qui permettra à l'inspecteur de tester l'assemblée et d'ajuster son discours. Au début de son discours, l'inspecteur s'adresse à tous : « *Vous participez à la formation initiale.* » pour les agréger dans un « *nous* » qui devra porter un message identique aux « *collègues en classe* ». L'enjeu est d'adapter le monde aux mots¹⁷⁷. Or ces programmes ne sont apparemment pas écrits de sorte qu'il suffise de les lire pour ef-

¹⁷⁶ Les discours institutionnels figurent dans la partie 2 des annexes (Volume II). Il s'agit de trois conférences menées par différents inspecteurs, en 2007, 2008, 2009 et respectivement notées I 2007, I 2008, I 2009.

¹⁷⁷ SEARLE J., *L'intentionnalité : essai de philosophie des états mentaux*, Minuit, 1985 pp. 19-29.

fectuer une action conforme, puisqu'il est nécessaire d'en formuler explicitement le sens, pour rendre possible la conformité des actes au texte. En cela, le discours de l'inspecteur présente certains aspects messianiques. Il l'énonce lui-même à un moment : *« je sais qu'ici, je prêche des convaincus »* (I 2008, 822), et se construit sur le mode de la circulation d'une parole quasi religieuse :

L'inspecteur justifie certains de ses propos en référence à la conférence menée par cette IGEN¹⁷⁸ à laquelle il a assisté : *« Je ne sais pas s'il y en a qui ont assisté à la conférence de V.B.¹⁷⁹ sur les nouveaux programmes, personnellement j'ai vu celle à X. Il y a une recommandation de faire un lien explicite entre les savoirs fondamentaux et les situations complexes dans lesquelles on les met en œuvre. »* (I 2008 245-248)

Il serait réducteur de se contenter de la métaphore messianique pour analyser la façon dont se transmet une décision ministérielle et le texte qui la porte, à destination des enseignants, et plus particulièrement ici d'enseignants qui accueillent et forment des jeunes collègues. Indéniablement, il ressort de ces discours que la parole d'un supérieur pose une limite. Le discours des IEN est cadré et encadré. La parole qu'ils portent est celle d'un supérieur. Ainsi, concernant le lien entre apprentissages dits systématiques et l'acquisition de compétences plus complexes, l'inspecteur qui défend les programmes 2008 se réfèrera aux propos de l'IGEN : *« Mais alors là je parle avec l'autorisation de, enfin avec une voix autorisée parce que c'est vraiment l'inspection générale qui l'a dit. »* (I 2008, 245-246)

Dans cette « grand-messe », une référence systématique est faite au supérieur hiérarchique responsable des enseignants du primaire, l'Inspecteur d'académie¹⁸⁰ :

« L'Inspecteur d'académie ne veut pas prendre de décision arbitraire » (I 2007, 29) *« Il faut qu'on améliore le repérage, ça M. L'Inspecteur d'académie l'a demandé lors d'un conseil d'IEN »* (I 2007, 41) *« L'Inspecteur d'académie a souhaité, six ou sept mois après son arrivée, à partir de ce qu'il avait constaté, que nous rédigeons un plan départemental »* (I 2007, 451-453) *« Mr l'Inspecteur d'académie est en attente de réflexions et de solutions »* (I 2008, 8) *« Mr l'Inspecteur d'académie a calé les choses de la manière suivante »* (I 2008, 884) *« Monsieur l'Inspecteur d'académie a choisi de continuer dans les mêmes voies que l'année dernière. »* (I 2009, 45-46) *« Monsieur l'Inspecteur d'académie n' a pas souhaité donner davantage de temps dits de concertation à l'intérieur des 60 heures »* (I 2009 51-52).

¹⁷⁸ IGEN Inspecteur Général de l'Education Nationale.

¹⁷⁹ Initiales du nom de l'IGEN dont la conférence est en ligne sur le site du CDDP.

¹⁸⁰ Jusqu'en 2012, c'est l'inspecteur d'Académie qui note, nomme, valide les promotions d'échelons... des professeurs des écoles du département, sur avis de l'inspecteur de circonscription pour les notes et d'une commission paritaire pour les nominations et les avancements. Depuis janvier 2012, le décret n° 2012-16 du 5 janvier 2012 *« réforme l'organisation des services académiques et départementaux de l'éducation nationale »* : *« les inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'éducation nationale (IA-DSDEN), prennent le titre de directeurs académiques des services de l'éducation nationale (DA-SEN). Les DA-SEN ont la qualité de chef de service déconcentré dans le département. »*

Les inspecteurs sont eux-mêmes très fortement assujettis : ils doivent transmettre avec des mots adéquats l'interprétation du texte qu'ils ont reçue, et proposer des modalités d'actions définies par l'inspecteur d'académie qui en délimite les marges de manœuvre.

3 CONCLUSION : UNE FORTE PRESENCE INSTITUTIONNELLE

Maîtres formateurs comme inspecteurs reçoivent des injonctions qui émanent de décisions ministérielles. L'écrit joue un rôle prépondérant dans la transmission de l'injonction mais il ne suffit pas. Le texte écrit est accompagné de discours, qui est pris en charge par les inspecteurs. On pourrait imaginer que le fonctionnement hiérarchique est ainsi, immuable, depuis sa mise en place. Il n'en n'est rien. Les moyens que doit déployer un supérieur pour faire « exécuter » une consigne ont considérablement évolué : il ne s'agit plus de transmettre, mais de *traduire* un texte, il ne s'agit plus de surveiller la bonne exécution d'une décision, mais de la *piloter*, pour que les subordonnés la mettent en œuvre. Mais l'évolution du vocabulaire ne masque-t-elle pas une certaine constance du fonctionnement hiérarchique ? Les enseignants et les inspecteurs d'aujourd'hui, même s'ils sont héritiers d'une tradition institutionnelle, évoluent dans une *hexis* contemporaine, et le vocabulaire des entreprises, introduit depuis plus de vingt ans dans l'Education Nationale, a été incorporé pour prendre un sens adapté au fonctionnement de cette institution qui se place toujours entre tradition et modernité.

Traduction et pilotage font évoluer la nature du contrat implicite qui lie l'inspecteur et les maîtres formateurs. Alors que le lien avec les IUFM s'est progressivement distendu, les maîtres formateurs sont ici clairement placés sous le contrôle de l'inspecteur. Alors que l'Education nationale avait délégué aux IUFM la formation des stagiaires, cette conférence est un préalable à la prise en main de la formation des stagiaires par l'Education Nationale. Les maîtres formateurs ne sont plus des formateurs associés parmi d'autres à l'IUFM, ils sont les futurs tuteurs des stagiaires : le texte définitif n'est pas encore paru, mais la maîtrise est en marche. Nous voyons ici comment l'institution organise et anticipe une reprise de contrôle : l'« esprit » des IUFM est nettement en rupture avec l'« esprit » des nouveaux programmes. Mais comme il n'est pas possible de balayer d'un revers de main des convictions ancrées, l'enjeu de cette conférence est d'insuffler un nouvel esprit qui entre le moins possible en conflit avec les convictions des maîtres formateurs, acteurs sur lesquels reposent une partie de la mise en œuvre de la réforme. Créer du lien, donner une cohérence aux nouvelles injonctions, voilà l'objectif du discours de l'inspecteur qui cherche à engager ses subordonnés sur la voie de la réforme.

Maintenant que nous comprenons mieux la situation des inspecteurs, nous nous intéresserons à celle des enseignants qui vont recevoir ce discours, et à la façon dont vont se dessiner les nouvelles lignes de contraintes pour les maîtres formateurs.

CHAPITRE 7 : LES DISCOURS INSTITUTIONNELS ET LEURS EFFETS SUR LES PEMF

1 ENTRE FORCE ET SEDUCTION

Si les maîtres formateurs conviennent qu'il est obligatoire de suivre les programmes, ils ne sont pas tous convaincus de la pertinence de ces derniers. Nous verrons que dans l'ensemble, ils gardent l'impression que ces programmes favorisent plutôt une pédagogie « à l'ancienne », « frontale », « transmissive », au détriment d'une démarche plus ambitieuse, plus complexe, davantage centrée sur un enfant « acteur de ses apprentissages ». Nous nous appuierons, dans ce chapitre, sur la conférence effectuée devant les maîtres formateurs pour leur présenter les nouveautés institutionnelles de l'année scolaire. La mission de l'inspecteur, qui en 2008 présente ces programmes aux maîtres formateurs, n'est pas facile : d'une part il sait que son public est susceptible de ne pas adhérer aux nouveaux programmes ; d'autre part il s'agit d'un public dont la compétence pédagogique est institutionnellement reconnue. En effet s'ils ont réussi l'examen du CAFIPEMF, c'est parce qu'ils ont su montrer des séances de classe en justifiant d'une démarche professionnelle qui révélait leur « connaissance des textes officiels », leur « maîtrise des aspects didactiques des contenus disciplinaires », leur capacité à « réguler les enseignements », à « définir des objectifs précis, opérationnels et adaptés », et enfin leur capacité à « argumenter les raisons théoriques et pragmatiques » dans le choix d'un « dispositif de gestion du groupe classe »¹⁸¹.

1.1. Un gant de velours : l'appel aux PEMF

L'inspecteur qui intervient en 2008 n'est pas connu des PEMF du département. L'aspect cérémoniel de la rencontre n'en n'est que plus accentué. Il commence par situer ses propos : « *Ce matin on est sur un temps institutionnel, ce qui ne veut pas dire que l'échange sera interdit.* » (I 2008, 2)¹⁸² Tout au long de son discours il parlera de lui, en employant le terme « je », « *Je vous propose de travailler sur trois points* » (I 2008, 3). Ce discours est loin d'être un discours impersonnel. Il implique deux acteurs : l'assemblée des PEMF (« vous », dans le discours), et l'inspecteur lui-même (« je »).

« Je vous propose un temps d'échange au sujet des soixante heures. Moi de mon point de vue la circulaire est la circulaire. On n'a rien à demander ou à imposer aux maîtres formateurs. Par contre il faut

¹⁸¹ Les citations proviennent d'un document interne, fourni par la DRH de l'Inspection Académique et qui est une grille d'évaluation qui a servi pour l'épreuve d'admissibilité du CAFIPEMF. Une photocopie de ce document est présentée en annexe.

¹⁸² Rappel : les références codées I 2007, I 2008, I 2009 se rapportent à la deuxième partie des annexes.

qu'on échange là-dessus. Evidemment échange libre, je vous dirai ce que j'en pense, vous me direz ce que vous en pensez. »

De même que les maîtres formateurs, dans leurs entretiens, ont étroitement associé leur statut au respect d'un texte officiel, l'inspecteur pose le respect d'une circulaire comme un cadre de travail. Il convient d'expliquer le contexte de cette affirmation. La circulaire d'août 2008 laisse les maîtres formateurs libres de pratiquer l'aide personnalisée, qui est rémunérée en heures supplémentaires : ils passent à six heures de décharge par semaine. Malgré cette possibilité de choix, les entretiens avec les maîtres formateurs révèlent que certains maîtres formateurs s'estiment lésés dans cette nouvelle répartition de leurs obligations de services.

De leur côté, certains inspecteurs de circonscription sont mécontents car ils acceptent mal l'idée qu'une catégorie d'enseignants puisse être distinguée et disposer de son temps. Ce qui donne sens à l'assertion de l'inspecteur : « *Moi de mon point de vue la circulaire est la circulaire.* » Il renchérit plus tard : « *La circulaire est la circulaire. Elle pose l'idée du volontariat et des heures supplémentaires. Personne ne défait une circulaire, sauf évidemment un ministre.* » (I 2008, 914-915). Les inspecteurs ne peuvent pas obliger les maîtres formateurs à mener l'aide personnalisée, puisque la circulaire précise que ces derniers peuvent effectuer ces heures « s'ils le souhaitent ». Or il s'agit d'une mesure phare de cette nouvelle réforme. Comment convaincre des maîtres formateurs qu'on ne peut pas contraindre ?

Lorsque l'inspecteur aborde la question des soixante heures, l'assistance est attentive et concernée. Un maître formateur intervient. Ses propos rejoignent ceux de Lara et de Géraldine¹⁸³ : « *Nous avons perdu une décharge de travail.* » (E2, 171-172) ; « *Nous avons perdu un bout de décharge.* » (E 9, 182). Il s'estime lésé par cette nouvelle mesure :

Le maître formateur – On avait droit à du temps de formation personnelle...et on avait du temps libéré pour ça...maintenant on ne l'a plus... Ce sont deux choses totalement différentes mais on nous l'a présenté comme allant ensemble. [...] On peut effectuer nos deux heures de soutien payées en heures supplémentaires du fait qu'on nous a retiré nos deux heures de formation. Ce sont deux choses entièrement différentes en fait.

L'inspecteur – Vous avez un service spécifique. [...] Vous n'avez pas à faire les soixante heures. Les soixante heures sont en plus. Les deux heures consacrées à votre formation et à votre documentation personnelle c'est l'équivalent des soixante heures et là vous les consacrez à votre formation personnelle. Attendez laissez moi terminer, l'aide personnalisée vient en plus, si vous le voulez. (I 2008, 931-952)

Cet échange révèle une facette du travail de l'inspecteur : donner accès au texte officiel. La circulaire est accessible à tous, mais lorsqu'il s'agit d'une pratique nouvelle, il semble bien que l'on considère que la parole du supérieur hiérarchique est nécessaire pour exposer son contenu. On pourrait penser que l'inspecteur explique la circulaire au maître formateur

¹⁸³ Propos recueillis en entretien.

qui l'a mal comprise. Mais nous ne partageons pas cet avis : le maître formateur l'a très bien comprise, mais il perçoit ce changement comme désavantageux. L'inspecteur reprend son explication, met en évidence l'intérêt de la nouvelle situation. Il légitime la circulaire, mais pose très vite des bornes, annihilant ainsi la totale liberté de choix (faire ou ne pas faire les 60 heures d'accompagnement) qui semblait émaner de la circulaire. Pour cela, il s'appuie sur les remarques des maîtres formateurs :

Un maître formateur – Il faudra qu'on les [les élèves] évalue et il faudra qu'on communique à celui qui va les prendre en soutien, quels élèves sont en difficulté et quels type de difficulté ils ont...

L'inspecteur – Ben c'est comme ça dans toutes les écoles...

Le même maître formateur – Donc du coup, autant les faire, quoi, autant faire les heures de soutien...

L'inspecteur – Rien ne vous y oblige c'est pour ça que je vous le dis. Là vous faites une réflexion de type personnel, pédagogique, en disant : j'aurais besoin de le faire, effectivement de mon point de vue, je pense qu'il faut travailler ça en école d'application, il faut travailler ça dans le groupe. Par contre, rien ne vous y oblige légalement. Je ne peux rien vous dire d'autre. Je ne peux pas vous dire... Là ce que vous me renvoyez, c'est une réflexion pédagogique. Mais c'est quelque part exactement le sens de la circulaire. Cela relève de « ils pourront, s'ils le souhaitent assurer les heures d'aide personnalisée auprès de leur école ou d'écoles proches comme les autres. » Là on est sur le principe des autres enseignants sauf que vous, c'est en plus de votre service. (I 2008, 957-967)

Dans cet échange, nous notons une fréquence accrue de l'emploi du « je » et du « vous » de la part de l'inspecteur. Regardons la phrase : « *Rien ne vous y oblige et c'est pour ça que je vous le dis* ». « *Rien ne vous y oblige* » renvoie au contenu de la circulaire et « *je vous le dis* » correspond à une légitimation de cette circulaire, s'adressant aux membres de la communauté des maîtres formateurs. En qualifiant la remarque de l'enseignante de « *réflexion pédagogique* », l'inspecteur la reconnaît comme jouant son rôle et la rejoint : « *Effectivement, de mon point de vue, je pense qu'il faut travailler ça en école d'application* ». Il renvoie l'enseignante au problème qu'elle se pose, car il est de nature pédagogique. La contrainte d'abord exprimée par l'enseignante (« *il faudra que* » « *autant le faire* »), est reformulée par l'inspecteur : « *il faut... de mon point de vue* », « *je pense qu'il faut* ». L'inspecteur évite d'user directement de son pouvoir, mais s'appuie sur les assujettissements acceptés par les maîtres formateurs pour les amener au choix d'action souhaité.

L'intervention qui suit montre comment une contrainte particulière émise par un maître formateur, sera reprise par l'inspecteur pour être reformulée en contrainte paradoxale. Sa formulation institutionnalisera l'état de subordination des maîtres formateurs à l'égard de l'institution :

Une PEMF – Nous, on est dans une école d'application en ZEP, une petite école de cinq classes avec trois PEMF. Donc forcément, à un moment donné, les collègues même avec le modulateur, ils ne pourront pas faire tous seuls [...] C'est obligatoire à mettre en place, donc avec les mêmes personnes...

L'inspecteur – Attendez l'accompagnement éducatif est à mettre en place de manière obligatoire [...] En gros il y a à mettre en place l'accompagnement éducatif pour cinq élèves dans l'école, une demi heure par jour c'est fait. Alors il faut arrêter aussi, faut savoir lire les circulaires. Il est obligatoire, il est sur la base du volontariat. Maintenant si vous voulez me dire que vous vous sentez pris en otage moralement qu'est-ce que vous voulez que je vous dise ? Oui.

La même PEMF de l'assemblée – Ça n'est pas un cadeau surtout.

L'inspecteur – Oui. Ça n'est pas un cadeau parce que ça vous condamne soit, si vous acceptez à passer pour des vilains profiteurs qui prennent des heures supplémentaires...

L'assistance – Oh oh oh...

L'inspecteur – ...Soit, si vous refusez, à passer pour des irresponsables qui sont tranquilles dans leur coin pendant que des élèves sont en difficulté. Oui, ça vous met dans une situation morale extrêmement difficile, raison de plus pour être clair là-dessus et si je vous dis que je n'aimerais pas être à votre place, on est bien d'accord, hein, sur cette situation précise, ça signifie que c'est le cas souvent. C'est petit, une école il y a tout le temps des pressions morales et la pression qu'on se met sur soi-même. » (I 2008, 979-987)

Ce sont les remarques dubitatives de la PEMF qui semblent pousser l'inspecteur à intensifier ses formulations. Il a peut être saisi un enjeu d'Arrière-plan, à travers la pression du groupe. Le syndicat majoritaire¹⁸⁴ avait appelé au boycott de cette mesure, des murmures de résistance commençaient à se répandre dans le milieu enseignant. Dans un tel contexte, même si les enseignants volontaires pour effectuer l'aide personnalisée en heures supplémentaires ne risquent pas de stigmatisation outrageuse, ils peuvent en revanche ne pas oser se porter volontaires pour garder la face. L'inspecteur semble avoir saisi la situation qu'il a traduite par « *pression morales* » et « *pression qu'on se met soi-même* ». En mettant ainsi à nu et en accentuant de façon caricaturale le dilemme qui se posait aux maîtres formateurs, il leur a redonné la liberté de choix, puisque aucune solution n'est déclarée idéale.

Nous ne pensons pas que cet inspecteur ait prononcé chacune de ces paroles en observateur étranger à la situation. Ancien enseignant du secondaire, il a certainement connu les jeux de fausses déclarations qui accompagnent l'attribution des heures supplémentaires. Il est des cas où la pression du groupe s'oppose à l'intérêt personnel, et où les questions d'argent ne peuvent être évoquées face au groupe (la valeur du désintéressement est forte chez les enseignants). Nous ne connaissons rien de l'état d'esprit de l'inspecteur au moment où il a énoncé aussi crûment cette double contrainte : les maîtres formateurs sont condamnés à être accusés de l'une ou l'autre de ces deux infamies, la vénalité ou l'irresponsabilité. Toujours est-il qu'à l'issue de cet échange, il amenuise la distance hiérarchique qui le distingue de son auditoire en se référant à l'existence d'instances supérieures, inaccessibles aux enseignants comme aux inspecteurs. Comme il vient d'énoncer le dilemme, une autre PEMF intervient :

Un PEMF – Eh bien justement, comment ça se fait que ça se soit fait ?

Inspecteur – La négociation, madame, s'est faite à un niveau qui dépasse très largement mes modestes compétences. Alors si vous saviez à quel point... Si nous avons un point commun, madame, c'est que nous découvrons les choses en même temps. (I 2008, 988-991)

A partir de ce moment-là, la circulation de la parole perd de sa verticalité : chaque maître formateur émet sa propre opinion, l'inspecteur se contentant d'acquiescer, de commen-

¹⁸⁴ Le Syndicat National Unitaire des Instituteurs et des Professeurs du Primaire.

ter brièvement puis de donner la parole à un autre PEMF. La discussion revient vite sur la morale et sur l'argent, un directeur regrettant la dégradation de l'ambiance d'école générée par une telle mesure et une directrice rétorquant que dans son école cela ne posait aucun problème.

Une directrice – [...] Mais nos deux collègues n'ont pas exprimé les choses en disant : « c'est dégoûtant vous allez être payés et pas nous ».

Inspecteur – Juste une remarque qui me paraît intéressante. On n'est pas en train d'accorder des heures supplémentaires à des enseignants x ou y choisis comme ça au hasard. On aménage un service particulier pour des enseignants qui ont été distingués entre tous par leur exemplarité.

Assistance – Oh oh oh...

Inspecteur – Non mais attendez, c'est ça le CAFIPEMF, je suis désolé. Attendez, j'en ai fait passer suffisamment pour savoir à quel point c'est un examen difficile et qui demande un investissement personnel important. Deuxièmement c'est accordé à des enseignants qui rendent service aux autres qui donnent de leur temps. (I 2008, 1026-1035)

La conclusion de cet échange revient à l'inspecteur. Il reformule un énoncé qui lui convient. La directrice dit que ce n'est pas « *dégoûtant* » d'être payé. L'inspecteur développe cette idée d'un point de vue institutionnel. Il attribue une identité particulière à son public tout en s'impliquant personnellement : il sait ce qu'est l'examen parce qu'il en a fait passer suffisamment. Sa légitimité ne provient pas de sa posture d'autorité, mais de son expérience. Il ajuste son argumentation aux valeurs de praticiens pour qui l'expérience compte. Après les avoir distingués des autres enseignants par le rappel de l'examen, qui confirme la reconnaissance de l'institution, il lave ainsi les maîtres formateurs du soupçon de vénalité car il leur attribue une qualité supérieure à celle du mérite, le don de soi. Le message est clair, on ne les achète pas avec ces heures supplémentaires, mais on reconnaît, parce que la difficulté de leur travail a été admise, la grandeur de leur engagement personnel dans le métier. Il redonne de la grandeur, là où l'on ne percevait que de la bassesse.

L'extrait que nous venons de présenter et d'analyser dans sa quasi intégralité nous a paru utile pour bien comprendre les enjeux du discours des inspecteurs et surtout comment les maîtres formateurs eux-mêmes, par leurs interventions ont contribué à adapter le contenu d'une circulaire à une réalité sociale beaucoup plus complexe.

« *Ils pourront, s'ils le souhaitent, assurer des heures d'aide personnalisée.* »¹⁸⁵ Le problème posé par cette formulation était, tel que l'avait énoncé l'inspecteur, celui du volontariat. L'expression « *s'ils le souhaitent* » se réfère au bon plaisir et au seul libre arbitre des enseignants eux-mêmes sans avis de l'inspecteur. Or le bon plaisir de l'enseignant est absolument inconcevable dans un ensemble de valeurs héritées de la morale primaire, et tout aussi

¹⁸⁵ Circulaire n° 2008-105 du 6-8-2008 (B.O. n° 32 du 28 août 2008), *Obligations de service des personnels enseignants du premier degré*.

inconcevable dans une pensée managériale centrée sur l'accroissement de l'efficacité et la réduction des moyens. Cette formulation correspond tellement peu à toute la tradition des injonctions administratives habituelles des maîtres, où la liste d'émargement circule dans la moindre réunion, qu'il est nécessaire que l'inspecteur fasse admettre au groupe la possibilité d'un choix, que certains d'entre eux hésitent à s'octroyer. Il reste un risque pour l'administration : la perspective d'une conduite contestataire. Or ce sont les maîtres formateurs eux-mêmes qui ont mis dans la balance leur éthique professionnelle, que l'inspecteur s'est empressé d'utiliser pour contrebalancer l'éthique corporatiste, vouant les maîtres formateurs à choisir entre deux infernales désignations : traître ou fainéant. Le souhait est évidemment que les maîtres formateurs choisissent de demander à faire ces heures, mais comme la circulaire ne les contraint pas, l'inspecteur utilise les formes d'assujettissement incorporées par les maîtres formateurs. « Le pouvoir transite par les individus, il ne s'applique pas à eux »¹⁸⁶, affirme Foucault.

L'inspecteur a su percevoir ce à quoi étaient attachés les maîtres formateurs et en jouer. Une majorité de maîtres formateurs a choisi d'effectuer cette aide personnalisée. Nous n'avons pas effectué d'enquête précise pour chercher à savoir si le choix de chaque maître formateur a dépendu de cette conférence. Mais par exemple, nous connaissons quelques collègues incitées à effectuer ces heures par leurs époux, non enseignants, car elles n'étaient pas imposables. Cet aspect-là n'a jamais été mentionné en situation professionnelle et nous incite à rester modeste dans nos interprétations car nous ne pouvons que très partiellement parvenir à proposer une compréhension de phénomènes d'assujettissement des maîtres formateurs. Nous pensons néanmoins que cette « autorisation officielle » à demander des heures supplémentaires a pu rasséréner certains collègues. L'assertion « il est normal de faire les heures supplémentaires, on a le droit de ne pas les faire » remplace alors l'assertion « il est normal de ne pas faire les heures supplémentaires, on a le droit de les faire ». Dans le premier cas il est plus difficile face à la communauté de choisir de ne pas faire les heures ; dans le deuxième cas, il est plus difficile face à la communauté de choisir d'assurer les heures. Il faudrait mener des observations précises et chiffrées, mais il semblerait que ceux qui ont choisi de ne pas effectuer les heures étaient plus proches du militantisme syndical, auquel cas la deuxième proposition garderait la primauté. Ceci reste à vérifier.

L'acceptation de cette mesure n'était pas le seul objectif de cette matinée. Si nous avons attribué une connotation messianique au mode de regroupement, ce terme n'a rien de

¹⁸⁶ FOUCAULT, M. *Il faut défendre la société* cours au Collège de France, 1976, Gallimard, 1997, p. 26.

péjoratif. Comme nous avons envisagé des rapprochements entre les contraintes nécessaires à la conversion chrétienne et les contraintes vécues par les maîtres formateurs, nous avons développé la métaphore sachant qu'elle comporte des limites. La parole circule, offrant possibilité, dans les limites de la bienséance, de proposer son point de vue à l'orateur. En revanche, faire admettre un texte reconnu par tous et structurant l'identité et le rôle de chaque membre, peut conférer une dimension religieuse (du latin *religare*, relier) à la conférence pédagogique. Encore faut-il que les « croyants » continuent de croire : transmettre et entretenir une croyance absolue au texte (les nouveaux programmes 2008) occupera la majorité du temps de cette « grand-messe ».

1.2. Couper court au débat

Une remise en question systématique et contestataire n'a pas de place dans cette « cérémonie ». Pour en persuader l'assistance, il convient de ne laisser aucune place possible à celle-ci. Le rejet d'un débat trop polémique marque donc le positionnement hiérarchique¹⁸⁷ : « *Il s'est dit beaucoup d'âneries sur ces nouveaux programmes parce qu'ils ont été élaborés dans un contexte passionnel, extrêmement politisé avec des groupes de pression dans un sens ou dans un autre* » (I 2008, 227-229). Ici l'inspecteur ne se place pas dans un rapport de force par rapport à d'éventuels contestataires, il neutralise la virulence de cette contestation grâce à l'emploi de deux termes : « *âneries* » et « *contexte passionnel* ». Les *âneries* ne concernent pas uniquement les contestataires, mais tous ceux qui polémiquent sur les programmes d'une façon ou d'une autre ; celui qui profère des *âneries* ne peut être que sous l'emprise de la passion. L'inspecteur propose aux enseignants de choisir la voie de la raison, c'est-à-dire à un accord commun sur ce que signifie tel ou tel mot du texte, même s'il perçoit la difficulté de cette tâche : « *Ça promet beaucoup d'écharpements [sic] en perspective, surtout que l'idéologie et la politique hélas ne sont pas absentes de cette histoire* ». (I 2008, 114-115) Politique et idéologie sont connotées négativement, comme des sources de discorde ; elles deviennent inconvenantes. L'inspecteur place ici le débat dans un registre de valeur domestique où prime la préservation de l'harmonie, des relations hiérarchiques, cordiales mais néanmoins respectueuses où, si la contestation est de mauvais goût, il est néanmoins possible de s'exprimer dans un climat d'entente et de franchise¹⁸⁸.

¹⁸⁷ BOURDIEU P., *Langage et pouvoir symbolique*, Seuil, 2001.

¹⁸⁸ BOLTANSKI L., THEVENOT L. *De la justification : Les économies de la grandeur*. Op.cit. Nous nous référons au monde domestique décrit par les auteurs pp. 208-222.

Comment l'inspecteur va-il s'y prendre¹⁸⁹ pour couper réellement court au débat, tout en permettant l'échange, pour réussir à convaincre des formateurs attachés à des pratiques de classe éprouvées, que ces programmes ne sont pas rétrogrades et qu'ils sont dignes d'être suivis respectés et défendus ? Certes, il dispose d'outils théoriques et intellectuels, mais le terrain qu'il va affronter, n'est pas toujours sensible à ces arguments et nous allons voir qu'il devra, comme on peut l'exprimer familièrement, « y mettre de lui-même pour que ça marche ».

2 LA NEGATION COMME MARQUE DE POSITIONNEMENT HIERARCHIQUE

2.1. Usage de la négation

Une des pistes proposées par l'IGEN réside dans un « *accompagnement* » très suivi, très guidé de la lecture des programmes pour faire comprendre aux enseignants ce qui a changé et ce qui n'a pas changé : « *Outre les continuités sur lesquelles il faudra attirer l'attention des personnels, les changements qui méritent à mon avis un accompagnement parfois important, sinon, on risque des contresens très dommageables à terme* »¹⁹⁰. Notons au passage comment un supérieur engage la responsabilité de ses subordonnés. Si les inspecteurs font mal leur travail, les enseignants commettront des contresens, et ce ne sera pas sans conséquences graves pour la réussite de la réforme. Cette impérieuse nécessité d'un accompagnement, formulé en juin avec des propos similaires par l'IGEN est énoncée avec des similitudes :

« Les dispositifs c'est bien, mais le plus important c'est quand même ce qui se passe au quotidien dans la classe. Au fur et à mesure des constats que nous faisons, si nous n'accompagnons pas les maîtres pour qu'ils fassent le lien entre tout ce que je viens de vous dire et des pratiques concrètes de classe, puisque ça intellectuellement ce n'est pas difficile à comprendre... » (I 2008, 139-143)

Au lieu d'évoquer ce que nous (maîtres formateurs) devons faire, l'inspecteur laisse en suspens ce qui risque d'arriver si nous ne le faisons pas. L'usage de cette négation est significatif : certains aspects du discours produit par l'inspecteur sont le fruit des contraintes qui pèsent sur lui (il a incorporé les injonctions de l'IGEN), autant que celles qu'il doit faire peser sur ses subordonnés. Nous suivrons donc la piste de l'emploi de tournures négatives pour en déceler l'effet produit dans un discours hiérarchique. Voici trois propositions extraites du discours de l'inspecteur :

¹⁸⁹ Nous pensons à l'expression anglaise « to cope with » et aux stratégies de coping.

¹⁹⁰ <http://crdp.ac-bordeaux.fr/documentalistes/docadmin/presentationprog2008vb.asp> [consulté le 18/03/2012] Il s'agit toujours d'une transcription d'extrait de la conférence en ligne sur ce site.

- (1) « On *n'est pas* en train de tirer un trait sur les programmes 2002. » (I 2008, 231)
- (2) « Il y du changement, mais ce *n'est pas* « du passé faisons table rase ». » (I 2008, 237)
- (3) « Il *n'y a rien* de nouveau sur le fond en réalité ... M. l'Inspecteur d'Académie nous disait, ce *n'est pas* le fond qui a changé c'est la manière de poser le problème qui change. » (I 2008, 195-196)

Ces trois propositions, porteuses d'un même message, sont donc construites de façon identique, à la forme négative. La première se veut rassurante : à des enseignants qui étaient attachés à certains aspects des programmes 2002, on explique qu'ils n'ont pas y renoncer. La deuxième énonce deux propositions qui pourraient être contraires, pour signifier que le changement n'est pas dans la rupture (notons au passage la référence par le négatif, à l'expression révolutionnaire « du passé faisons table rase » : ce changement n'est pas une révolution). Dans la troisième proposition, il utilise deux négations successives : au lieu de dire que tout est pareil, il dit qu'il n'y a rien de nouveau.

Ces énoncés ne sont pas équivalents. Pour expliquer l'importance symbolique des tournures employées et particulièrement le choix de la forme négative, nous emprunterons à Jon Elster¹⁹¹ les concepts de négation active et de négation passive. Il existe deux façons de rendre négative l'expression « je crois que p » : on peut la mettre à la forme négative de façon passive, « je ne crois pas que p » ; on peut aussi employer une forme négative active en énonçant « je crois que non-p. » Appliquée aux injonctions à propos de ce qu'il est obligatoire de faire, la distinction entre négation passive et négation active prend tout son sens.

Voici dans un tableau les deux modèles de négations possibles ; avec des phrases extraites du même discours.

Tableau 5 Négation passive et négation active

• Négation passive	• Négation active
Il est obligatoire de faire p → Il n'est pas obligatoire de faire p	Il est obligatoire de faire p → Il est obligatoire de faire non p =
« 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. »	« Je ne suis pas en train de faire l'apologie d'une quelconque méthode » « 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 »

¹⁹¹ ELSTER J, *Négation active et négation passive*, in Watzlawick Paul, *L'invention de la réalité, contribution au constructivisme*, SEUIL, 1988, p. 218.

La question de l'interdiction se pose alors et nous observons que si l'inspecteur a recours à la négation passive pour des injonctions pratiques, il use de la négation active pour les injonctions idéologiques. En utilisant la négation active, alors que sa parole est d'autorité, il tranche, il coupe court pour reprendre l'expression de l'IGEN, il recentre le débat sur la manière d'appliquer le texte. En utilisant la négation passive, il donne une apparence de liberté pédagogique aux enseignants, tout en rappelant l'existence du cadre institutionnel.

2.2. La négation comme dédramatisation

« *Ce n'est pas la pédagogie qui commande les programmes mais ce sont les programmes qui commandent la pédagogie* ». De même que l'IGEN avait insisté sur la prédominance du texte au service duquel doit être la pédagogie, l'Inspecteur rappelle de façon active, qu'on ne doit pas proclamer une méthode. La parole à transmettre est uniquement celle du texte. En revanche, lorsqu'il s'agit de pratiques plus fines, l'inspecteur en formulant passivement la négation transmet une possibilité de choix d'action aux formateurs. A aucun moment il ne donne d'injonctions d'ordre pratique sous la forme affirmative, active comme « vous devez faire comme cela ». Pourrions-nous aller jusqu'à prétendre que le pouvoir centralisé « excelle à empêcher, non à faire »¹⁹² ? On peut nuancer ce propos. Lorsque des injonctions assez techniques sont données, elles le sont de façon impersonnelle et font référence à des pratiques constantes et à une légitimation supérieure :

« Oui, importance de l'entraînement, ce qui n'est quand même pas non plus un changement fondamental, ça s'est toujours fait, on a toujours recommandé aux maîtres de faire un temps de calcul mental le matin pour automatiser les procédures. On a toujours recommandé aux enseignants de cycle 2 de faire écrire les élèves et de les faire écrire pour écrire et pour mieux écrire, pour faire travailler le geste et pour que ce ne soit pas un défaut ou quelque chose d'handicapant quand ils avaient à faire des productions complexes. L'idée, c'est que les savoirs fondamentaux en mathématiques et les outils de la langue doivent être automatisés le plus possible. Ce n'est pas révolutionnaire en soi. Il y a des effets de loupe, mais là je parle d'une voix autorisée, parce que c'est vraiment l'inspection générale qui l'a dit. » (I 2008, 240-246)

Pour ce qui concerne l'aspect le plus mécanique de ces programmes¹⁹³, l'inspecteur répond par un argument d'usage : cela s'est toujours fait. Et puisque cela s'est toujours fait, « *ce n'est pas révolutionnaire en soi* ». Ce type de commentaire ponctue le discours au moment où il décrit de façon concrète la spécificité des nouveaux programmes, dénoncée par

¹⁹² TOCQUEVILLE A. *De la démocratie en Amérique*, Librairie Charles Gosselin, 1842, p. 142.

¹⁹³ Rappelons Sylvie Plane qui dénonçait un « programme plus intéressé à inculquer la docilité passive et le psittacisme qu'à développer l'intelligence et l'appétit culturel » (termes repris en avril 2008 par plusieurs bulletins syndicaux, par exemple : Bulletin du SGEN-CFDT Seine St-Denis et Val-de-Marne n°3, avril 2008, p.6. , termes que l'on peut aussi retrouver sur le site sur café pédagogique: http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2008/programmes_Plane.aspx [consulté le 18/03/2012])

leurs détracteurs. La parole de l'inspecteur consiste alors à présenter l'automatisation comme une démarche d'usage courant dans le processus d'enseignement, à l'aide d'exemples difficilement réfutables, les pratiques énoncées correspondant à une image partagée par tous, bien au-delà de la sphère professionnelle, du travail scolaire en élémentaire. Affirmer que « *ce n'est pas révolutionnaire en soi* » dédramatise la situation. Les opposants s'inquiètent, les défenseurs des textes rassurent en employant une tournure négative qui exprime qu'il n'y a pas lieu de s'inquiéter. Et ce pour deux raisons : premièrement parce que ce n'est pas une révolution (ce qui est demandé correspond à l'usage), et parce que les instances hiérarchiques l'ont dit (l'inspecteur porte cette parole).

L'inspecteur emploie donc plusieurs phrases négatives destinées à rassurer les maîtres formateurs qui seraient inquiets d'un renoncement total à leurs convictions pédagogiques : « *On ne dit pas aux enseignants de faire du Bled toute la journée. Même si il y en a qui vont le comprendre comme ça. D'ailleurs ils faisaient déjà du Bled toute la journée.* » (I 2008 292-294). La pratique repoussoir (« faire du Bled »), qui consiste à donner des exercices aux élèves en fournissant un travail minimal de préparation et d'intervention en classe, est évoquée de façon négative par l'inspecteur qui se range alors dans le même camp pédagogique que les maîtres formateurs. Le choix de cet argument fait mouche, car une PEMF interviendra en renchérissant : « *le Bled ne sera certainement pas dans nos classes* » (I 2008, 255-256).

Quelques instants après l'inspecteur poursuivra : « *Ce n'est pas M. Le Bris qui a écrit les programmes* » (I 2008, 295). Cet usage supplémentaire de la forme négative montre à quel point celle-ci est employée afin de dissiper les malentendus. « Vous n'avez pas été trahis, l'Inspection Générale n'est pas sous la coupe de l'association *Sauvez les Lettres* » semble-t-on vouloir nous dire. « *Ce n'est pas abandonné* » (I 2008, 287-290) répète l'inspecteur en évoquant les situations problèmes et la méthode expérimentale, réputées chères aux maîtres formateurs. Ces propos semblent être destinés à rassurer, à apaiser : la hiérarchie est avec vous, vous n'êtes pas abandonnés.

2.3. Usage hiérarchique de la tournure négative

Un usage particulier de la forme négative va permettre de délimiter le rôle de l'inspecteur et le rôle des maîtres formateurs. Cet usage permettra à l'inspecteur d'user de la première personne et de s'engager dans l'interprétation des programmes tout en gardant sa position hiérarchique. Le supérieur hiérarchique transmet l'injonction de faire, mais la nature de cette transmission est limitée par la perspective de perdre la face, et par la-même l'autorité,

si la façon de faire prônée ne réussit pas. Par ailleurs, ce n'est pas l'expertise qui confère un statut d'autorité au supérieur hiérarchique : les experts occupent plutôt des positions subalternes¹⁹⁴. Le travail de l'inspecteur n'est pas empreint de la concrétude du travail des enseignants, dont on dit souvent qu'ils sont « au front » ou « les mains dans le cambouis ». Cette distance à la pratique permet à l'inspecteur de garder une position haute. C'est pour cela que lorsqu'il évoque au plus près les pratiques enseignantes, il emploie les négations passives de sorte que, quelque soit l'erreur commise, elle puisse être imputable au subordonné. Bien entendu, l'emploi de la négation est loin d'être mécanique ou d'obéir à une règle systématique. Nous retrouvons néanmoins dans séquences de discours un lien entre l'exercice de l'autorité et un usage particulier des formes négatives passives :

« Et moi, je me souviens d'une discussion avec les enseignants où à chaque fois je leur disais, c'est bien, vous avez travaillé ça dans différentes situations et compagnie, vous avez essayé de l'appliquer dans une situation problème et bon , tout en même temps vous venez de passer 45 minutes là-dessus et il y a deux mots que je n'ai pas entendus, addition et multiplication, ça c'est assez fréquent. Alors, je ne dis pas que le fait de dire... [...]. Si ça n'est pas explicité, une partie des élèves ne comprendra pas et va travailler les choses de manière indépendante sans qu'il y ait de lien. Alors je ne suis pas en train de dire que le fait d'expliquer suffira à ce que tous les élèves fassent le lien. » (I 2008, 256-266)

La formule négative passive est : « *Je ne dis pas que le fait de dire* ». Voici comment nous pourrions schématiser cet extrait : vous avez bien fait X, en même temps, je n'ai pas entendu Y. Si vous ne faites pas Y, des élèves ne comprendront pas. Je ne dis pas que faire Y suffira pour que les élèves comprennent. Pourquoi ne pas énoncer « vous devez faire Y pour que les élèves comprennent » ? Il nous semble que les formes négatives sont utilisées pour marquer la posture d'autorité. En effet, lorsque le supérieur hiérarchique constate que « Y n'est pas fait », c'est une négation active qui souligne un manque de la part de l'enseignant. A cause cette faille, des élèves ne comprennent pas.

Ainsi, l'usage de la forme négative se révèle utile pour qui emploie un discours dominant. Certes elle permet d'interdire, mais c'est dans des usages bien plus subtils que le supérieur essaiera d'associer ses subordonnés à son projet. Ces phrases ne peuvent bien entendu avoir de portée que si leur destinataire les écoute et y est réceptif. Nous pensons que cet usage répété de tournures négatives instaure un réseau de contraintes qui, au fil des phrases, tissent un cadre autour de celui qui les reçoit, l'amenant à se soumettre aux injonctions. Voyons donc

¹⁹⁴ « Dans une organisation, l'expert occupe une position hiérarchiquement inférieure, étant situé dans le staff en tant que consultant plutôt que dans le line où se prennent les décisions. Il assume un rôle subordonné aux prises de décisions de l'autorité, lié aux tâches qui lui sont formellement attribuées. » (LENOIR Y., « L'enseignant expert, regard critique sur une notion non dépourvue d'intérêt pour la recherche sur les pratiques enseignantes », *Recherche et formation*, n° 47, 2004, p. 9-23.)

dans un premier temps quelles réactions « à chaud » ont suscité ces propos et comment se construit la réponse hiérarchique.

2.4. Main de fer

Un travail d'argumentation a été mené par l'inspecteur sur le jeu des changements et des permanences. Il s'est fondé sur les points auxquels tiennent traditionnellement les maîtres formateurs pour défendre ces programmes. C'est alors qu'une première question fuse, respectueuse sur la forme, subversive sur le fond : puisque ça ne change rien, pourquoi avoir changé ?

« Franchement moi je ne comprends pas très bien pourquoi on les a appelés 2008 puisqu'il y a si peu de changement avec ceux de 2002. Pourquoi, rien que pour qu'on refasse tout. Si on les lit comme ça les programmes, moi j'ai lu d'autres choses, j'ai lu par exemple que les textes littéraires ne servaient plus que de support. Or dans le constat qu'on a des évaluations on se rend compte que les enfants ne font pas d'inférence, qu'ils ne savent pas interpréter. Tout le travail qui a été fait par Catherine Tauveron et tout ça exit, puisque les textes littéraires ne servent plus que de support. Donc je pense qu'il y a une incohérence quelque part. Et franchement je me demande pourquoi on les appelle 2008 puisqu'il y a aussi peu de changement. » (I 2008, 310-316)

Cette enseignante, non seulement remet en doute la pertinence de l'existence de ces nouveaux programmes, mais elle ne partage pas la lecture qu'en propose l'inspecteur. Elle s'implique personnellement (« *franchement* ») dans le refus par le biais de phrases porteuses de connotations négatives : « *je ne comprends pas très bien* », « *j'ai lu d'autres choses, je pense qu'il y a une incohérence quelque part* ». Elle remet en question l'affirmation « *il y a du changement mais ce n'est pas du passé faisons table rase* », en regrettant qu'il faille « *qu'on refasse tout* » et que « *tout ça, exit* ». L'expression de ses doutes annihile toutes les précautions que l'inspecteur avait prises pour rassurer les maîtres formateurs et présenter les programmes sous leur meilleure face.

Cette enseignante a bénéficié de stages nationaux et s'est fortement impliquée dans des travaux en littérature, à la fois dans sa classe et avec les professeurs d'IUFM. Elle ne remet pas en question l'inspecteur, mais bel et bien les programmes. Cela correspond à ce que nous avons repéré en entretien : les maîtres formateurs ont des convictions pédagogiques mais respectent les programmes. Or le respect des programmes ne permet pas toujours l'expression des convictions pédagogiques. Par cette intervention, cette PEMF remet en cause le patient travail de persuasion qui venait d'être mené pour inciter ses collègues à adhérer aux nouveaux programmes par le biais d'un équilibre entre permanence et changement. Nous livrons ci-dessous un large extrait de la réponse de l'inspecteur, dont la « montée en puissance » donne à ses propos une tournure presque coercitive :

« Alors dans la deuxième partie, je vais mettre l'accent sur les évolutions. Là d'abord, j'ai essayé d'établir un juste équilibre. Dans l'esprit, [...] ces programmes ne posent pas forcément de questions nouvelles. Ils essaient surtout de la poser différemment et en quoi ils posent ça différemment ? Ils posent ça différemment dans le sens où on rappelle aux maîtres, allez, je vais être très provocateur, qu'on n'enseigne pas pour se faire plaisir, mais qu'on enseigne pour faire progresser les élèves. Et ils le rappellent fortement et fermement. C'est-à-dire qu'ils rappellent une obligation de résultat. Un maître doit avoir des résultats. On ne paye pas des bac + 3 et autres seulement pour qu'il y ait des expérimentations et des essais. [...] Parce qu'il ne faut pas se tromper sur le concept de liberté pédagogique qui est brandi. Liberté pédagogique oui. Un dans la limite des programmes. Deux dans la limite des résultats. (I 2008, 317-328)

L'inspecteur, grâce à ses précautions oratoires, avait réussi à s'allier les PEMF en leur démontrant que ce à quoi ils tenaient n'était pas aboli. Il souhaite éviter la polémique, mais annonce : « *Je vais être provocateur* ». La provocation consiste à accuser les enseignants engagés dans une démarche de recherche pédagogique de « *se faire plaisir* ». Or, la lecture des premiers *Code Soleil* montre bien que la vertu des enseignants passait par une renonciation à soi. « Se faire plaisir » est, clairement, une mise en culpabilité. Cette accusation est doublée d'une désacralisation des PEMF. Jusqu'alors l'inspecteur avait établi une savante complicité, faisant même parfois penser qu'il pouvait parler d'égal à égal avec les maîtres formateurs, tout au moins dans une certaine limite. Ici le charme est rompu avec le rappel du salaire : « *On n'enseigne pas pour se faire plaisir [...] on ne paye pas des bac+3 pour faire des expérimentations* ». Or cette renonciation à l'expérimentation ne convient pas du tout aux maîtres formateurs dont la plupart regrettent vivement la distension des liens avec les professeurs d'IUFM, souvent initiateurs de cette expérimentation (voir chapitre 5). Cet argument de pure autorité enlève aux PEMF la grandeur qu'ils ressentent à « faire bien leur travail ». Une réflexion désinvolte contribue à remettre en question l'éventuelle noblesse du travail des maîtres formateurs : « *Si quelqu'un veut faire du constructivisme grand bien lui fasse, bravo. Je suis aussi très provocateur.* » (I 2008, 337-338). Le choix du constructivisme, défendu et par l'IUFM et les instances hiérarchiques depuis une vingtaine d'années, est ravalé au rang de plaisir personnel : « *grand bien lui fasse* ». Mais l'inspecteur clôt son rappel en forme de mise en garde et poursuit, de façon bien plus apaisante :

« Mais dans l'idée qu'est-ce qui importe ? Analyser l'état dans lesquels on a les élèves en début d'année, faire des objectifs pour ces élèves-là souvent d'ailleurs individualisés, et voir en fin de compte à quel point on y est parvenu.[...] Vous savez c'est une affaire d'état d'esprit. » (I 2008, 329-342)

Un exemple concernant des erreurs d'une débutante en CP sert de dernière anecdote et l'inspecteur conclut en attribuant une distinction à ses interlocuteurs, « *l'élite des maîtres que j'ai en face de moi* ». (I 2008, 355-356)

Si l'inspecteur a dénigré les expérimentations (trop éloignées de la recherche de l'efficacité de l'enseignement), et posé de limites fermes à l'expérimentation en classe, il

n'interdit rien et suggère que les programmes laissent une liberté aux enseignants. A condition de ne pas s'opposer au bien fondé du texte, au risque de se voir fermement rappelé à l'ordre, il n'y a pas dans son discours d'injonctions relatives aux pratiques enseignantes. Il convient seulement de ne pas franchir les limites posées par le texte. Si les interventions des maîtres formateurs ne remettent pas entièrement en cause le texte, alors l'échange peut se dérouler dans une ambiance cordiale, donnant l'illusion d'un rapprochement entre subordonnés et supérieurs.

3 CONCLUSION : L'EXISTENCE D'UNE DOMINATION

Dans la mesure où la cérémonie que représente une conférence animée par un inspecteur remplit une fonction de légitimation de l'autorité hiérarchique et que la parole des subordonnés n'y est prise en compte que pour réaffirmer une position inférieure dans l'échelle hiérarchique (distingués seulement comme travailleurs de référence, pour servir un certain ordre scolaire), nous pouvons affirmer qu'une certaine « violence symbolique »¹⁹⁵ y est présente. Elle ne vise pas nécessairement les maîtres formateurs qui adhèreraient aux nouvelles injonctions, mais elle représente une présence menaçante pour ceux qui s'aviseraient d'utiliser l'éphémère liberté de parole qui leur est accordée pour émettre des propos subversifs. Les maîtres formateurs sont donc, dans cette situation, nettement en position « dominée », et tout particulièrement lorsqu'il s'agit de mettre en œuvre des nouveaux programmes qui sont le reflet d'un choix politique délibéré et assumé même si l'expression de cette domination s'exerce la plupart du temps à mots couverts : il s'agit plus de convaincre que d'imposer, car l'institution compte bien sur les maîtres formateurs pour transmettre ces nouveaux programmes aux stagiaires.

Si l'inspecteur concède aux maîtres formateurs une excellence dans leur pratique, il garde néanmoins le contrôle dans la mesure où ces derniers peuvent être soupçonnés de privilégier l'expérimentation pédagogique au détriment de la recherche d'obtention de résultat : les maîtres formateurs ne sont donc ni libres ni autonomes, et ce n'est que sous la férule de l'autorité hiérarchique qu'ils peuvent donner le meilleur d'eux-mêmes, sans nuire à l'ordre scolaire établi.

¹⁹⁵ BOURDIEU P., *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Paris, Les éditions de Minuit, p. 134. Il s'agit de « tout pouvoir qui parvient à imposer des significations et à les imposer comme légitimes en dissimulant les rapports de forces qui sont au fondement de sa force ».

Pour des maîtres formateurs que nous avons supposés particulièrement sensibles aux marques de reconnaissance, il émane de ce discours une forte contrainte. Gardons-nous cependant d'envisager cette situation de conférence comme une simple manifestation d'autorité. Nous avons pour l'instant supposé une sensibilité particulière des maîtres formateurs à cette autorité du fait qu'ils ont accepté de se soumettre à un examen de passage contraignant. Une certaine reconnaissance leur est aussi attribuée pendant cette conférence : ils sont réunis en tant que maîtres formateurs, et non en tant que simples enseignants, ce qui leur confère une certaine distinction, et leur compétence professionnelle, considérée comme solide, est de temps à autre rappelée. Le contrat sous-jacent à cette situation ressemble à un échange : la considération de l'inspecteur appelle une adhésion aux lignes principales de son discours.

Mais qu'en est-il de cette adhésion ? Dans la partie qui suit, consacrée aux manières dont les maîtres formateurs expriment des sensibilités variées à cet appel, nous continuerons à explorer une facette de leur relation à l'institution, matérialisée ici par des inspecteurs en train de relayer des instructions officielles, mais que nous allons maintenant voir à l'œuvre. Il s'agit de comprendre comment, par le biais du discours, les inspecteurs peuvent délimiter le cadre d'un usage des textes, en les reformulant à l'intention de leurs subordonnés, tout en leur dévoluant une partie de la responsabilité de la réussite de leur mise en œuvre .

CHAPITRE 8 : LA VOIX DES SUBORDONNES

La première voix que font entendre les maîtres formateurs est diffuse : un brouhaha continu tapisse tout le discours de l'inspecteur. Le temps qu'ils sont en train de vivre est un temps contraint. Chaque maître formateur a reçu une convocation et une feuille d'émargement circule pour vérifier les présences. Les degrés d'écoute et d'attention sont donc variables et fonction des dispositions personnelles. Les bavardages et les digressions s'effectuent discrètement mais selon, les phases du discours l'assemblée se montre plus ou moins attentive, et cette attention se manifeste par l'intensité du brouhaha. Parfois une remarque amène une réaction collective. Il faut dire que, dans la communauté des maîtres formateurs, quelques-uns sont connus pour prendre systématiquement la parole : quel que soit le sujet ou l'enjeu, ceux-là interviendront. ; d'autres interviennent parce qu'ils se sentent plus particulièrement concernés par le sujet. Au final, seule une infime partie des personnes de l'assemblée a pris ou a souhaité prendre la parole. Les langues se sont déliées à la sortie de la réunion, dans les voitures sur le trajet du retour, ou le lendemain matin dans les cours d'école. Par la suite, lors des entretiens individuels, nous avons recueilli quelques impressions.

1 DES DISCOURS CACHES VARIES

Ce qui frappe lors des interviews des collègues maîtres formateurs quelques mois après cette conférence, c'est la précision du souvenir que certains en ont gardé. En cela déjà, on peut affirmer que cette conférence a eu un impact, car elle est restée dans les mémoires, laissant des impressions très diverses :

« Ah, je me souviens plus bien par contre, là maintenant, ... après coup ...mais je sais que la réflexion que je me faisais dans son discours, c'était que, il y avait deux choses pour moi il y avait, tiens, je trouvais qu'il m'apportait un éclairage encore supplémentaire, par rapport à ce que j'avais déjà entendu. Et je trouvais, sa façon d'aborder les choses finalement assez, à la fois lucide, en même temps ambitieuse...enfin ambitieuse, c'est-à-dire que je trouvais que il y avait de l'élán dans ce qu'il nous présentait, il y avait quelque chose d'intéressant à saisir, en même temps ça restait pragmatique, ça restait lucide, réaliste et c'était, je trouvais ça même assez encourageant. C'est-à-dire c'était une façon de dire, bon allez on s'y met et on va, et ça va nous amener à quelque chose peut être de, une façon de fonctionner plus intéressante. » (Jeanine, E 14, 311-318)

Dans un registre plus indifférent, Bénédicte n'est présente à cette conférence que par obligation, n'en n'ayant retiré d'autre bénéfice personnel, qu'une sensation de devoir accompli, de corvée évacuée :

Bénédicte – J'y suis allée mercredi matin, où il y avait la grande messe. Sincèrement, heu, sincèrement ça ne m'apporte rien moi avec mes stagiaires, je ne vois pas, le cadre institutionnel, d'accord il faut le

connaître, heu sincèrement nous on lit les BO on se tient au courant donc on essaye quand même d'être au point là-dessus, heu, passer trois heures, moi sincèrement ça m'apporte pas concrètement, heu
Interviewer – *Tu n'as pas trouvé nécessaire...*

Bénédicte – J'y vais plus par acquit de conscience que par, comment dire par gain. (Bénédicte, E7, 65-70)

Bénédicte comme Clémence se sentent suffisamment autonomes pour lire les textes officiels. Comme la majorité des maîtres formateurs de l'assemblée, ni l'une ni l'autre ne prendront la parole, car pour elles, la lecture des nouveaux textes fait naturellement partie de leur travail. Pour Clémence, ce n'est pas à l'occasion de telles grands-messes que les nouveaux programmes peuvent être compris et assimilés, mais dans le quotidien de la vie de l'école :

Interviewer – *Oui, ça ne t'a pas guidée pour mettre en place les nouveaux programmes...*

Clémence – Absolument pas. Les discussions qu'on a eues nous quand on, quand on faisait, ça, ça m'a beaucoup plus aidée. Et de se dire : « ah oui toi tu penses que ça, moi je pense que ça. » Quand on n'est pas d'accord. Je me rappelle vos discussions en ce1 : « non il faut faire ça, non il ne faut pas le faire est-ce qu'on le fait, comment on le fait ? » Ça, je trouve ça qu'il nous fasse des journées de discussions là-dessus, ça je trouve ça indispensable. Mais s'entendre dire les programmes, bof-bof. (Clémence, E 21, 374-379)

Si nous employons le terme de collègues, c'est parce que nous supposons que la teneur des discours recueillis sur la perception de cette conférence aurait peut-être pu différer si nous n'avions pas appartenu au même corps que les interviewés. C'est ici qu'intervient cette notion de « discours caché », qui n'est d'ailleurs pas si caché que cela, puisqu'il est enregistré et que les interviewés en sont conscients. Ainsi pour notre collègue Clémence, cette matinée de formation lui a fait perdre du temps, un temps qu'elle aurait pu consacrer au repos :

« La lecture des nouveaux programmes comme ça a été fait, ... Parce qu'on est tous capable de lire et de se réunir et de voir ce qu'il y a. Simplement pour nous le lire, bon voilà. C'est bien qu'il y ait des choses faites par eux. Après, il faut que ce soit quelque chose qui nous permette à nous d'avoir une vraie formation. Les nouveaux programmes comme ça a été fait, moi, j'aurais pu rester chez moi le matin et faire la grasse mat'. Je ne sais pas s'il faut le dire ça et l'enregistrer, mais bon. Par contre l'après-midi, j'ai trouvé ça très intéressant et le reste du temps aussi. » (Clémence, E21, 362-367)

L'après-midi était animée par des représentants de l'IUFM. Dans la confiance d'un discours semi-caché, cette collègue manifeste un intérêt aux représentants de l'IUFM qu'elle n'accorde pas à un inspecteur, car elle n'a pas besoin de lui pour lire les programmes.

1.1. Apaisement

Une autre collègue, Marion, ressentait en revanche un tel besoin. Elle a beaucoup apprécié les propos de l'inspecteur qui l'ont rassurée. Elle a pris des notes sur son agenda, et est capable de restituer quelques mois plus tard le contenu détaillé de cette conférence :

« Alors, alors mon impression par rapport à cette journée. Alors ben moi j'étais assez contente. On va parler de la première partie de la journée parce c'est l'Inspection académique. J'ai trouvé que la personne qui s'est présentée à nous était assez claire dans son discours et honnête. J'ai bien aimé. Je dirais que comme je débute dans le métier de maître formateur j'aime bien être rassurée sur les choses que je

sais, donc ça m'a fait du bien de réentendre les programmes, les principes etc. [...] Je l'ai trouvé honnête dans son discours et j'ai trouvé ça agréable parce que nous parfois on a peur d'être entre deux chaises. C'est-à-dire on a notre pensée sur les programmes etc. et on a des stagiaires. Alors est-ce qu'on doit leur dire ce qu'on pense des programmes est-ce qu'on doit être complètement d'accord avec les programmes ou pas ? Finalement j'ai trouvé qu'il nous laisse une certaine marge de liberté sachant qu'on est obligé de les appliquer et qu'on a le droit de penser ce que l'on veut. J'essaie de relire mes notes parce que j'ai trouvé bien qu'il réponde à notre inquiétude par rapport au programme sur le travail de recherche et de compréhension. On a été formés beaucoup sur le constructivisme etc. et on avait l'impression avec ce retour aux fondamentaux qu'on revenait un peu en arrière. En fait bon, je l'ai trouvé assez rassurant de ce côté-là. » (Marion, E 18, 196-213)

Pour Marion, qui débute dans la fonction de maître formateur, le travail de l'institution, à travers le discours de l'inspecteur, a fonctionné. Les injonctions de L'IGEN invitant à accompagner les enseignants dans la lecture des programmes portent ici leurs fruits, avec l'intégration effective de l'allégation : « *Il y a du changement, mais ce n'est pas une révolution* ». Nous voyons bien que cette formatrice débutante est attachée à deux références : le constructivisme¹⁹⁶, (qui pourtant avait été évoqué avec désinvolture¹⁹⁷ par l'inspecteur) et l'obéissance aux programmes. Ce discours suffit donc pour la rassurer, elle et d'autres personnes qu'elle connaît de son école, comme Rita :

« Quand ça été l'inspecteur qui a pris la parole je trouve finalement qu'il a bien expliqué les choses. Moi, je trouvais que son discours était très honnête. De toute façon il rapporte le discours du ministère de l'Education nationale. Il se voulait rassurant il nous mettait entre les mains les programmes il m'a plutôt rassurée après ça a soulevé des questions, des oppositions même, de toute façon il y a des programmes, on est toujours dans des moments où ça nous déstabilise quand il y a un changement, le fait de nous dire de ne pas nous effrayer, ça je l'ai compris. » (E23, 59-64)

« C'était assez rassurant, ça a rassuré plusieurs d'entre nous à ce niveau-là. Après, on aurait pu lui reprocher d'être assez directif puisque dans la discussion parfois il a coupé court mais je pense que c'est aussi son rôle. Ça ne m'a pas choquée ; ça ne m'a pas choquée du tout. » (E 18, 196-213)

Attentive à ce discours, Marion a même perçu les limites à ne pas franchir dans la défense de ses convictions pédagogiques. Loin d'en être choquée, elle reconnaît à l'inspecteur le droit d'affirmer son autorité. Elle utilise même l'expression « *couper court* », qu'avait employée l'IGEN et que n'avait pas employée l'inspecteur. Résumons : une IGEN suggère de s'en tenir aux programmes pour couper court à certains débats ; l'inspecteur, lorsqu'une enseignante remet en question les programmes, lui rétorque qu'on n'enseigne pas pour se faire plaisir ; une personne de l'assemblée se souvient qu'il a été assez directif, qu'il a « *coupé court* » et cela ne l'a « *pas choquée* ». Cette somme d'échanges accumulés contribue à souligner le « *poids de la hiérarchie* » exprimé par Flore, qui pèse sur les formateurs :

« Je pense que le fait de faire cette grand-messe, ça va bien officialiser les choses, on va se sentir obligé, les quelques-uns qui pouvaient dire : « ben les programmes, je m'en moque, ils ne sont pas bons, je ne

¹⁹⁶ Le terme de constructivisme est compris ici comme manière de faire la classe, en proposant aux élèves des situations de recherche dans lesquelles ils interagissent pour construire leurs connaissances : une séance type comprend ainsi une formulation du problème, une mise en situation de recherche (travail par groupe), une mise en commun (échange oral collectif entre les élèves animé par l'enseignant), une institutionnalisation (leçon), une phase d'intégration (exercices d'application) et une évaluation.

¹⁹⁷ « *Si quelqu'un veut faire du constructivisme, grand bien lui fasse.* »

vais pas les utiliser », ça officialise les choses. Et il y a toujours dans notre fonction le poids de la hiérarchie. » (Flore, E16, 120-123)

Le poids pèse d'abord sur la hiérarchie elle-même qui, mécaniquement le reporte sur les maîtres formateurs : « *de toute façon, c'est vrai que dans ce genre de discours on sent quand même quel poids l'institution a sur eux. Et sur nous par suite enfin tu vois ce que je veux dire.* » (Bénédicte, E7, 77-78). Cet emprunt au registre de la lourdeur pour exprimer l'emprise de l'institution sur ses membres, sur tous ses membres met en évidence l'effet que le supérieur a sur son subordonné au sein de cette hiérarchie.

L'institution s'appuie sur les maîtres formateurs parce qu'elle en a « *besoin* ». Elle en a besoin et doit savoir qu'elle peut compter sur eux. D'une certaine façon ils sont convertis, ils lui sont acquis, plus que ne le sont les professeurs d'IUFM, attachés à leur discipline ou à leur recherche, sans lien hiérarchique avec les inspecteurs :

Eulalie – Moi, je l'ai perçu comme un besoin de s'appuyer sur nous pour diffuser leur message [...] Pour les apôtres, les maîtres formateurs vont diffuser le message parce qu'ils sont près des PE, et c'est eux qui vont le mieux diffuser le message puisque les profs sont ... dans leur discipline, déjà et beaucoup de profs, enfin la recherche n'est pas très favorable aux programmes, donc les enseignants maîtres formateurs eux, vont être obligés de toutes façons d'appliquer les programmes pour les montrer aux PE2 : maîtres formateurs, c'était le bon vivier, là pour prendre le relais de l'institution. (E20, 287-293)

1.2. Distanciation

Mais cette soumission des maîtres formateurs n'est jamais définitive ni entière. Si Marion penche du côté des inspecteurs et s'ennuie, au point de gribouiller des papillons en guise de note pendant l'intervention des représentants de l'IUFM, Clémence aurait, elle, préféré une grasse matinée à l'intervention de l'inspecteur. Flore, pour sa part se remémore les efforts faits par l'inspecteur pour rallier les maîtres formateurs à sa cause :

Flore – Alors moi, j'ai eu l'impression qu'il cherchait à nous les vendre pour qu'on puisse les vendre à notre tour. En fait c'était ça, je me souviens de la démarche scientifique, [...] : ah ben si vous regardez entre les lignes, vous allez la trouver. En fait j'avais l'impression qu'il défendait à fond ces programmes pour que nous, on puisse les défendre au près des collègues. (E16, 95-99)

Si Maurice a perçu durant cette conférence, « *un état d'esprit de grogne assez général qui était là* » (E15, 62), Eric s'en prend quant à lui de façon très détournée à l'atmosphère politique :

Eric – Alors, comment te dire j'ai l'impression, je ne sais pas si tu connais les Harry Potter...

Interviewer – *Oui oui oui...*

Eric – Bon, le 5 avec Ombrage¹⁹⁸, avec le ministère qui essaye de montrer que les résultats sont moins bons, qu'il faut changer la politique, qu'il faut virer le directeur en place, parce qu'on laisse trop de place aux élèves on laisse trop de place à leur initiative. Hier soir on le regardait avec mon fils et je lui disais et bien tu vois dans l'Education nationale c'est un peu ce qui se passe actuellement, on essaye de montrer que c'était beaucoup mieux avant pour essayer de revenir à une politique je dirais un peu plus,

¹⁹⁸ *Harry Potter et l'Ordre du phénix*, film adapté du roman de J.K ROWLING réalisé par David Yates, 2007.

un peu plus directionnelle enfin moins les élèves vont penser, mieux on se portera et voilà et ça, ça me dérange, globalement pour moi, ce qui me dérange le plus, c'est ça...ça n'empêche qu'il y a une petite Il y a plusieurs lignes où on mentionne que on laisse le choix à l'enseignant de sa pédagogie dans la classe etc. si tu veux, le discours sous-jacent que je comprends évidemment c'est personnel, c'est maintenant on revient à quelque chose de beaucoup plus directif et maintenant ils vont apprendre comme avant et... » (E 13, 58-78).

Dans ce film, auquel fait référence Eric, une redoutable directrice annule des travaux pratiques de magie et impose d'interminables copies. Les interdictions se multiplient et les contrevenants sont sévèrement punis, par le biais d'une plume qui grave des sentences dans leur chair. Eric prend son fils à témoin et lui explique que l'Education nationale ressemble au terrible régime combattu par le héros de l'histoire Harry Potter et ses amis. Cette critique peut être considérée comme radicale, mais la force de cette critique est atténuée par le biais employé : au lieu de porter une accusation grave et directe sur la politique éducative, à l'instar des mouvements d'enseignants qui se proclament « résistants » et « désobéisseurs », Eric s'autorise une critique qui reste intellectuelle et liée à la culture cinématographique. Ce même maître formateur rejoint d'ailleurs le point de vue de Marion, et n'est pas du tout choqué que l'inspecteur remette en place certains collègues :

Eric – J'ai le droit d'être méchant ? Bon. A la décharge de ... je dis bien : à la décharge de notre hiérarchie, on a toujours tendance à critiquer la hiérarchie...

Interviewer – *Oui ils font leur boulot.*

Eric – Voilà, ils font leur boulot et je crois qu'effectivement quand ils y a des choses nouvelles qui font polémique sur les soixante heures à un moment donné, heu dans la manière de rentrer dans la polémique à un moment donné, je crois qu'il est important de réunir les gens et de dire attention vous êtes fonctionnaires, effectivement vous pouvez ne pas être d'accord, mais à la base on est fonctionnaire et il y a des choses à respecter. Moi je trouve dommage qu'on soit obligé de réunir les gens pour leur rappeler certaines, même si moi je ne suis pas du tout d'accord avec certains trucs, ça n'empêche que pour l'instant si je ne suis pas d'accord, j'ai d'autres moyens que de ne pas faire.

Interviewer – *Oui, oui.*

Eric – Voilà et donc je pense qu'effectivement il est bon de réunir. Ce n'est pas, normalement on ne devrait pas avoir besoin mais je pense que notre hiérarchie est obligée parce qu'il y a des gens qui rentrent dedans. Je sais pas oui, oui, c'est un avis un peu perso hein mais. Comme des gamins. » (E13, 119-132)

Il regrette que les inspecteurs soient obligés de réunir les gens pour les inciter à respecter les programmes en leur disant « *attention vous êtes fonctionnaires* ». Pour Eric, il semble donc que les propos de l'inspecteur ne soient pas vécus comme contraignants : « *Là par contre on me laisse suffisamment de liberté pour que je me sente toujours libre. Voilà.* » (E13, 97). Il attribue la posture des collègues qui contestent à une certaine immaturité « *comme des gamins* ».

Le discours d'Eric révèle que tous les maîtres formateurs ne parlent pas d'une voix et que chaque voix porte en elle une ambivalence. Eric se sent libre. Il est important de rappeler que le système hiérarchique que nous nous attachons à analyser se fonde sur un fonctionne-

ment démocratique, où le supérieur n'exercera le pouvoir qui lui est attribué par ses fonctions (proposition de blâme, rétrogradation...), que dans des cas graves et en dernier recours. Dans les faits, le maître formateur bénéficie d'une grande liberté d'action, pour peu qu'il ne manifeste pas ouvertement son opposition, comme l'ont fait les enseignants « désobéisseurs »¹⁹⁹ par exemple.

1.3. Colère

Pour autant, tous les maîtres formateurs n'ont pas accueilli cette conférence de façon aussi positive. Bertrand, maître formateur en maternelle est choqué, déçu :

Bertrand – En ce qui me concerne elle n'a pas eu un effet très positif, hein parce que c'était une remise en cause de tous les programmes 2002, alors que je trouvais que tous ces programmes de 2002 étaient vraiment performants, voilà, enfin ce qui m'a encore plus, comment dire, interloqué et puis qui m'a déçu c'est la raison pour laquelle on avançait les nouveaux programmes en disant ces programmes de 2002 ne sont pas bons alors qu'on ne les avait pas justement évalués on leur avait pas donné le temps de montrer leurs preuves puisqu'on se basait pour dire qu'ils n'étaient pas bons sur des enfants qui n'avaient pas subi ces programmes 2002 enfin j'ai trouvé ça d'une aberration folle enfin d'une hypocrisie totale et d'une aberration folle. (E5, 64-70)

Le terme d'*aberration* se retrouve chez une PEMF qui exerce en CM2, dans un secteur entièrement distinct de celui de Bertrand :

Louise – Donc ça m'a renforcée dans l'idée que dans la règle de trois, des choses comme ça, qui sont complètement aberrantes alors que justement on les avait abandonnées parce qu'elles ne marchaient pas... donc ...et que on n'a pas eu ou pris le temps de voir l'effet des programmes 2002 même si je rapproche aux programmes 2002, enfin on n'a pas eu un enseignement des programmes 2002 suffisamment correct pour l'ensemble des collègues. Et quand moi j'ai interrogé, ... et quand on a eu la première intervention de M. l'Inspecteur, quand, je lui avais montré le fascicule qu'on avait distribué aux parents où il y a justement les nouveaux programmes 2008 en lui demandant... parce qu'il nous disait bon pour les leçons sur les acc, app, att, bon ben vous les faites une fois comme ça c'est fait ...et la réponse, je trouve est là, enfin vraiment celle que j'attendais le moins, quoi, c'est-à-dire que pour faire plaisir aux parents, il va falloir faire comme si, mais sans approfondir parce que on sait que ça ne sert à rien. Alors moi cette réponse, elle m'a confortée dans l'idée que ces programmes 2008 c'était une aberration par rapport à l'enseignement de la langue, justement parce que on est dans le morcellement dans le morcellement des difficultés et pas du tout dans les récurrences, dans l'observation des récurrences. (E10, 381-392)

Dans ces deux extraits, l'émotion est perceptible. Loin d'être rassurés ou indifférents c'est plutôt la colère, la révolte ou au moins le ressentiment (défini par Bourdieu comme une révolte soumise), qui émane de ces propos. Le système de justification, qui visait à rassurer les enseignants, a pu être efficace sur des maîtres formateurs débutants, mais n'a pas convaincu toutes les personnes de l'assemblée. Bertrand ira jusqu'à dénoncer l'incompétence des inspecteurs en maternelle :

¹⁹⁹ Le mouvement des enseignants « désobéisseurs » s'est constitué à la suite de la réforme des programmes et de la répartition horaire de la semaine scolaire (2008). Quelques enseignants ont écrit un courrier à leur inspecteur pour signaler qu'ils n'appliqueraient pas les directives officielles. Un mouvement de soutien s'est créé autour de ces enseignants à l'issue de sanctions administratives.

« Ils n'y connaissent rien ! Quand l'inspecteur te dit en réunion au CDDP que la maternelle, hou il y aurait tant de choses à dire, que les gommettes hein, mais est-ce qu'il a été seulement voir en maternelle ? [...] Les maîtres formateurs eux les appliquaient les 2002 et pour ça, au niveau de la formation, je pense que c'était important, ils les faisaient appliquer par les PE2 le seul problème c'est que tes PE2 quand tu les as ils appliquent mais quand ils vont dans d'autres écoles après et qu'ils ont le discours qui est le suivant : « Oh ben vous savez l'IUFM, pfut ! Faites plutôt ça ...laissez les intellectuels parler, faites plutôt des...qu'est-ce que vous allez vous embêter à faire des ateliers sans fiches ? Faites des fiches ! Hein, moi j'en fais des fiches et c'est très bien ça marche... » C'est vrai que ça marche, mais les enfants qu'est-ce qu'ils apprennent ? Ils apprennent à travailler sur fiche ! Sortis de cette fameuse fiche, quand tu les mets dans un autre contexte, qu'est-ce qu'ils savent faire ? Ils ne savent rien faire. Ils ne savent pas. Ils savent à peine tenir un crayon ! Pourquoi ? Parce qu'ils n'ont pas assez manipulé. Qu'est-ce que tu veux, avec des petits qui ont des doigts boudinés leur faire faire des fiches ? Moi j'ai vu des choses véritablement scandaleuses ! Et tu te dis, mais mon dieu, les mecs ! Et les gens venaient de se faire inspecter ! Et on ne leur avait rien dit ! Donc ça prouve bien l'inculture de nos inspecteurs vis-à-vis de ces fameux programmes et de ce qui doit être appliqué dans les classes, de ce qui doit être fait. » (Bertrand, E5, 145-170)

L'honnêteté professionnelle des maîtres formateurs est ici défendue : eux suivaient les programmes de 2002 et les faisaient appliquer aux stagiaires. En revanche, Bertrand reproche aux inspecteurs de n'avoir pas su prendre le relais et de ne pas être parvenus à faire appliquer les programmes de 2002 aux enseignants en maternelle sur le terrain.

« Mais le problème, quand les inspecteurs constatent que l'enseignant n'applique pas les programmes ou qu'il ne fait pas tout du moins ce qu'il faudrait, qu'est-ce qu'ils proposent comme remédiation ? C'est là le problème ! On te dit : « Mais ce n'est pas comme ça qu'il faut faire ! » Et on te laisse avec ça ! « Ce n'est pas comme ça qu'il faut faire, il faut que vous revoyez votre pédagogie et tout ça... » Mais qu'est-ce qu'on te propose à côté ? » (Bertrand, E5, 170-178)

Comment ces personnes, émues à ce point par les aberrations qu'elles perçoivent, parviendront-elles à faire leur travail de maître formateur ? Quel discours tiendront-elles aux stagiaires ? Nous l'aborderons dans un autre chapitre : le discours envers les stagiaires n'est pas un discours caché mais plutôt public, car il se tient lors d'actes de formation qui entrent dans les fonctions de maîtres formateurs. Il ne présentera donc pas les mêmes caractéristiques que ce discours qui, malgré la présence du magnétophone, est un discours entre collègues.

Nous avons choisi de présenter des extraits de discours qui vont de l'admiration à la révolte en passant par la neutralité ou l'indifférence pour montrer qu'un même discours a pu être perçu de façon différente, par un maître formateur ou un autre. Faut-il en conclure qu'il existe des maîtres formateurs plus ou moins respectueux, plus ou moins obéissants, plus ou moins révoltés ? C'est probable. Nous nous demanderons toutefois si ces variations dans les réactions à ces discours se traduiront par les mêmes variations dans les propos tenus aux stagiaires. Que les enseignants interviewés réagissent en s'indignant ou au contraire, en adhérant aux propos entendus, il ne fait aucun doute que ces propos ont eu un impact. La voix de la hiérarchie a porté. Avant d'interroger les possibilités d'interprétation personnelle de la liberté d'action pédagogique, nous examinerons quelques prises de paroles « en public » de maîtres

formateurs : que se permettent-ils de dire en public aux inspecteurs ? Comment est construit ce discours public et quel intérêt présente-t-il pour les maîtres formateurs qui interviennent ?

2 DISCOURS PUBLICS

2.1. Relégation de la parole des subordonnés

En 2007, la question de la répartition des postes de maîtres formateurs a été soulevée. Il y avait trop d'écoles d'application en centre ville, et pas assez dans les zones du département où sont habituellement nommés les jeunes. De plus on comptait 16 postes vacants de maîtres formateurs, alors qu'une soixantaine d'enseignants, titulaires du diplôme, n'occupaient pas de postes d'application. Pour trouver une solution à ce problème, l'inspecteur évoque l'aspect trop impressionnant de l'examen qui peut décourager certains candidats. Eric, qui a vécu la préparation au CAFIPEMF récemment, intervient pour légitimer le système de préparation tel qu'il l'a vécu qui donne de la valeur à l'examen qu'il vient de réussir :

« Par rapport au décalage que vous évoquiez. Et par rapport à ce que j'ai vécu l'an dernier, avec ceux qui ont participé comme moi à la formation, on avait l'impression que le niveau à atteindre était trop élevé. Mais c'est légitime de donner l'impression qu'il va falloir qu'on se bouge les fesses pour atteindre un niveau qui est élevé. » (I 2007, 77-80)

Maurice, pour sa part, renchérit en opposant ceux qui se présentent sans avoir « le niveau », à ceux qui auraient « le niveau » sans oser se présenter. Il suggère que l'inspecteur devrait dissuader ou encourager les candidats :

« Je trouve que le repérage pour être efficace doit être fait dans les deux sens. Il y a des gens qui le présentent alors qu'ils n'ont pas le niveau. Et il y a des gens, pour avoir circulé dans tout le département qui sont tout à fait en mesure de le passer et ne le passent pas. » (I 2007, 87-85)

Un maître formateur prend la parole un peu plus tard pour évoquer une éventuelle pénibilité de la tâche liée à l'incertitude de l'avenir :

« Donc moi je pense que, pour parler de la carte scolaire en général, on pourrait s'interroger aussi, pour connaître les tenants et les aboutissants. Pourquoi certains postes existants ne sont pas pourvus. Qu'est-ce qui fait que ? Peut être que l'intérêt pour la fonction est en diminution. Le fait que nos missions sont différentes tous les ans depuis quelques années et qu'on ne sache pas très bien à quelle sauce on va être mangés l'année suivante n'aide pas à faire le choix de s'installer dans la fonction de maître formateur. (I 2007, 165-169)

Peu après c'est Bertrand qui renchérit en suggérant un accroissement du nombre de postes vacants :

Bertrand – [...] Je pense qu'il n'y a peut-être pas aussi qu'un problème de carte scolaire, il y a aussi un problème de la fonction, des fonctions de l'IMF. Il faudrait peut-être qu'enfin on se pose la question de pourquoi ces gens qui ont le CAFIMF n'ont pas, ne vont pas sur ces postes, que pourquoi des gens qui ont le CAFIMF et qui étaient sur ces postes sont partis, sont en train de partir. Déjà, rien que l'année dernière je connais deux personnes qui avaient le CAFIMF et qui étaient sur des postes et qui sont déjà partis. Vous allez peut-être voir d'autres choses au mouvement cette année. Encore.

Inspecteur – Qui vont partir ?

Bertrand – Qui vont partir. Encore. Il va falloir se poser enfin cette réelle question.

Inspecteur – Tout cela, l'Inspecteur d'académie aimerait le savoir.

[Brouhaha]

Inspecteur – Non il faut le dire plus précisément, parce que moi si on ne me dit pas le pourquoi...

[Brouhaha parmi lequel on distingue : « On peut comprendre le ras le bol. »]

Bertrand – Allez voir les gens sur le terrain qui ont le CAFIMF et qui ne sont pas en école d'application demandez-leur pourquoi est-ce qu'ils n'y vont pas. Demandez à ceux qui sont partis pourquoi ils sont partis. Bertrand – Demandez à ceux qui sont en poste pourquoi ils voudraient partir.

Inspecteur – Dans la démarche, ça ne pourra pas être comme ça. Parce que ce n'est quand même pas à nous de... attendez, si moi je commence à prendre ma petite voiture etBrouhaha.... La démarche que vous soumet l'Inspecteur d'académie, [retour au calme] elle est quand même d'un autre ordre. C'est on vous rencontre, on vous explique les choses, on recueille les informations, ce que vous voudrez bien nous livrer, ensuite, avec l'IUFM, on essaiera de les prendre en compte. Parce que sinon, on ne va pas s'en sortir. Dites à ces collègues-là, et bien, de nous envoyer le pourquoi. » (I 2007, 201-222)

Dans cet échange Bertrand, soutenu par l'assemblée, tente de faire porter l'intérêt de l'inspecteur sur la situation professionnelle des maîtres formateurs. Il signale que quelque chose de va pas, qu'il existe peut-être une insatisfaction des maîtres formateurs, un « *ras le bol* ». La réponse de l'inspecteur reste formelle. Il ne s'implique pas, se réfère à l'inspecteur d'Académie qui « *aimerait le savoir* » mais surtout, lorsque Bertrand évoque précisément les cas des personnes qui sont parties en incitant l'inspecteur à se rapprocher des enseignants concernés, l'inspecteur « coupe court » en présentant la demande comme impensable, irréalisable. Il n'est pas question qu'il prenne « *sa petite voiture* » à la recherche des enseignants qui auraient choisi de changer de poste et de quitter les écoles d'application. Il rétablit d'emblée une distance là où Bertrand sollicitait un rapprochement. Le système d'écoute et de transmission des informations reste très hiérarchisé, il est surtout à l'initiative des supérieurs. C'est lorsque le supérieur le demande que l'on peut s'exprimer, c'est lorsqu'il le décide qu'il vient sur le terrain, et surtout pas à la demande de ses subordonnés. Les décisions sont univoques « *sinon, on ne va pas s'en sortir* ».

Pourtant, lorsqu'un PEMF évoque un cas particulier de blocage de poste dans son école, l'inspecteur, se repliant derrière des immobilismes dus aux syndicats, reporte sur l'enseignante la responsabilité des « *choses qui ne bougent pas* » :

« PEMF – Non, non, non : qu'on se heurte à chaque fois à des choses qui sont immuables. On n'avancera pas. Est-ce que ça justement, ça ne peut pas être l'occasion d'une discussion ? Avec les syndicats peut-être j'en sais rien mais est-ce que ça ne pourrait pas être une discussion pour des choses qui se bougent... »

Inspecteur – Cette discussion vous savez, nous l'avons avec tous les représentants du personnel quel que soit le département ...et j'ai entendu des réponses identiques dans tous les départements, c'est une position nationale. Alors après, je vous rappelle que les positionnements de vos représentants, c'est vous qui devez les faire changer. Alors, Madame. » (I 2007, 240-259)

Nous percevons dans certaines demandes de maîtres formateurs qui interviennent ainsi en public un souhait de participer à l'amélioration du système, d'entreprendre des tâches nouvelles, de sortir de leur condition de simple exécutant. Lors de la conférence de 2007, une

intervenante souhaite que les choses « *bougent* » et regrette de se heurter sans cesse à des choses « *immuables* ». Au cours de la conférence de 2008, quelques PEMF saisissent l'occasion de la réforme pour éventuellement savoir s'ils pourraient être plus impliqués dans la formation des jeunes enseignants titulaires :

PEMF – Moi je me demande quelle aide individualisée allez vous proposer pour ces jeunes qui sont toujours en formation parce que les exemples que vous citez ils sont toujours en formation puisque elle continue en T1 T2...

Inspecteur – Mmm

PEMF – Quelle aide individualisée vous proposez sur leur propre formation à eux ? (I2008, 357-360)

Une seconde PEMF s'engage plus en avant, en défendant les spécificités professionnelles des PEMF, qui seraient les plus aptes à défendre les programmes tout en préservant les acquis de la pédagogie. Reprenant la logique de bons sens développée précédemment par l'inspecteur, elle juge que les maîtres formateurs sont plus aptes que les conseillers pédagogiques ou les inspecteurs, à prodiguer aux jeunes enseignants un accompagnement de terrain efficace :

PEMF – Je crois que ce serait tout à fait intéressant que les maîtres formateurs travaillent avec les T1 et les T2 sur le terrain. Pourquoi, parce que cette lecture que vous avez faite des programmes, je pense que nous on est capables de la faire, alors que eux, se prenant en pleine tête des programmes, je ne crois pas qu'ils iront chercher la phrase sur la démarche expérimentale. Pour l'aspect aussi qu'on n'a pas votre image d'inspecteur qui vient effectivement inspecter même le conseiller pédagogique a quand même cette image dans leur tête.

Inspecteur – Ce sera dit répété, amplifié, déformé [rire].

PEMF – Si, je le répète ... alors que le maître formateur n'a pas ce statut-là. Et je crois qu'on aurait vraiment un rôle à jouer sur le terrain au plus près. Vous disiez tout à l'heure qu'il était important de savoir « où est-ce que j'en suis dans ma pratique » et ce sont des choses qu'un maître formateur peut apporter. Et je trouve que c'est important qu'on nous associe à cette continuité sur le terrain, notamment en T1 et en T2. » (I 2008 401-410)

Les textes prévoient en effet une éventuelle intervention des maîtres formateurs auprès des jeunes enseignants, et si ces actes de formation s'effectuent en plus de leurs heures de service, ils peuvent être rémunérés en heures supplémentaires. Devant cette initiative, l'inspecteur tempère en mettant en avant « *de lourdes institutions* ». Le poids du dispositif institutionnel rapproche l'inspecteur de sa subordonnée, les réduisant à de très modestes personnes impuissantes à entreprendre :

« C'est une suggestion à laquelle je ne vais pas répondre comme ça parce qu'évidemment ce n'est pas un très modeste IEN qui a le pilotage de dispositifs aussi complexes. De lourdes institutions sont en jeu. Cela dit, oui, c'est quelque chose qui pourrait être intéressant effectivement, mais je ne connais pas encore suffisamment le département. Je ne connais pas encore en particulier votre implication dans la formation animation pédagogique de circonscription. Je ne connais pas les enjeux notamment financiers qui sont derrière. » (I 2008, 411-415)

La retenue de l'inspecteur correspond effectivement au texte sur les missions des maîtres formateurs²⁰⁰, qui leur attribue plutôt l'accompagnement des enseignants stagiaires relevant de la formation initiale. Ils peuvent participer à la formation continue, qui concerne alors les titulaires mais cette action reste prioritairement attribuée aux conseillers pédagogiques²⁰¹. Deux ans plus tard, en 2010, cette priorité des conseillers pédagogique n'est plus mentionnée dans les textes mais reste effective²⁰². Ainsi, l'initiative novatrice de cette collègue, qui va dans le sens des futurs textes, n'est pas du tout prise en compte.

Les prises de parole publiques de maîtres formateurs ont peu de chance d'être prises en compte. Cette impuissance structurelle à décider de l'organisation du travail contribue au sentiment qu'ont les maîtres formateurs de subir plus que de choisir. Cette incertitude est exprimée par la phrase « *on ne sait jamais à quelle sauce on va être mangé* » qui se retrouve à la fois dans un entretien (Bénédicte E7, 80) et dans une prise de parole en assemblée plénière :

« Le fait que nos missions sont différentes tous les ans depuis quelques années et qu'on ne sache pas très bien à quelle sauce on va être mangé l'année suivante n'aide pas à faire le choix de s'installer dans la fonction de maître formateur. » (I 2007, 167-169)

Dans ces conditions, les interventions auprès de l'inspecteur à l'occasion de ces « grands-messes » témoignent d'un état, difficile à définir, entre l'inconfort résigné et l'espérance déçue.

2.2. Martine ou la mémoire des maîtres formateurs

Martine a connu une carrière très linéaire, puisqu'elle occupe le même poste depuis sa sortie de l'Ecole normale. Elle défend la position centrale des écoles d'application et leur proximité des IUFM. Elle est applaudie chaleureusement avant et après sa prise de parole qui a lieu dans le silence absolu. Plus écoutée que l'inspecteur ou que la directrice de l'IUFM, elle devient un instant le porte-parole des maîtres formateurs, ce qui gêne un peu l'inspecteur qui se sent obligé de lancer une boutade, mais saura rebondir habilement sur l'évolution historique des charges des maîtres formateurs non sans avoir poliment manifesté l'intention de rendre une visite de courtoisie à l'école de cette enseignante :

²⁰⁰ Note de service n° 95-268 du 5.12.1995 (B.O. n°2 du 11.01.1996), *Mission des maîtres formateurs et des maîtres d'accueil temporaire*.

²⁰¹ « En formation continue, il peut lui être demandé de participer à la conduite de certaines actions de formation du plan départemental notamment dans les actions d'accompagnement des professeurs des écoles débutants. Ces dernières relèvent toutefois en priorité de la responsabilité des inspecteurs de l'Education nationale et de leurs conseillers pédagogiques de circonscription. »

²⁰² « En formation continue, il peut participer à la conduite de certaines actions du plan départemental de formation, notamment celles concernant l'accompagnement des professeurs des écoles débutants, sous la responsabilité des inspecteurs de l'Education Nationale. » Circulaire n° 2010-104 du 13.07.2010 (BO n° 29 du 22.07. 2010), *Mission des maîtres formateurs et des maîtres d'accueil temporaire*.

Martine – Oui, je pense que je suis ici la plus ancienne maître formateur du département... [huées, fort brouhaha, applaudissements]

Inspecteur – L'apéritif vous est offert...

Martine – ...puisque je suis là à l'école C. maternelle, avec tous les problèmes que l'on rencontre en maternelle, je suis dans les 56 parmi les postes occupés. Donc je suis là depuis 1973 et je prends ma retraite cette année. Je la prends parce que je n'en peux plus. Parce que j'adore le travail que je fais, parce que j'ai vu l'évolution des fonctions parce que j'ai participé aussi au recrutement des personnes qui souhaitaient passer le CAFIPEMF à l'extérieur à l'extérieur, avec des volontés de création d'écoles. Donc on en a parlé des écoles qui n'ont pas tenu. Parce que j'ai connu tout le travail qu'il a fallu fournir pour la maternelle pour la formation au fil des années et que je pense maintenant que notre fonction évolue tellement que ce qu'on nous demande dépasse de loin la journée qui nous est généreusement octroyée. Donc il y a quand même un point que je voudrais soulever c'est-à-dire que c'est bien pratique d'avoir une école d'application à côté, qu'on est essentiellement disponibles comme d'autres personnes peuvent l'être et offrir d'autres choses c'est-à-dire des milieux peut-être difficiles et en prise avec la vie. Mais je pense que si je pars, je ne sais pas si je serais remplacée parce que justement, il y a cette fonction qui est de plus en plus importante. Et je voudrais quand même attirer votre attention sur un point c'est que lorsque nous faisons le suivi des stagiaires en stage filé et qu'on nous propose de les prendre une ou deux heures le soir, il ne faut pas oublier que nous avons une classe à faire et une journée de classe, que nous ne sommes pas forcément disponibles d'esprit, même si nous le faisons, et que je ne vois pas comment les collègues qui seront à l'extérieur pourront suivre les stagiaires ou les stagiaires se rendre à l'extérieur avec tous les problèmes de circulation que l'on a évoqués. Ça, c'est une chose. J'ai dit que j'avais fait tout mon temps ici, ce n'est pas pour ça que financièrement je vais en retirer quoi que ce soit, mais je pars, je n'ai jamais été carriériste, j'ai consacré tout mon temps à la formation et je pars, volontairement point final, pour moi ce n'est pas un souci. Ça ne l'a jamais été ça ne le sera pas. Mais je pars quand même un peu dépitée, parce que, moi je veux bien qu'on ouvre des postes à l'extérieur. Mais je vois l'école à laquelle j'ai participé depuis autant d'années qui tombe petit à petit parce que les maîtres formateurs... quelque part ça fait mal quand même, parce qu'il y a des choses auxquelles on croit et en maternelle plus particulièrement parce qu'on a toujours été déficitaires. Voilà ? C'est ce que je que je voulais dire.

[Silence suivi d'applaudissement].

Inspecteur – C'est vrai que les charges des maîtres formateurs ont évolué de l'époque de l'Ecole normale jusqu'à aujourd'hui. A mon avis elles évolueront encore. Moi j'ai toujours été surpris qu'il n'y ait pas de cadrage ou de cahier des charges entre l'IUFM et l'Inspection Académique pour préciser un peu les rôles. Alors oui parce qu'il faut un cadrage national qui n'a jamais été aussi fait. Par exemple les conseillers pédagogiques ont un référentiel. Ce que vous vous n'avez pas. Ça c'est déplorable, je vous l'accorde complètement. (I 2007, 303-335)

Cette intervention, assez atypique, révèle la condition réelle du maître formateur, que l'inspecteur a saisie par ailleurs. La vocation de Martine, son investissement constant dans son école, dans la formation, ne repose sur aucune reconnaissance particulière. Une des ces collègues, au cours de l'entretien, affirme surtout ne pas vouloir d'une telle carrière :

Géraldine – Regarde Martine, qui a fini comme elle a commencé, sans plus de...de tu vois, je veux dire, c'est quand même quelqu'un qui s'est donné à fond pendant tout son temps et je crois que c'est la personne qui a été maître formateur depuis longtemps... tu vois ?

Tu as une impression que ça a été mis en valeur, que ... rien du tout, elle est partie à la retraite comme, comme elle travaillait trois ans avant, il n'y a pas eu... on n'est pas valorisé de la même façon. Sauf si t'as un peu d'ambition personnelle et que t'as décidé de faire un truc exceptionnel, comme ça mais je veux dire que si tu fais ton boulot, et puis elle, elle le faisait en plus. T'es, t'es pas tellement valorisé. (E 9, 779-785)

Certes, Martine était une figure de l'école, mais après son départ, cette dernière n'est pas tombée en désuétude, puisqu'à la rentrée 2011 elle était entièrement pourvue en maître formateurs. Il n'empêche que cette figure de travailleuse modèle, modeste pour elle, mais ambitieuse pour ses élèves et son école, reste un repère. Il s'agit d'un modèle ancien. Dans

quelle mesure cette figure-là représente-t-elle encore aujourd'hui l'image du maître formateur, chez les inspecteurs et chez les maîtres formateurs eux-mêmes ? Si la question se pose ainsi, c'est bien que malgré une valorisation certaine, la fonction de maître formateur a changé. Faut-il chercher ce qui la rend difficile dans les conditions matérielles de travail ou sont-ce les conditions d'Arrière-plan qui maintiennent les maîtres formateurs dans un état de satisfaction mitigée ?

2.3. La prise de parole déferente et experte

Puisque toute initiative en direction des circonscriptions semble bridée, il ne reste aux maîtres formateurs que la maîtrise de leur propre classe et, comme le dit Martine, la satisfaction du devoir accompli. Justement, le discours de 2008 « *tape dans la fourmilière* » (Anne, E3, 368) en présentant les expérimentations comme du temps perdu. Un maître formateur prend la parole au sujet des expérimentations. Il parviendra à garder une certaine déférence, tout en poussant assez loin son argumentation :

Un PEMF – Excusez-moi, je souhaiterais revenir sur votre discours. Vous nous avez dit tout à l'heure. Vous nous avez dit tout à l'heure qu'il était temps en gros d'abandonner les expérimentations moi j'ai une question peut-être un petit peu provocante Il y a-t-il eu expérimentation ? Je m'interroge sur le fait que peut-être majoritairement, les collègues enseignants sont majoritairement restés sur des dispositifs didactiques et pédagogiques relativement classiques ceux-là mêmes qui mettent un petit peu en exergue les nouveaux programmes au jour d'aujourd'hui. On a évoqué tout à l'heure Catherine Tauveron, en cm1 cm2, quels sont les collègues qui appliquent ces intentions didactiques aujourd'hui dans les classes ? J'ai ici un ouvrage que tout le monde connaît (*il sort de son cartable un ouvrage usé*) qui dans les classes, indépendamment des maîtres formateurs (*rire de l'assemblée*).

Inspecteur – Cela va sans dire (*commentaire amusé de l'inspecteur*)

Un PEMF – ...utilise réellement cet outil ? Alors bien sûr les PE2 qui sont formés mais alors après ces PE (*brouhaha*) sont dans les écoles et... c'est Ermel,... (*rire*) ou alors vous nous dites aujourd'hui que ça c'est de l'expérimentation et puis qu'on laisse tomber mais...

Inspecteur – Non.

Un PEMF – Il semblerait par rapport à ce que vous avez voulu nous décrire, nous sommes encore dans le propos, nous sommes encore dans le propos. Donc, voilà, ma question un petit peu provocante sur il y a-t-il eu expérimentation ? Et si il faut l'abandonner, jusqu'où faut-il l'abandonner ? Est-ce que tout le monde a bien essayé d'expérimenter. Juste... Juste pour terminer sur le site du café pédagogique, il y a une excellente critique de Meirieu sur et le livre de Bégaudot, « *Entre les murs* » et le film qui en a été fait. (I 2008, 422-439)

Lorsque ce maître formateur annonce que sa question est provocante, il nous semble qu'il n'en n'est rien. Provoquer, ici, aurait signifié mettre l'inspecteur en danger de perdre la face. Or la provocation consiste plutôt à déclarer que seuls les maîtres formateurs appliquent correctement les programmes alors que les autres enseignants ne s'investissent pas dans une telle démarche pédagogique. Ce maître formateur, en accentuant fortement la distinction entre les maîtres formateurs et les autres enseignants, en face d'un inspecteur et d'un public acquis, ne prend pas beaucoup de risques et se montre peu solidaire à l'égard de la profession. Il

marque sa connivence avec l'inspecteur, en plaçant ses remarques sur le ton de la conversation éclairée. Si ce collègue s'en était tenu à cela, on aurait pu qualifier ce discours de pur discours d'allégeance. Mais il poursuit pour finalement, tout en restant déférent à l'égard de l'inspecteur, s'en prendre aux choix de la politique éducative dont il dénonce l'hypocrisie :

Le PEMF – Mais vous nous avez dit, vous nous rappeliez tout à l'heure, la complexité du monde d'aujourd'hui, que le mode changeait, que nous ne voyions pas forcément les lendemains ; on voit l'idée que l'enseignant d'aujourd'hui, ce n'est plus celui d'hier, c'est celui qui va être recruté bientôt à bac plus 5. C'est celui qui doit pouvoir passer d'un statut de répétiteur à un statut de concepteur, c'est ça qu'on va attendre de l'enseignant. C'est celui qui va être capable effectivement de se mobiliser en fonction des priorités bien évidemment nationales académiques, mais qui va être capable de retraduire tout ça quotidiennement dans sa tête. Je dirais même que pour bien faire l'institution devrait se donner pour ambition de ne former que des maîtres formateurs, et non plus simplement des enseignants. S'il est admis l'idée que les maîtres formateurs sont l'élite dont vous parlez et bien à ce moment-là qu'on ait cette ambition, sinon on est dans une espèce d'hypocrisie.

Inspecteur – Ce n'est pas de l'hypocrisie

Le PEMF – Je le dis moi et cette hypocrisie nous conduira à produire à un enseignement, ben oui, qui sera un enseignement de répétiteur qui malheureusement de mon point de vue ne va rien faire pour améliorer l'écart de résultat dont vous parliez tout à l'heure entre les sociologies des populations mais qui risque au contraire de renforcer les élites et malheureusement d'isoler des populations qui sont déjà dans la difficulté. (I 2008 468-481)

Pour audacieuse qu'elle puisse paraître, cette intervention réussit à remettre en question le choix de la politique éducative sans mettre l'inspecteur en danger de perdre la face (il est pris à témoin comme un interlocuteur éminent dont les propos ont été attentivement écoutés). Elle permet même à l'inspecteur de se lancer à nouveau dans un discours justifiant les programmes et bien entendu d'y parvenir :

« Juste une chose quand même ; les enseignants, y compris ceux de la troisième république n'ont jamais eu vocation à être de simples répétiteurs. Les programmes de 1922 sont clairs là-dessus et même avant je cite seulement cette phrase de Ferdinand Buisson, qui était l'équivalent du chef du bureau des écoles à l'époque, hein, grand homme politique également, il avait dit aux instituteurs « vous ne devez pas être des manœuvres, manœuvres au sens d'ouvrier hein, vous ne devez pas être des manœuvres de l'alphabet. C'est-à-dire qu'il y avait aussi du sens à mettre derrière. Quiconque regarde les manuels des années 20, des années 30 voit des situations de production d'écrit avec des prototypes de grande qualité avec des choses qui montrent que déjà on y réfléchissait. La discussion, elle ne se focalise pas seulement sur le comment faire. [...] Par contre est-ce qu'on peut se mettre d'accord, parce que l'idée derrière, c'est quelle école pour quelle société ? C'était un peu d'ailleurs l'idée du grand débat pour l'école. Qu'est-ce que la société veut pour son école ? [...] Les gens vont vous répondre l'école de Jules Ferry. Parce qu'il y a une vraie tendance. Par définition, l'âge d'or fait d'autant plus rêver qu'on ne l'a pas connu. [...] Je pense que ces programmes représentent un compromis intéressant. Mais, entre le socle commun, les programmes et les dispositifs d'aide aux élèves, c'est nous qui les ferons vivre. Rien ne nous interdit de nous les approprier. Rien n'interdit aux enseignants d'avoir un esprit là-dessus. Cet esprit ça peut être un esprit tel que les tenants, de bon allez, je prends position là-dessus, que les tenants de certains courants un peu passésistes on peut le faire ça peut être un autre esprit. » (I 2008, 482-507)

L'inspecteur répond à son interlocuteur, non pas comme un rival politique répondrait à un opposant, mais comme un dialogue entre personnes cultivées qui défendent ensemble la même cause et discutent de la meilleure façon d'y parvenir. Il n'y a pas dissonance. Cet échange de bon ton neutralise avec une efficacité redoutable la remise en question des programmes, soulevée par le maître formateur. C'est ainsi que toute intervention « subversive »,

mais polie, recevra une réponse aussi polie, qui neutralisera la remise en question des programmes. Plus les questions vont porter sur le contenu, plus la réponse de l'inspecteur sera aisée, puisqu'il a été préparé par les IGEN à défendre point par point les nouveaux programmes et qu'il s'est construit un argumentaire illustré, étayé sur sa propre expérience construite au fil des inspections dans les classes.

Dans la même idée, une autre intervention, qui se voulait peut-être une question de défi, est tellement empreinte de déférence et de volonté de se distinguer comme formateur cultivé, au courant des derniers rapports, qu'elle n'aboutit qu'à un « *oui c'est vrai* » de l'intervenant lui-même. L'inspecteur pourra donc à nouveau prodiguer des conseils détaillés, dans la lignée des nouveaux programmes, sans renoncement à des apprentissages « intelligents » fondés sur son expérience de terrain :

Un PEMF – Sur votre exemple, en histoire géographie, on voit nous en tant que formateurs, que le travail d'écriture, souvent en fait prend une place importante dans la leçon. Autrement dit le fait que toute la leçon, si je caricature un peu sur une leçon pas très bien faite va être basée sur la production d'un résumé. C'est le but final de la leçon, c'est comme ça que ça apparaît. Et d'ailleurs il y a un rapport, c'est peut-être pas le même il y a un autre rapport de l'inspection générale qui, qui dénonce un petit peu ce genre de pratique que ce soit en primaire ou au collège.

Inspecteur – C'est le même.

Un PEMF – Donc, il y a quand même un problème là, sur le rôle et la place de l'écrit dans ce type de leçons, parce que vu comme ça effectivement encore une fois il faut revenir aux fondamentaux et les fondamentaux c'est de gratter du résumé. Ça me fait un petit peu peur.

Inspecteur – Pas forcément. Les programmes réhabilitent le récit historique. C'est dit en toutes lettres dans les programmes. Réhabiliter le récit historique. Mais le récit historique ça peut être une production autonome de la part des élèves.

Un PEMF – Oui, c'est vrai.

Inspecteur – Moi, ce que je recommandais aux maîtres... »

[Une longue explication suit.] (I 2008 609-617)

Le type de prise de parole, qui consiste à s'appuyer sur les contingences du terrain pour respectueusement essayer de faire entendre à l'inspecteur que les programmes posent un problème, ne réussit qu'à générer un temps de discours supplémentaire sur le bien fondé des nouveaux programmes et la bonne manière d'y parvenir. Si l'inspecteur ne parvient pas à rallier la personne qui est intervenue à sa cause (c'est le cas de Louise, qui cherchait à souligner le manque de pertinence des quelques intitulés de leçons d'orthographe de cours moyen), cette intervention lui permet de pousser plus en avant son argumentation :

Louise – Comment on pourra aider les collègues face aux parents qui reçoivent tous ce document, où par exemple, page 85 il y a cours moyen deuxième année, orthographe d'usage exactement le début des mots commençant par aff, acc eff et off écrire correctement la dernière syllabe des mots qui se terminent par ée, par té ou tié ou par un e muet et cætera. Alors c'est vrai qu'on n'est forcément pas des répétiteurs. Le Bled ne sera certainement pas dans nos classes, mais les jeunes collègues il répondent comment aux parents qui vont tous avoir ce document-là, qui renforce.

Inspecteur – Attendez ...

Louise – Qui vont exiger que l'on fasse faire ce genre de chose à leurs enfants.

Inspecteur – En quoi c'est inconciliable ?

Louise – Ben...

Inspecteur – En quoi le fait qu’il y ait un temps de répétition, de calage. [...] Simplement ce qu’ils peuvent expliquer aux parents, c’est que la seule manière de vérifier que ça c’est acquis, ça se travaille de manière répétitive, mais ça s’évalue en situation complexe et en situation par exemple de production d’écrit. Donc il faut bien en faire des situations de production d’écrit si on veut évaluer. Et je pense que là-dessus, le livret de compétence nous sera d’un grand secours. En tous cas je l’espère en tout cas on est quelques uns à travailler pour. Voilà. (I 2008, 651- 669)

Louise reste convaincue de l’« *aberration* » de ces programmes, mais sa prise de parole officielle n’aura servi à convaincre que ceux qui l’étaient déjà, et aura donné une nouvelle occasion à l’inspecteur de relier les programmes au livret de compétences en préparation, soulignant ainsi la *cohérence* de tous les textes officiels.

2.4. La provocation et le rappel à l’ordre

Nous avons déjà vu comment l’inspecteur a coupé court à toute polémique remettant franchement en jeu les programmes²⁰³. Voici un autre exemple de prise de parole où une PEMF remet en cause un des piliers de la nouvelle réforme : les heures d’aide personnalisée. Il s’agit d’une réunion qui s’est tenue après la rentrée 2009, donc une année après la « grand-messe » de septembre 2008. L’inspecteur évoquait alors la mise en œuvre de l’aide personnalisée. Une PEMF prend alors la parole, sans prendre de précaution oratoire pour marquer une déférence, mais au contraire pour souligner son indépendance, en rappelant l’aspect facultatif de l’aide personnalisée :

Une PEMF – Concernant l’aide personnalisée, on veut bien entendre ces réflexions en tant que formateurs, parce que nous on n’est pas concernés par ces heures-là.

Inspecteur – Tout à fait... On est bien d’accord, je suis un peu surpris du ton que vous employez au sens où les PEMF exerçant en école d’application sont des formateurs. Donc ils ont vocation à porter les innovations et les différents dispositifs. De la même façon, les PE exerçant dans le cadre de l’IUFM, je vois mal comment dans le cadre de l’IUFM on peut avec un PE2, on peut passer toute une année à suivre, – actuellement c’est encore les PE2 – un PE2 sans évoquer la problématique de l’aide personnalisée qui sera une partie intégrante de son service. Alors évidemment, d’abord comme formateur, même si on a pu constater qu’un certain nombre de PEMF en école d’application avaient choisi l’an dernier de faire l’aide personnalisée, après ça c’était un choix, les textes étaient bien clairs là-dessus, mais pour répondre à votre question, je dirais que je vous en parlais un peu pour certains comme praticiens, mais surtout, bien sûr comme formateurs pour vous faire partager un certain nombre de réflexions que l’institution est en train de se poser actuellement. Il n’y a aucun aspect coercitif dans mes propos. (I2009, 199-2010)

Si l’inspecteur clôt sa réponse dans la pure lignée de la circulaire et reste très respectueux des droits que revendique ce maître formateur, il réagit comme une personne de la bonne société à qui l’on aurait annoncé une incongruité. Il emploie l’argument de l’évidence du terrain : les PE2 auront à mener l’aide personnalisée, il faut évoquer cette problématique avec eux. Notons au passage l’évocation d’un devoir moral qui dépasserait les devoirs officiels, par l’emploi de la forme négative : un maître formateur consciencieux ne peut pas ne

²⁰³ Cf. chapitre précédent : « Une main de fer dans un gant de velours ».

pas traiter de l'aide personnalisée. Autrement dit le maître formateur est officiellement libre de choisir, mais moralement son choix est considérablement limité. Cette façon de présenter l'aide personnalisée comme un devoir moral est d'autant plus surprenante que dans les faits, les maîtres formateurs volontaires pour effectuer ces heures sont tenus de remplir des documents supplémentaires pour que la réalisation de ces heures soit possible (document d'autorisation à remplir par les parents, document certifiant que les heures ont été faites avec le détail en jours et en heures ...). Certes l'inspecteur n'a pas employé la menace, mais il a montré à quel point le ton employé pouvait être déplacé : une prise de parole revendicatrice n'a pas lieu d'être dans ce cadre, d'autant plus qu'il signale au passage que tous les maîtres formateurs n'ont pas adopté la position de refus qu'elle revendique.

Dans une autre conférence, l'aspect coercitif sera clairement envisagé, concernant les enseignants soumis à cette obligation de service :

Inspecteur – On abandonne pour des raisons que je qualifie de politique sans tenir compte de l'intérêt des élèves, mais pour des choix politiques.

Une PEMF – Je ne les défends pas mais ils ont le droit de ...

Inspecteur – Si on était nous-mêmes bloqués, on ferait des retraits de salaire. La loi est la loi. Je vais être dur. L'aide personnalisée est inscrite en toutes lettres. De quel droit des fonctionnaires se permettent-ils de juger ce qui est applicable et ce qui ne l'est pas ? C'est un enjeu très fort. Je crois que la majorité de ces enseignants font fausse route. Je crois que les élèves ont besoin de [inaudible] Je ne mets pas en cause la bonne volonté de ces personnes, mais c'est un gâchis.

Une PEMF – Oui, mais on a perdu du temps de classe.

Inspecteur – Nous n'avons pas le choix sur l'application de la loi. Nous n'avons pas le choix sur l'esprit de la loi. Vous les formateurs et nous les cadres... Il y a le temps de la réflexion de la discussion [...] brouhaha [...] Il est dit dans la loi de 2005. Tous les élèves doivent bénéficier de l'aide personnalisée.

Une grande partie des maîtres essaient de dévoyer [...] Nous recevons, nous expliquons, nous encourageons, nous ne sanctionnons pas encore, cela peut relever du service non fait. » (I 2009, 74-86)

La menace de sanction était indirecte puisqu'elle ne concernait pas les écoles d'application, mais la PEMF qui a tenté de lancer le débat sur les droits, a vite été rappelée à l'ordre sur les devoirs des fonctionnaires. En revanche, dans cette même conférence, le PEMF qui parvient à enrober son discours en gardant une position de bienveillance, reçoit une réponse elle-même empreinte d'empathie :

Un PEMF – Le problème de l'obéissance et de la désobéissance d'un fonctionnaire, ça traduit un désarroi. L'institution peut avoir une démarche répressive ou essayer de comprendre. C'est moins perçu comme une cohérence. C'est tellement compliqué, impossible à embrasser... l'exemple de cette enseignante montre bien qu'elle ne sait plus où donner de la tête. Dans quel ordre on fait les choses pour former les jeunes. On leur assène sur la tête, comment éviter de faire... de faire des choses graves.

Inspecteur – Il y a beaucoup de vrai dans ce que vous dites en même temps. Nous multiplions les projets variés tout en disant aux enseignants centrez-vous sur les projets importants. La réalité du métier enseignant devient pour le corps social insupportable. (I 2009, 98-105)

Ce PEMF n'a pas remis en question la hiérarchie : il met en évidence les limites d'une posture trop coercitive. Les inspecteurs n'ont pas intérêt à ce que leurs subordonnés défaillent. La réponse conciliante et compréhensive aboutit à une constatation de la difficulté du métier

d'enseignant, facilitée par les propos du maître formateur pour qui : « *l'institution peut avoir une démarche répressive ou essayer de comprendre.* »

3 CONCLUSION : UNE SENSIBILITE PARTICULIERE

Il ressort de toutes ces prises de paroles en public, dans les assemblées de maîtres formateurs, que le maître formateur est, quoi qu'il dise, en position basse : s'il exprime une opposition trop franche, il est rappelé à l'ordre ; s'il s'exprime trop respectueusement et sans subversion, il montre son allégeance et prend le risque de perdre la face ; s'il exprime son avis sur une réalité du terrain qui contrecarrerait les textes officiels, de façon trop déférente, l'inspecteur usera du ton de la conversation entre personnes de qualité pour neutraliser cet avis ; s'il tente de saisir une occasion de se distinguer, de changer l'ordre établi pour mieux subvertir les textes proposés, il se voit opposer l'argument de la lourdeur administrative qui inhibe toute initiative dans ce cas précis ; s'il se plaint de sa condition, il reçoit une écoute bienveillante.

La circulation de parole proposée à l'issue de l'exposé n'est pas un échange d'idées entre pairs, elle revêt plutôt l'aspect d'un rituel d'allégeance où l'inspecteur a le dernier mot, celui du texte qu'il est chargé de défendre. Il serait cependant exagéré de désigner la posture dominante de l'inspecteur comme une forme de domination absolue. Le piège dans lequel se retrouvent enfermés les maîtres formateurs peut s'expliquer dans le cadre de la théorie des mondes de Boltanski et Thévenot²⁰⁴, dans laquelle ces auteurs présentent plusieurs univers : des mondes où le système de justification différerait et où des critères différents attribueraient à une personne ou à des actes, grandeur ou petitesse.

Dans le cas de la conférence pédagogique animée par un inspecteur, voici ce qui se passe selon nous : l'inspecteur tient à maintenir son discours dans le registre des valeurs d'un monde hiérarchisé, décrit par Boltanski et Thévenot comme le monde domestique. L'inspecteur est un supérieur hiérarchique : ses subordonnés lui parlent avec « déférence », « sans flatterie » et peuvent présenter leur point de vue « avec franchise »²⁰⁵, mais sans s'opposer systématiquement. Or, pour émettre des arguments qui contesteraient ces programmes, les maîtres formateurs doivent basculer dans un autre registre, celui du monde civique, qui exprime une volonté générale, l'union de tous, une force collective. Seulement les maîtres formateurs tiennent à se démarquer des autres enseignants. Cette volonté d'être distingués les éloigne *de facto* d'une adhésion pleine au monde civique. D'autre part,

²⁰⁴ BOLTANSKI L., THENENOT L., *De la justification : les économies de la grandeur*, Gallimard, 1991

²⁰⁵ *Id.*, p. 208.

l'inspecteur veille bien à couper court à tout éloignement du monde domestique par les rappels à l'ordre que nous avons analysés en détail. Toute prise de parole qui ne respecte pas les règles du monde domestique est abaissée, et celles qui sont permises ne peuvent être que l'expression d'une position basse, qui laisse le dernier mot à celui qui occupe la position haute. Comme de plus, la présence à ces assemblées est obligatoire, nous pouvons vraiment concevoir ces conférences pédagogiques comme des formes de contrôle des maîtres formateurs. La répétition annuelle de ces moments contraints, où l'on doit écouter sans possibilité réelle que sa parole ait la plus petite chance d'aboutir, montre une intention de contrôle centralisé de l'enseignant du primaire. Ce contrôle passe par les textes, et l'injonction de tout faire pour que le travail enseignant - et celui des élèves - soit conforme aux réquisits des textes officiels. Les perceptions exprimées par les différents maîtres formateurs qui vont de l'apaisement à la colère, montrent qu'ils ont été *sensibles*, chacun à sa manière, à ce discours et que ce dernier les a *touchés*. Mais comment, malgré le désaccord de certains maîtres formateurs, les maîtres formateurs vont-ils agir *effectivement* ?

CHAPITRE 9 : OBEIR EN RESISTANT

Fabienne, directrice d'école d'application en ZEP, revendiquant une « *liberté de ton et d'action* » (E1, 244-246) définit les anciens formateurs comme ayant une « *relation très affective et filiale à l'IUFM, c'est-à-dire un IUFM très empreint de l'image de l'Ecole normale.* » (E1, 95) Ces anciens maîtres formateurs se sont déjà construit une idée de ce que sont des bons programmes et de ce qu'est une bonne pratique. Un des plus anciens des maîtres formateurs aujourd'hui à la retraite émet de vives critiques sur les nouveaux programmes : « *L'institution des nouveaux programmes, au fin fond je n'adhère pas, je ne suis pas d'accord, ça fait partie des raisons qui font que je pars à la retraite. Voilà.* » (Maurice, E 15, 19-20) Un peu plus tard, évoquant les programmes, il poursuit : « *il n'est pas question de désobéir à l'institution, on fait avec, même si ça fait mal à l'estomac.* » (E15, 49) Nous pourrions alors dépasser les propos de Fabienne qui parle de relation affective à une institution, pour envisager une relation plus « viscérale » du maître formateur à ses institutions. Cet ancien maître formateur n'est pas le seul à employer des termes relevant du registre corporel et de la douleur : « *ça peut faire mal* », « *ça risque d'être douloureux* » énonce Sandra (E12, 93-95). Nous ne pouvons nous empêcher d'associer tout le champ lexical de l'inconfort à l'effet d'une violence symbolique émanant des injonctions hiérarchiques. Cherchons maintenant des explications à cet inconfort.

1 ENTRE OBEISSANCE ET NON CROYANCE

1.1. L'attachement aux programmes

Bertrand manifeste un attachement très fort aux programmes 2002, c'est donc avec émotion qu'il reçoit les recommandations concernant les nouveaux programmes :

« *C'était une remise en cause de tous les programmes 2002 alors que je trouvais que tous ces programmes de 2002 étaient vraiment performants* »

« *Ce qui m'a encore plus, interloqué et puis qui m'a déçu c'est la raison pour laquelle on avançait les nouveaux programmes en disant ces programmes de 2002 ne sont pas bons [...] j'ai trouvé ça d'une hypocrisie totale et d'une aberration folle* »

Bertrand est un de ceux qui s'exprime avec le plus de véhémence : « *Je t'avoue que je ne suis pas les nouveaux programmes, ils sont nullissimes* ». Toutefois, les motifs du rejet des nouveaux programmes sont partagés par une grande partie de la communauté des maîtres formateurs, qui relaient ainsi l'avis des professeurs d'IUFM. Malgré ce rejet, il n'en reste pas moins que l'obéissance aux textes officiels, et donc que l'application de la loi, se révèle aussi

une marque identitaire forte de la façon d'exercer de ces maîtres formateurs qui travaillent dans des écoles d'application :

« Je leur dis, pour l'institution vous devez appliquer les nouveaux programmes, pour vos préparations, allez voir les anciens. » (Bertrand, E5, 136-139))

« Je fais ce que je peux avec mes élèves pour aller au mieux vers les programmes 2008 » « Je pense que ça ne va pas durer longtemps. » (Louise, E40, 400-402)

« Mes programmes, bien évidemment, je vais les respecter, mais j'essaie de ne pas rentrer dans un raisonnement trop réducteur. » (Magali, E11, 77-78)

Une sortie honorable est donc possible et ces maîtres formateurs parviennent à appliquer les programmes 2008 sans renoncer à leurs idéaux. Cette implication personnelle est bien mise en évidence dans le témoignage qui suit :

« On avait quand même pas mal travaillé sur les programmes avec les profs. On a dû aussi beaucoup les travailler en conférence pédagogique pour échanger. Moi dans un premier temps je les ai reçus avec beaucoup de pessimisme parce que je me suis dit, bon, si on veut en faire une première lecture comme ça, les collègues vont rentrer, on va rentrer tous dans grammaire, vocabulaire. On va perdre l'étiquette de la globalité de la langue, et ça m'a rendue triste. [...] J'ai trouvé que la philosophie pour aborder la réalité de la langue, ça peut faire mal. Peut-être pas tout de suite mais dans les années à venir. Si on saucissonne l'apprentissage comme ça, ça risque d'être douloureux. » [...] « Alors on va rester dans le respect des programmes parce que ça c'est mon truc. Il y a des choses dans les programmes, je dis non, ça n'a pas sa place, mais au final, je le fais, parce que je dois être une fonctionnaire, je râle, je me tortille pour savoir comment je vais présenter ça, mais je le fais. »

[...] « Donc pour les stagiaires, bon, bé c'est inscrit, on va le faire. Mais je vais leur faire part de mes réflexions. Moi, quand même, ce que je vais aborder, c'est la réalité de la langue. Et toujours faire les séances à partir d'un roman. » (Sandra, E12, 85-105)

L'implication personnelle de Sandra se traduit non seulement par l'intensité du travail avec de multiples interlocuteurs, mais surtout par les sentiments ressentis. Bien que les programmes prennent l'allure d'un dogme, Sandra s'y soumet : « *c'est mon truc* ». Elle obéit par attachement²⁰⁶ à l'institution qui énonce la loi, un attachement, qui comporte une dimension de soumission et de résistance, qui amène Sandra à trouver dans la douleur et l'inconfort (« *je râle, je me tortille pour savoir comment je vais présenter ça, mais je le fais* ») une solution à son dilemme : obéir à la loi et à ses principes, alors qu'elle les ressent comme contradictoires.

Le discours à l'intention des stagiaires est lui, beaucoup plus clair : on applique les programmes. Cette conformité du discours à l'intention des stagiaires se retrouve aussi chez Bertrand : « *Je leur dis : vous devez appliquer les nouveaux programmes, pour vos préparations, allez voir les anciens.* » Au discours caché ou semi caché, le registre de l'inconfort ; au discours public, le registre pragmatique de la simplicité et de la conformité.

Il y a donc des maîtres formateurs qui n'adhèrent pas aux nouveaux programmes, mais qui, malgré tout, trouvent un moyen de les appliquer sans renoncer à leurs principes et qui initient leurs jeunes collègues à la possibilité d'obéir tout en agissant à leur guise. Car ils ne

²⁰⁶ WORMS F. « Pourquoi obéirait-on ? La relation à la loi entre attachement et violation », in *Savoirs et clinique* Eres n°4, 2004, *L'enfant devant la loi*, pp. 83-88

transmettent pas seulement aux stagiaires des pratiques d'enseignement, mais aussi les discours justificatifs accompagnant ces pratiques, et qui relèvent bel et bien d'un art de faire. Nous allons continuer à creuser cette idée, qu'on peut obéir sans se trahir soi-même en élaborant une pratique professionnelle cohérente à partir de ce qui est possible, de ce à quoi l'on croit, de ce qui est dit ou non dans les textes, pour jouer entre l'obéissance et la possibilité de faire ce qui n'est pas explicitement interdit. Ainsi incorporées, les injonctions officielles font vivre le pouvoir à travers chaque personne.

1.2. Une liberté d'action, malgré tout

Lara s'approprie les contraintes en décortiquant et en retravaillant les nouveaux programmes. Du temps est consacré à ce travail minutieux :

« Quand ils nous ont été présentés, on les trouvait les plus appauvris qu'on ait jamais eus et finalement, avec le temps, de devoir les décortiquer, de devoir le retravailler, de devoir en parler en animation, de devoir les appréhender en classe en tant que maître formateur pour les PE, [...] ils sont tellement succincts que pour moi, ils laissent autant de latitude que les précédents. » (E2, 111-116)

« Décortiqués », ces programmes ne représentent plus une contrainte, mais une occasion d'émancipation : les programmes, corps d'abord étranger, sont décortiqués et reformulés, puis intégrés dans la pratique. En premier lieu, ils soumettent, contraignent, en second lieu, ils sont appliqués, mais neutralisés car remaniés. S'ils contribuent à façonner l'enseignement, nous voyons ici combien ils sont tout autant façonnés par l'enseignante qui s'y soumet. Dans une démarche similaire, Magali admet l'aspect obligatoire des textes officiels mais utilise l'ambivalence du discours officiel pour agir selon son propre souhait grâce à son expertise.

Magali – On se sent obligés ben par rapport aux parents, par rapport aux familles, par rapport à ce qui est dit un peu partout de coller à des programmes qui sont quand même denses, à des façons de travailler aussi un petit peu particulières, enfin je pense à un retour un peu à certaines méthodes du passé et quelquefois on est tiraillé entre ce qu'on aimerait bien faire et puis ben les évaluations nationales de ce1 (E11, 46-50) [...] Le fait de recevoir des PE implique que ce soit lisible pour eux entre ce qu'ils entendent et ce qu'on fait, et c'est vrai que moi ça me met une pression, c'est sûr, en même temps, je me dis quand même, je me garde une liberté de parole avec les PE en argumentant. Je me garde une liberté de parole pour leur dire attention, il y a peut-être une certaine lecture à avoir, ne pas avoir une lecture trop rigide de ces nouveaux textes parce qu'on peut les lire un peu différemment. Oui, je me garde une certaine liberté pour leur dire que bon d'accord, il y a le discours institutionnel, ensuite il y a la réalité, il y a ce que nous renvoient les élèves.

Interviewer – Ce qui t'autorise à dire ça c'est tes lectures...

Magali – Mes lectures, mon expérience. Au bout d'un moment, vingt-cinq ans d'ancienneté, je crois qu'il y a des choses que l'on peut comprendre hein sur le terrain. Et puis la réalité des enfants, d'aujourd'hui. [...] Les programmes, bien évidemment je vais les traiter, mais de ne pas rentrer dans un schéma trop réducteur. On peut les lire comme ça.

Interviewer – J'ai des CE1 aussi...il y a un problème.

Magali – Voilà, il y a une quantité notamment en maîtrise de la langue, tout ce qui est grammaire et conjugaison, en mathématiques. Mais cependant je le fais, ben voilà, mais en même temps, je me dis ça je continue de le traiter comme ça mais c'est vrai qu'on est tiraillé et c'est vrai que le fait d'être maître formateur, je serais plus sûrement plus libre, dans une classe, si je n'étais pas maître formateur. (Magali, E11, 66-84)

Pour Magali, les programmes et le statut de maître formateur représentent une contrainte qu'elle accepte tout en se gardant « *une liberté de parole* » et de « *lecture* », légitimée par son expérience et sa culture pédagogique. Il y a une ambivalence dans la liberté exprimée par Magali : elle parle d'autorité aux stagiaires, présente le discours institutionnel, et en même temps, elle prend ses distances avec ce discours qu'elle sépare définitivement de ce qu'elle nomme la « réalité ». Elle neutralise ainsi le discours institutionnel en le distinguant de la « réalité » et en légitimant sa posture en référence au monde de la recherche.

Or l'intention première de l'institution scolaire est bien d'agir sur la réalité. Nous voyons ainsi comment de façon extrêmement fine, il est possible à la fois d'obéir à l'institution, tout en agissant de son propre chef sur la réalité « imposée » par cette institution. Le prix de cette « liberté » peut être un état de dissonance cognitive. Les stratégies employées ne sont pas cyniques mais sincères. Elles impliquent le maître formateur « corps et âme ». Les maîtres formateurs ont incorporé l'image du professeur véhiculée par le *Code Soleil*, pour qui, « le métier exige beaucoup de dévouement, d'abnégation, de don total de ses forces physiques et morales »²⁰⁷ ; image relayée par le discours officiel de celui qui, n'ayant jamais eu l'occasion de connaître spécifiquement l'univers enseignant, fait appel aux représentations les plus ancrées dans l'imaginaire collectif : « Je sais à quel point le merveilleux métier d'enseigner est exigeant, à quel point il vous oblige à donner beaucoup de vous-mêmes. »²⁰⁸ Il s'agit d'un discours dont on sait qu'il contraste avec l'image *réelle* de la profession dans le monde actuel.

2 UNE CERTAINE COMPREHENSION DU CHANGEMENT

2.1. Une question de vocabulaire

L'argument hiérarchique selon lequel le changement n'induit pas une renonciation totale aux principes pédagogiques précédemment en vigueur semble s'être répandu de façon uniforme. Célestine n'a pas assisté à la conférence que nous avons exposée, mais à une conférence analogue. Elle n'exprime pas d'inquiétude ou de ressentiment vis-à-vis de ces nouveaux programmes :

Célestine – Nous on avait déjà eu cette conférence au sein de notre circonscription. On avait eu un petit peu la même chose au niveau des nouveaux programmes.[...]

Interviewer – Et donc tu l'as reçue comment cette information ? [...]

²⁰⁷ PACHOD A. *La morale professionnelle des instituteurs*, l'Harmattan 2007 p 92

²⁰⁸ SARKOZY N., Président de la République, *Lettre aux éducateurs*. Documentation française, septembre 2007, p. 27.

Célestine – Pour la maternelle, il n’y a pas grand chose qui change en fait. Enfin un petit peu dans le vocabulaire, on va dire dans le lexique, mais finalement on va dire la ligne de conduite elle est un peu la même ça change pas dans. C’est surtout les termes qui changent. Le programme, il reste...voilà. Pour nous, ça n’a pas changé dans nos pratiques, à part le soutien, hein, qui a été quelque chose de différent au sein de l’école parce que nous on le fait pas mais, c’est vrai qu’après, pour nous ça n’a pas changé grand-chose à nos pratiques, puisque voilà, c’est plutôt dans les termes, que ça change et on en a parlé. Tu vois ces termes devant les parents d’élèves, enfin quand on les reçoit à l’école. [...] On s’est rendu compte que ça ne changeait pas grand-chose, qu’il n’y avait que les termes qui étaient différents mais que ça ne changeait pas grand chose finalement. Je parle vraiment en maternelle.

Interviewer – *Est-ce que quand tu as, des PE, tu leur parles de ces nouveaux programmes ou bien comme il n’y a pas de changement tu ne les évoques pas ?*

Célestine – De toute façon moi quand j’ai des PE dans la classe, j’emploie si tu veux, les termes des nouveaux programmes. Puisque pour l’instant eux ne connaissent que cela, enfin ils ont connu ceux d’avant pour la préparation au concours mais c’est vrai que, bon, ils mettent en pratique ceux-là, donc c’est vrai qu’après j’utilise voilà, les termes, enfin je me réfère aux nouveaux programmes de toute façon. (Célestine, E4, 58-88)

Dans cet extrait, une phrase revient : « *Il n’y a pas grand-chose qui change* ». Il semble qu’il y ait, dans les propos de Célestine un conflit entre deux idées : une idée en Arrière-plan, jamais énoncée, qui serait que le changement des programmes est nuisible ; et une autre idée selon laquelle ceux qui ne seraient pas d’accord avec les nouveaux programmes les récuseraient, parce qu’ils ne répondraient pas à l’idée que l’on se fait de bien enseigner en maternelle. Par conséquent, il ne faut pas changer la façon de travailler en maternelle. A aucun moment dans son discours, Célestine ne va aller contre cette idée. Elle neutralise les effets du changement : « *le pas grand-chose qui change* » concerne « *les termes* ». Finalement, les termes des programmes n’induiraient pas de changement de pratique, ils induiraient seulement un changement de vocabulaire.

Célestine nous apprend que c’est au cours des conférences pédagogiques et dans les discours des inspecteurs qu’elle a compris que le changement n’existait pas vraiment : puisque les enseignants ne veulent pas vraiment changer leurs pratiques dans le sens des programmes, les inspecteurs leur expliquent que les programmes ne changent rien. Ainsi les enseignants peuvent déclarer respecter les nouveaux programmes sans changer leurs pratiques. Célestine n’a pas été contrainte d’appliquer les nouveaux programmes, mais elle est convaincue de l’impérative nécessité de se référer aux programmes, et le fait d’autant plus facilement que ceux-ci ne changent pas vraiment (seulement « *dans les termes* »). Ce phénomène peut se résumer dans la fameuse expression reprise par Watzlawick pour qui « plus ça change plus c’est la même chose » afin de souligner « la relation paradoxale qui existe entre la permanence et le changement ». Ainsi il devient indispensable d’envisager ensemble, permanence et changement « en dépit de leur nature apparemment opposée »²⁰⁹.

²⁰⁹ WATZLAWICK P., WEAKLAND J., FISH, R. *Changements, paradoxes et psychothérapie*, Seuil, 1975.

2.2. Se sentir suffisamment libre

Le discours d'Eric s'apparente à celui de Célestine, dans la mesure où les nouveaux programmes ne l'obligent pas à changer ses pratiques.

Eric – Donc les programmes en soi, je ne trouve pas qu'ils aient beaucoup changé. Je veux dire les connaissances à acquérir. Donc à partir du moment où on nous laisse quand même donc j'attends de voir ce que ça donne dans les années à venir, mais où on nous laisse encore le choix de la pédagogie. Voilà. Moi je n'ai pas changé grand-chose dans mes méthodes. Pour arriver à faire de la conjugaison je vais quand même me servir d'un livre, d'un album, d'une lecture personnelle, voilà... au lieu de faire...

Interviewer – *Mais tu recommandes aux stagiaires d'utiliser les programmes comme support ?*

Eric – Ah, ben, oui, mais non mais non mais oui. Je suis quand même les programmes, je les lis et je m'y tiens. Par contre le jour où on me dira, Monsieur, vous faites comme ça, je serai plus embêté parce que je ne sais pas ce que je ferai. Là par contre on me laisse suffisamment de liberté pour que je me sente toujours libre. Voilà. (Eric, E13, 89-99)

Eric lit les programmes et s'y tient, sans s'y sentir contraint. Il se sent libre parce qu'il a le choix des méthodes, ce qui ne l'empêche pas d'émettre des réserves sur l'avenir. Il semble avoir perçu un changement d'ambiance qu'il décrit en termes assez extrêmes par ailleurs, mais ne perçoit pas les textes officiels comme un obstacle à sa liberté dans le choix de ses méthodes. Le principe du discours d'Eulalie est le même :

« Ces nouveaux programmes, on est d'accord on n'est pas d'accord, il se trouve que si on veut faire notre boulot de maître formateur, de toute façon, on doit appliquer les nouveaux programmes. [...] Si on lit les nouveaux programmes, on s'aperçoit qu'on n'était pas obligé de laisser tomber tout ce qu'on faisait avant pour appliquer les nouveaux programmes. On peut conserver certains fils rouges conducteurs, une certaine façon de travailler à partir des textes, à partir des œuvres littéraires et appliquer les nouveaux programmes. On n'est pas obligé de jeter à la poubelle ce qu'on faisait avant pour appliquer les nouveaux programmes. Il y a des nouvelles directives, mais ce n'est pas un changement non plus.

Interviewer – *Non, non*

Eulalie – Voilà. Ce qui me paraît intéressant, c'est de montrer ça. Bien sûr il y a les nouveaux programmes, on est obligés de les appliquer. Bon ce n'est pas la peine de dire, moi je ne fais pas, je ne fais pas. A mon avis, l'intelligence, là c'est de dire c'est de dire ok il y a ces nouveaux programmes. Voilà ce qu'il y a dedans, moi j'ai du temps, j'ai la chance d'avoir un peu de temps libre en temps que maître formateur pour pouvoir lire ces nouveaux programmes et de justement faire le lien. Qu'est-ce qui a changé ? Vraiment ? Qu'est-ce qui a vraiment changé et qu'est-ce qu'on peut garder ? [...] Ça ne change pas fondamentalement notre façon de travailler. (Eulalie, E20, 318-338)

Comme Eric, Eulalie pose la conformité aux programmes comme un fait inéluctable : « on doit les appliquer » « ce n'est pas la peine de dire : moi je ne fais pas ». L'obéissance aux textes comme principe se retrouve dans la grande majorité des entretiens selon un schéma identique malgré des variations personnelles. Ce schéma serait le suivant :

- 1) nous devons suivre les programmes parce que nous sommes maîtres formateurs ;
- 2) en tant que maîtres formateurs nous adhérons à certains principes pédagogiques ;
- 3) les programmes ne peuvent donc pas modifier fondamentalement nos pratiques.

La question qui est posée est de savoir si les deux premières propositions sont perçues comme contradictoires. Plus le maître formateur dit percevoir une contradiction, voire une antinomie entre les deux propositions, plus il exprime une dissonance « *je me tortille* » (Ma-

gali, E11, 99), « *ça tiraille* » (Maurice, E15, 56) « *on est tiraillé* » (Sandra, E12, 49) Partant de ce principe, chacun use de biais pour garder la face, c'est-à-dire rester fidèle à ces deux propositions.

Une des portes de sortie honorable consiste à bien distinguer programmes et méthodes, ce qui est d'ailleurs écrit dans le préambule des programmes. Ainsi, puisque les programmes stipulent qu'ils ne préconisent aucune méthode, permettant ainsi une liberté pédagogique, les maîtres formateurs peuvent appliquer leurs méthodes en respectant les programmes. De ce fait, ils peuvent donc énoncer que les programmes ne changent pas leurs pratiques.

Les justifications émises dans les discours mettent en avant les statuts de maître formateur, et la nécessité d'obéir aux programmes semble accrue par leurs tâches de transmission de pratiques aux enseignants stagiaires. C'est donc une « conduite complètement asservie aux règles »²¹⁰ qui pourrait en premier lieu caractériser les maîtres formateurs. Mais les contraintes que les maîtres formateurs semblent faire peser sur leurs propres conduites, à cause de la nécessaire obéissance à des injonctions contradictoires, génèrent des ajustements personnels, qui aboutissent à une certaine émancipation grâce à l'acquisition d'une maîtrise, de la lecture et de l'interprétation des textes, acquise par l'expérience et la connaissance du terrain. Chaque discours contient donc une double composante : une composante typique, celle du maître formateur soumis à une double contrainte ; et une composante personnelle, qui inclut une adaptation à cette double contrainte.

Pour Flore, « *Il y a les programmes, on se doit de les appliquer.* » « *On a le choix des méthodes pédagogiques mais pas des programmes.* » (Flore, E16, 113-114) Dans cet énoncé, l'application émerge bien comme une conduite asservie aux règles. La forme pronominale employée avec le verbe devoir, (« *on se doit* »), nous paraît ici significative du nécessaire engagement de l'individu tout entier dans cette obéissance. Flore a incorporé la contrainte. Si par ailleurs la croyance à l'existence d'une bonne pratique pédagogique est aussi forte, et qu'elle n'est pas compatible avec l'obéissance aux programmes aux yeux du sujet, nous nous trouvons en face d'un cas typique de *double bind*²¹¹:

²¹⁰ Définition de l'application d'après Fabienne Brugères, dans une intervention titrée « La participation et ses usages. De Rancière à Foucault », au colloque « Usages de Foucault », Université de Bordeaux III, 3, 4, 5 mars 2011. Un podcast de cette intervention est disponible à l'adresse suivante : http://www.mollat.com/rendez-vous/colloque_foucault_fabienne_brugere-29959444.html [consulté le 18/03/2012]

²¹¹ « La situation de *double bind* est une situation dans laquelle il existe d'abord « une forte relation de complémentarité. Dans le cadre de cette relation, une injonction est faite à laquelle on doit obéir, mais à laquelle il faut désobéir pour obéir ». L'individu « dominé » ne peut sortir du cadre, et résoudre le paradoxe en le critiquant, (cela reviendrait à une « insubordination ») un individu pris dans une telle situation se trouve dans une position intenable. » « [...]chaque fois que, par rapport à un mammifère, on introduit une confusion dans les règles qui donnent un sens aux relations importantes qu'il entretient avec d'autres animaux de son espèce, on provoque une douleur et une inadaptation qui peuvent être graves ; d'autre part, si on peut éviter ces aspects pathologiques,

Une telle situation peut générer un malaise (elle est considérée comme schizogène), mais l'individu qui parvient à surmonter cette situation, est amené à faire preuve de créativité²¹². La porte de sortie honorable reste dans le cas des maîtres formateurs la liberté pédagogique. Cette liberté pédagogique n'est pas restreinte dans les discours à un choix de pratique, mais s'étend à la lecture des programmes. Les maîtres formateurs sont marqués par l'obéissance aux programmes, mais même s'ils y sont opposés, une lecture assidue – et pas véritablement neutre – leur permet de les accepter sans devoir renier les pratiques auxquelles ils tiennent, et qui représentent pour eux l'expression d'une liberté.

2.3. Les maîtres formateurs : personnel retors ou membre actif de l'Etat ?

« Il est impossible de mettre en œuvre des innovations contre la volonté des enseignants ; forts d'une expérience longue de cent cinquante ans, ceux-ci ont développé une habileté tout à fait étonnante leur permettant, au vu et au su de leur entourage – d'absorber et de rendre inoffensive les nouveautés théoriques et pratiques, indépendamment de leur concepteurs et de leur promoteurs. »²¹³

L'auteure de ce commentaire émet un jugement défavorable à l'égard des enseignants, n'hésitant pas à parler de « bilan lugubre ». Si ce commentaire détient une part de vérité (on ne peut pas imposer une pratique aux enseignants contre leur volonté), il se fourvoie complètement lorsqu'il soupçonne les enseignants d'habileté étonnante à neutraliser les injonctions extérieures. Une telle affirmation soupçonne les enseignants de vouloir annihiler les innovations par des manœuvres sournoises. Or les entretiens que nous avons menés montrent que les enseignants veulent seulement faire leur travail le mieux possible. L'autre erreur de cette auteure est de considérer les enseignants comme des exécutants, simplement aptes à faire ce qu'on leur dit de faire, comme on leur dit de faire. Or, tout travailleur dont la tâche est complexe – et c'est le cas des enseignants – est l'artisan de la réalisation de cette tâche. Cette autonomie est la condition de possibilité de l'action, et donc du changement. Les inspecteurs et les cadres de l'administration, formés à ces théories du changement, en sont tout à fait conscients. Les enseignants sont des agents de l'Etat dont le travail quotidien est influencé par les pilotages administratifs. Mais cette influence n'est pas directe : d'une part parce que les supérieurs qui représentent le pouvoir centralisé, nous l'avons vu, évitent soigneusement de don-

alors l'expérience a des chances de déboucher sur la *créativité*. », in WATZLAWICK P., HELMICK-BEAVIN J., JACKSON D., *Une logique de la communication* Seuil, 1972, p. 49.

²¹² « [...] chaque fois que, par rapport à un mammifère, on introduit une confusion dans les règles qui donnent un sens aux relations importantes qu'il entretient avec d'autres animaux de son espèce, on provoque une douleur et une inadaptation qui peuvent être graves ; d'autre part, si on peut éviter ces aspects pathologiques, alors l'expérience a des chances de déboucher sur la *créativité*. » *id.*

²¹³ GATHER THURLER M., « L'innovation négociée, une porte étroite », in *Revue Française de Pédagogie* n°130 Janvier-Février-Mars 2000, p. 30.

ner des directives trop précises sur la manière de faire la classe, et laissent aux enseignants le soin de donner une réalité concrète aux intentions des textes et à l'interprétation qui leur en est proposée ; d'autre part parce que les enseignants du primaire vivent depuis le début de leur carrière des injonctions à appliquer les programmes et sont « accompagnés » régulièrement par des formations, des conférences pédagogiques et des inspections, qui leur laissent une certaine latitude dans la pratique.

Le cas des maîtres formateurs est particulier sur ce point. Edgar, donnant comme exemple les horaires d'anglais, a remarqué qu'en école d'application les textes étaient suivis à la lettre :

« Plus on est loin de l'empereur moins les règles finalement sont valables. C'est-à-dire que les aménagements qui sont... Encore une fois ça dépend des écoles aussi, hein. Mais il y a certains aménagements qui sont faits par rapport aux programmes dans les écoles qui ne se font pas dans une école d'application. » (Edgar, E 17 102-103)

En conférence, un maître formateur a brandi l'ouvrage de mathématiques *Ermel* comme symbole de pratique spécifique aux maîtres formateurs en demandant : « *Excepté les maîtres formateurs, qui dans les classes appliquait réellement les programmes 2002 ?* » Certains maîtres formateurs semblent vouloir se distinguer des autres enseignants justement par cet aspect innovant dans leur pratique et on ne peut pas *a priori*, les accuser de résistance sourde aux innovations pédagogiques. Gardons-nous cependant d'opposer, dans le monde de l'enseignement primaire, les maîtres formateurs innovants aux « autres » enseignants. Les recherches conduites à l'école Michelet de Talence, qui ont une portée internationale, ne se sont pas effectuées dans une école d'application²¹⁴. De nombreux enseignants de cette école ont obtenu le CAFIPEMF. Mais la démarche et l'engagement dans un certain militantisme pédagogique ne sont pas nécessairement l'apanage des maîtres formateurs. La spécificité du maître formateur est plutôt institutionnelle : l'institution leur délègue une responsabilité de formation, une sorte d'exemplarité qui les conduit à adopter plus que les autres une posture professionnelle attendue (et donc conforme).

3 CONCLUSION : CONTRAT, VOCABULAIRE ET LIBERTE

Les maîtres formateurs ont bien compris que leur statut impliquait une obéissance aux textes, d'autant plus qu'ils ont à « faire exemple » devant leurs stagiaires. Leur devoir

²¹⁴ L'école Michelet hébergea le centre d'observation et de recherche sur l'enseignement des mathématiques (COREM) fondé par Guy Brousseau. Avec une équipe d'enseignants volontaires, il y a conçu, développé et étudié des situations pour l'enseignement des mathématiques.

d'excellence inclut l'exemplarité. Selon l'implication de chacun dans l'adhésion aux anciens programmes, l'acceptation du discours diffère. Un sentiment de révolte persiste chez les plus engagés, qui se servent de leur propre capacité à lire les textes pour continuer à travailler dans la direction qu'ils ont choisie. L'inspecteur leur en a laissé la possibilité en insistant sur l'aspect cohérent des programmes et sur le fait qu'ils n'interdisaient pas de pratiquer la méthode de travail souhaitée (liberté pédagogique). Malgré le hiatus perçu entre leurs convictions et les nouvelles directives, les maîtres formateurs ne rompent pas le contrat qui les lie à l'institution et ne s'engagent pas dans un processus d'opposition frontale : même lorsqu'ils expriment un avis différent, ils finissent toujours par laisser le dernier mot à l'inspecteur qui garde une posture dominante. Mais leur sensibilité à l'autorité hiérarchique leur confère certains atouts : manifestement attentifs aux arguments défendant les nouveaux programmes, ils ont soigneusement retenu ceux qui leur convenaient le mieux pour, à l'instar de l'inspecteur, parvenir à reconstruire une cohérence là où elle n'existait pas initialement.

Même Bertrand qui juge « *nullissimes* » les programmes, résout le conflit qui se présente à lui, en conseillant aux stagiaires d'employer le vocabulaire des nouveaux programmes dans la préparation écrite de la classe, mais de s'inspirer des documents d'accompagnement des programmes de 2002 pour concevoir les séances. Pour tous les maîtres formateurs la sensibilité au discours de l'inspecteur est telle qu'ils y ont trouvé des procédés de justification qui leur redonnent la liberté souhaitée d'action. Qu'ils soient plutôt pour, plutôt contre, ou qu'ils gardent une certaine neutralité, nous retrouvons dans les discours des maîtres formateurs l'argument de la cohérence dans le changement développé par l'inspecteur, argument qu'il tient lui-même d'une inspectrice générale.

Le point commun à tous les maîtres formateur réside donc dans une certaine retenue, un respect du discours officiel vis-à-vis des stagiaires, même si la façon dont chacun a intégré les arguments est variable d'une personne à l'autre. La traduction du message est propre à chaque maître formateur, qui effectuera sa propre interprétation et jouera sa propre partition en s'appuyant sur sa propre liberté d'action mais avec, en Arrière-plan, leur devoir d'exemplarité. Implicitement, l'inspecteur dévolue en effet aux maîtres formateurs la possibilité d'interpréter les textes, dans la mesure où ils ne sont pas explicitement et officiellement remis en cause.

Sensibles aux mots dits comme aux mots écrits, les maîtres formateurs développent finalement une maîtrise de ces discours qui assujettissent, et s'en émancipent d'autant plus qu'ils sont soucieux de ne pas renoncer à leurs précédents attachements. Cette attitude illustre l'ambivalence de leur situation : certes le pouvoir s'exerce sur les maîtres formateurs, qui sont

bel et bien interpellés par l'inspecteur au sujet de ces nouveaux programmes, mais les maîtres formateurs construisent leurs propres résistances émancipatoires en redéfinissant un espace de liberté dans un réseau de contraintes qu'ils acceptent.

PARTIE 3 : LES EFFETS D'ARRIERE-PLAN SUR LE TRAVAIL DES MAITRES FORMATEURS

CHAPITRE 10 : DES EVALUATEURS ASSUJETTIS ?

La succession de textes officiels encadrant la formation initiale des enseignants a orienté et fait évoluer les pratiques au gré des politiques éducatives. Nous proposons de nous intéresser plus particulièrement aux outils qui permettent aux maîtres formateurs d'institutionnaliser leurs actes de formation. En effet, les maîtres formateurs, à l'issue des visites dites « conseil » qu'ils effectuent auprès des stagiaires en responsabilité dans une classe, doivent laisser une trace écrite qui donne un avis sur leur degré d'acquisition des compétences professionnelles. Nous nous intéressons plus particulièrement à ces traces car elles marquent le passage entre le « grouillement » du terrain, et l'écrit officiel sur la pratique enseignante. Les mots pour identifier la pratique évoluent, et les maîtres formateurs doivent se les approprier en tenant compte de l'usage qu'ils en faisaient jusqu'alors.

Lorsque nous avons passé le CAFIPEMF, en 1999, l'épreuve d'admission consistait en une visite et une critique de séance effectuée par une stagiaire et c'est à cette occasion que nous avons été informée de l'existence de grilles d'évaluation pour les visites de stagiaires. Au fil des postes occupés entre 1993 et 1999 nous avons assisté, au passage progressif des bulletins trimestriels notés par discipline aux bilans par période, sous forme de grille. Nous avons eu l'occasion de participer en 1999, à un audit réalisé par l'inspecteur, auprès d'une prestigieuse école d'application de centre ville, dans le but de convaincre une équipe particulièrement irréductible d'abandonner le bulletin traditionnel au profit de la grille. C'est peut-être ce souvenir d'une transition symboliquement assez difficile (l'inspecteur est parvenu, en douceur, à obtenir l'adhésion des derniers arrivés dans l'école), qui nous a conduite à nous intéresser aux documents d'archives d'une école d'application datant de l'année scolaire 1997/1998.

Les rapports de visites témoignent du contrôle régulier des stagiaires lorsqu'ils ont une classe en responsabilité. La rédaction du rapport de visite est une obligation pour le maître formateur, qui doit remettre ce dernier au stagiaire avant de prendre congé. En analysant l'évolution des critères sur lesquels les maîtres formateurs devaient rédiger ces rapports nous souhaitons mettre en évidence une intention accrue de contrôle institutionnel. Nous avons procédé à une analyse de nos propres rapports de visites de l'année 2007-2008. A cette période, nous n'en étions qu'au tout début de la thèse et nous n'avions pas imaginé que ces écrits puissent être analysés. Ils ont donc été émis dans les conditions normales de l'activité de maître formateur.

Si de nombreux changements se sont opérés dans les modalités de formation entre 1997 et 2007, un fait perdure : les maîtres formateurs vont visiter les stagiaires et remplissent un document à visée évaluative. En 2007, nous avons en charge un groupe de stagiaires de stage filé, que nous devons visiter deux fois dans l'année, et à qui nous avons assuré 24 heures de formation axée sur la prise en charge de la classe. Ces mêmes stagiaires ont reçu deux visites de leur professeur d'IUFM et celle de l'inspecteur de la circonscription où ils exerçaient leur stage. Les rapports, consignés dans le « porte-vue » de chaque stagiaire, étaient surtout rédigés à destination de la commission²¹⁵ de validation de stage dont nous faisons partie cette année-là.

De 1994 à 2007, les stagiaires étaient évalués selon le *référentiel de compétences du professeur des écoles stagiaire*²¹⁶. Le nouveau référentiel de compétences de l'enseignant est paru au B.O. du 1^{er} janvier 2007, mais à la rentrée scolaire 2007, il n'existait pas encore de grille conçue par l'IUFM, à partir de ce référentiel. Les premières visites que nous avons effectuées en octobre 2007 ne tenaient pas encore compte de ce nouveau texte, mais se référaient encore à celui de 1994²¹⁷ avec une grille en usage dans cette antenne IUFM depuis 2000²¹⁸. En novembre 2007, l'IUFM a conçu une nouvelle grille²¹⁹ et édité par ailleurs un livret de compétences qui reprenait intégralement le B.O. de janvier 2007.

Nous voulons montrer comment les maîtres formateurs incorporent les contraintes liés à la rédaction des rapports, et quels usages ils font des anciens et des nouveaux termes.

1 SITUATION DE FORMATION ET INTROSPECTION

1.1. Les rapports de visite

Professeur des écoles stagiaires en 1992, nous avons le souvenir de visites de maîtres formateurs pour chacun de nos stages en responsabilité. Les témoignages les plus anciens des maîtres formateurs nous apprennent qu'initialement les « maîtres d'application » ne pratiquaient pas la visite : ils recevaient seulement les élèves maîtres dans leur classe, à qui ils montraient des leçons modèles. Ces témoignages oraux correspondent aux écrits officiels : les

²¹⁵ Ces commissions n'aboutissent qu'à des propositions, c'est une commission académique, présidée par le recteur, qui détient le pouvoir de validation.

²¹⁶ Note de service n° 94-271 du 16.11.94 - Annexes III - (B.O.E.N. n° 43 du 24.11.94), *Référentiel des compétences professionnelles du professeur des écoles stagiaire en fin de formation initiale*

²¹⁷ *Id.*

²¹⁸ Comme le précise la directrice dans la copie d'un courrier aux maîtres formateurs (présentée précédemment p. 151.) : « Les documents utilisés jusqu'alors pour les visites sont encore d'actualité. Si de nouveaux documents sont édités, je vous les ferai parvenir en temps utile. »

²¹⁹ Grille que nous avons présentée et analysée.

maîtres des écoles annexes et des écoles et classes d'application, conformément au décret n° 48-1825 du 29 novembre 1948 « avaient essentiellement pour tâche d'accueillir dans leur classe les élèves maîtres en formation et de les associer à leur enseignement par des leçons modèles et des leçons d'essai »²²⁰. Avec la redéfinition de leur dénomination en 1973 en maîtres formateurs, ces derniers voient leur mission modifiée par une circulaire en 1976. Ils sont sollicités pour l'aide personnalisée aux élèves-maîtres dans leur formation pratique : visite des élèves-maîtres, lors de l'intervention de ces derniers dans des classes autres que celles de l'école. La note de service n° 95-268 du 5 décembre 1995 fait toujours figurer les « visites-conseil » au professeur des écoles stagiaires en stage de responsabilité, ces visites s'intégrant dans « les activités d'accueil et d'accompagnement ». Il participe aussi aux « bilans et évaluations » des stagiaires. Ainsi, dans la réalité du terrain, les visites-conseil sont accompagnées d'une trace écrite émise par le maître formateur, trace écrite qui entre en compte dans l'évaluation du stagiaire pour sa titularisation.

Depuis la rentrée 2010, les lauréats du concours de professeurs des écoles sont directement nommés sur un poste²²¹. Ils reçoivent des visites de leur tuteur, un maître formateur qui, pour la première fois, est seul responsable de l'encadrement. Comme pour tout acte qui aboutit à une reconnaissance institutionnelle, il existe un accompagnement hiérarchique des visites. A l'exception de l'épreuve du CAFIPEMF, les inspecteurs ne contrôlent pas, par une observation directe, la teneur des propos qui sont échangés entre le visiteur et le visité. Il arrive cependant que, lors des inspections, ils soient contrôlés sur une critique de séance qu'ils mènent auprès d'un stagiaire en pratique accompagnée dans la classe.

A l'issue de chaque visite, un rapport est rédigé mais seul le rapport final produit aux alentours du mois de mai est remis à l'inspecteur. Il existe des stages de formateurs dont l'objet est l'harmonisation de la rédaction d'un rapport de visite. Mais avant tout, à chaque attribution de visites aux maîtres formateurs, des directives écrites sont données par courrier. Ces courriers donnent généralement des consignes sur les dates des visites sur les documents à remplir. Ils sont émis par la direction de l'IUFM jusqu'à la fin de l'année scolaire 2009-2010. A la rentrée 2010, ils émanent du service de l'inspection qui coordonne la mission des maîtres formateurs.

Nous avons pu recueillir des traces écrites de rapports de visite à diverses époques, du temps où les stagiaires, dans le cadre leur année de formation à l'IUFM, effectuaient des

²²⁰ Circulaire n° 76-442 du 13 décembre 1976 B.O ; n° 47 (23-12-76). Pour une réflexion critique sur l'évolution des leçons modèles, voir A. Marchive (2003).

²²¹ Pour l'année scolaire 2010-2011 les professeurs des écoles stagiaires étaient affectés du des postes de remplaçants (brigade).

stages dans les écoles, soit sous forme massée de trois semaines, soit sous forme filée d'un jour par semaine. Dans les deux cas, ils remplaçaient un enseignant titulaire de la classe, dont le temps libéré était consacré à la formation continue. Comme nous avons nous-mêmes été en situation de rédiger des rapports de visite, nous avons choisi aussi de les analyser, puisque nous connaissons exactement le contexte de leur production.

1.2. La commission de validation de stage

Les professeurs des écoles stagiaires, jusqu'à l'année scolaire en 2009-2010, suivaient leur année de stage à l'IUFM. Pour valider leur année, ils devaient rendre diverses prestations écrites dans le cadre de la formation théorique et justifier de stages en responsabilités satisfaisants. A chaque stage, ils étaient visités par des maîtres formateurs et par les professeurs d'IUFM qui rédigeaient un rapport. Le stagiaire consignait alors l'ensemble des rapports dans un dossier qu'il transmettait au secrétariat de l'IUFM. Pour le premier stage en responsabilité, une première session de commission se réunissait, examinait le dossier et émettait un avis sur la validation du stage. Si l'avis n'était pas favorable, le stagiaire pouvait bénéficier de journées de pratique accompagnée supplémentaires suivies d'un autre stage. A la fin de l'année, il s'agissait de proposer une validation de l'ensemble des stages dans une deuxième session de commission.

Les dernières sessions de validation auxquelles nous avons assisté étaient composées de trois membres : le professeur à titre de président, et deux maîtres formateurs, les inspecteurs n'étant plus présents. Dans tous les cas les avis des commissions étaient transmis à un jury académique, qui prenait la décision définitive.

Chaque dossier de PE2 renfermait donc la totalité des rapports de stages, y compris le stage de pratique accompagnée. La commission consultait chaque dossier un à un et devait remplir un document qui validait le stage ou proposait un renouvellement. Selon les années, les membres de la commissions connaissaient ou non les stagiaires dont ils consultaient les dossiers ; selon les années, les membres de la commission avaient effectué ou non les visites des stagiaires dont ils consultaient les dossiers.

Présentons maintenant l'atmosphère dans laquelle se déroulaient ces commissions. Nous recevions les convocations pour 17h00 un jour de classe ou un mercredi dans la journée. A ce moment-là tout l'IUFM vibrait autour de ces commissions : ce sont des piles de dossiers qui sont amenées d'une salle à l'autre, entourées d'élastiques et identifiables par une demi-feuille A4 griffonnée au marqueur : salle, classe du PE, nom du président de la commission.

C'est le moment de saluer les maîtres formateurs des autres écoles, d'échanger trois mots avec d'anciens collègues, de croiser et de saluer les professeurs qui circulent avec des dossiers et des feuilles de validation, le personnel de l'administration, voire le directeur ou la directrice de l'IUFM : tout le monde est sur le pont ! Dans une époque de fort recrutement de professeurs des écoles, les effectifs de la promotion annuels étaient importants (jusqu'en 2008) et tous les maîtres formateurs (une cinquantaine) en activité du département étaient convoqués à l'IUFM pour participer à ces commissions. Lorsque les promotions étaient moindres, seuls certains maîtres formateurs étaient convoqués. En 2009 par exemple, seule une vingtaine de maîtres formateurs désignés pour accompagner des stagiaires en stage filé participaient aux commissions. Chaque commission était constituée de sorte que les stagiaires dont les dossiers étaient examinés étaient connus du professeur et d'un des deux maîtres formateurs présents. Néanmoins, figurait dans chaque dossier une majorité de rapports qui n'avait pas été rédigés par les membres de la commission qui était ainsi astreinte à une lecture complète et attentive de ces rapports.

Du point de vue des maîtres formateurs, si ces commissions pouvaient représenter une contrainte en termes de temps, elles constituaient une occasion de contact particulier avec inspecteurs et professeurs d'IUFM. Indirectement, les maîtres formateurs savaient que leurs rapports de visite étaient lus par des collègues, des inspecteurs, des professeurs. Les rapports de visite étaient rédigés sur place, beaucoup étaient donc manuscrits, mais certains formateurs équipés d'ordinateurs portables présentaient des rapports imprimés.

Au-delà de l'enjeu principal de ce rapport (communiquer un avis sur le degré d'acquisition des compétences professionnelles du stagiaire) survenait un autre enjeu pour le maître formateur : lorsqu'il était en visite, écrire dans un registre acceptable et compréhensible par les autres maîtres formateurs et les professeurs d'IUFM ; lorsqu'il était en commission, savoir se positionner en employant les arguments qui convenaient pour valider ou non un dossier. Ne pas perdre la face donc, face aux collègues, aux supérieurs hiérarchiques, aux professeurs de l'IUFM.

1.3. De la nécessité d'être un observateur non participant

Nous avons jugé utile d'assister à une de ces commissions²²² en tant qu'observateur car nous pensions qu'il était important de consacrer toute notre attention aux échanges langa-

²²² Ces commissions qui résultaient d'une implication commune des maîtres formateurs et des professeurs d'IUFM n'ont plus lieu d'être, puisque l'année de stage des enseignants est désormais sous la responsabilité de l'Inspection académique, qui représente l'employeur. Il est néanmoins intéressant de présenter ce qui a pu se

giers qui se tenaient à ce moment. Il est en effet strictement impossible dans commissions d'être observateur participant, car la tâche est intense et ne laisse pas la place à la prise de note. Les lectures de chaque rapport demandent une pleine concentration. Et il convient de ne pas faire perdre du temps inutilement (les débats en eux-mêmes durent longtemps parfois). Lorsqu'un des membres lit un dossier, un autre en profite pour reporter les noms, prénoms, groupe, école, circonscription sur les différents documents administratifs ; un autre encore s'occupe des signatures à apposer un peu partout sur les documents déjà complétés, ou de remettre de l'ordre dans chaque dossier. Quand le moment est venu de la discussion pour la validation, l'attention de chacun est maximale. Si nous n'avons pas toujours été d'accord avec certaines argumentations en défaveur d'un stagiaire, nous n'avons jamais, au cours de douze ans d'exercice, pu constater que ces commissions aient été bâclées ou que des dossiers mêmes aient été traités « à la légère ».

Comme il s'agit de commissions statuant sur des propositions de validation, à enjeu professionnel très fort, demander d'enregistrer les échanges eût été considéré comme particulièrement indélicat, voire éthiquement condamnable. Munie d'autorisations hiérarchiques et de l'accord des membres de la commission, nous avons pu assister, avec un regard libéré de nos propres contraintes professionnelles, à deux commissions de validation de stage. Méthodologiquement, il convient de rappeler combien la prétention à la neutralité ou à l'absence de toute influence de l'observateur est illusoire. Toutefois, pour avoir nous-mêmes participé à ces commissions nous nous sommes efforcée de traduire l'essence de cet exercice délicat qui nous laisse souvent un arrière-goût d'insatisfaction, soit en raison de pertes de temps liées à des divergences somme toutes insignifiantes soit, plus grave, à des incertitudes sur la justesse du bilan final et de ses conséquences sur la scolarité des stagiaires.

2 LA GRILLE D'EVALUATION : DE PLUS EN PLUS DE CRITERES

De 1992 à 2010, l'IUFM avait en charge la formation et l'évaluation des professeurs des écoles stagiaires, et les maîtres formateurs recevaient leurs consignes des directeurs d'antenne des IUFM. En consultant les archives d'une école d'application, nous avons pu retrouver des courriers qui témoignent des consignes concernant l'évaluation des stagiaires. Le système d'évaluation dans les Ecoles normales reposait sur la notation, les moyennes aboutissant à un classement des sortants, le rang de sortie pouvant influencer sur l'attribution du

passer en commission, car celle-ci offre une occasion de révéler une partie d'un processus d'institutionnalisation, avec les liens et les distances qui s'établissent entre ce qui est écrit et ce qui est dit.

premier poste. Dans l'IUFM où nous avons suivi notre formation, les visites étaient évaluées par des appréciations, qui se déclinaient en « insuffisant », « passable », « satisfaisant », « très satisfaisant ». Progressivement, un système de validation remplace la notation et l'appréciation : pour accéder à la titularisation il faut justifier de trois validations : validation des prestations écrites des disciplines enseignées à l'IUFM, validation du mémoire professionnel, validation de l'ensemble des stages. Si les maîtres formateurs ne participent pas au volet disciplinaire de l'évaluation, ils peuvent être membre des jurys de mémoire, et des commissions de validation des stages. Toutes ces évolutions témoignent d'une interrogation jamais vraiment exprimée sur l'évaluation des stagiaires et donc sur le rôle des maîtres formateurs eux-mêmes, dans laquelle ils sont doublement impliqués : en tant que « modèles » et en tant qu'évaluateurs.

2.1. La note remplacée par la grille d'évaluation

« Les années IUFM » sont marquées, entre autres, par une réflexion menée sur la recherche d'une objectivation des moyens d'évaluation. L'usage de la note étant largement ancrée dans la culture scolaire, il a fallu, comme pour tout changement de pratique, une impulsion de la hiérarchie par le biais d'injonctions très précises. Voici par exemple la copie exacte d'un courrier, daté du 18 décembre 1997, d'un IA/IPR, chargé de mission à l'IUFM, adressé aux maîtres formateurs, sous couvert des directeurs des écoles annexes et d'application :

« Objet : Stage en responsabilité des professeurs des écoles stagiaires du jeudi 15 janvier 1998 au mardi 10 février 1998.

Afin de procéder à une évaluation, la plus objective possible du stage en responsabilité de tous les professeurs des écoles stagiaires, j'attire votre attention sur l'intérêt d'utiliser la grille qui vous a été communiquée.

Je ne verrai que des avantages à ce que cette grille serve de support aux entretiens que vous aurez avec le stagiaire afin que celui-ci puisse se situer par rapport aux compétences à atteindre. Il me paraît également indispensable de rappeler la nécessité de rédiger immédiatement après chaque entretien, sur le cahier de stage, un compte rendu faisant apparaître les remarques et les conseils donnés aux stagiaires. Je vous remercie de votre collaboration et vous prie de croire à l'expression de mes salutations les meilleures. »

Un document est joint à ce courrier, c'est la grille d'évaluation transcrite ci-après

Tableau 6 Grille d'évaluation (janvier 1998)

Grille d'évaluation du stage en responsabilité des professeurs des écoles stagiaires	
I-Activités observées au cours des visites	
☞ <i>Préparations</i>	
1) Conçues en termes d'objectifs ou de compétences à construire 2) Conçues dans une perspective d'efficacité par rapport à la conduite effective de la séquence 3) Proposant des contenus adaptés aux besoins des élèves et conformes aux IO et aux programmes 4) Capacité à organiser des contenus et des objectifs dans des projets d'apprentissage sur la durée du stage	/8
☞ <i>Conduite des activités</i>	
1) Démarche cohérente par rapport au projet 2) Pertinence des interventions magistrales et capacité d'adaptation aux réactions des élèves 3) Prise en compte des intérêts des élèves dans la conduite de la classe 4) Mise en œuvre d'activités différenciées en fonction des besoins	/8
II-Analyse bilan avec les formateurs	
1) Capacité à prendre en compte les erreurs de façon constructive 2) Ouverture à la discussion	/4
TOTAL GENERAL	/20
Nota bene : un constat de difficultés importantes dans la conduite de la classe fera l'objet d'un rapport circonstancié annexé à la fiche d'évaluation du stage. La note finale sera modifiée en conséquence.	

Comme le montre ce document, et comme le confirme un autre courrier du même IA/IPR aux Inspecteurs de l'éducation nationale, aux professeurs de l'antenne IUFM, aux instituteurs et professeurs des écoles maîtres formateurs et aux professeurs des écoles stagiaires, « l'évaluation fait l'objet d'une appréciation chiffrée de 1 à 20 »²²³. La commission d'évaluation, présidée par l'IEN de la circonscription est aussi composée du « professeur-formateur » et le « l'instituteur maître formateur exerçant effectivement dans une classe ».

Notons au passage que l'emploi du terme PEMF (professeur des écoles maître formateur) n'est pas encore acquis, certainement en raison du fait que la première promotion de professeurs des écoles a été titularisée en 1993 : l'examen de maître formateur n'est accessible qu'au bout de cinq ans d'ancienneté de service, ce qui nous amène à 1998. Les seuls professeurs des écoles maîtres formateurs à cette époque étaient donc, soit des instituteurs qui avaient choisi de passer le concours de professeur des écoles, soit des instituteurs qui ont accédé à ce corps par liste d'aptitude.

Pour l'année scolaire 1997-1998, « tous les formateurs qui ont suivi le professeur des écoles stagiaires » donnent leur avis pour permettre à la commission de statuer sur la note de

²²³ Courrier du 15 décembre 1997 de l'IPR-IA chargé de mission à l'IUFM. Archives.

cette session de stage. Une deuxième session aura lieu dans l'année : « *La moyenne des notes des deux sessions de stage constituera la note du stage en responsabilité qui sera prise en compte pour l'évaluation générale de la formation.* » Pour chaque stage, le stagiaire peut recevoir plusieurs notes proposées par des formateurs différents (professeur d'IUFM, et maîtres formateurs). A titre d'exemple, une stagiaire obtient « *14 ou 15* » sur 20 « *ou 16 si vous avez trouvé mieux* », avec 6/8 en préparations, 6/8 en conduite des activités et 3/4 en analyse bilan. Un commentaire est ajouté à la grille, en face des critères liés à la conduite des activités.

« Grande différence entre la première visite et la deuxième. Nous avons longuement discuté sur ces quatre critères car Sabine était un peu dépassée et découragée. Elle en a tenu compte et il y a eu un changement radical de sa part, très nettement visible au cours de mon second passage...Alors de quoi dois-je tenir compte ? » (Clémence, CR 10-4)

Cet écrit met en évidence les doutes de la PEMF : une première visite n'a pas été concluante, une deuxième a été bien réussie, l'enseignante veille à transmettre ces données, qui ne lui sont pas demandées et nuance la proposition de note. Pour un autre stagiaire la note proposée est 16 ou 15, avec 7/8 en préparations, 6/8 en conduite des activités, 3/4 en analyse bilan. La note totale proposée est assortie d'un commentaire :

« Bonnes préparations. Bonne ouverture à la discussion. Besoin de plus de rigueur dans la gestion de la classe et des activités proposées » (CR 10-2)

Un dernier document compété par la même PEMF, concerne un troisième stagiaire, qui obtient un total de 15 ou 14 (souligné deux fois), avec 6/8 en préparations, 6/8 ou 5/8 en conduite des activités, 3/4 en analyse bilan. Le commentaire ressemble au précédent :

« Bonnes préparations, esprit ouvert à la discussion. Idées claires et précises. Besoin de mieux structurer les activités et la prise en charge complète du groupe classe. » (CR 10-3)

Les consignes ont été suivies, et les exemples montrent que compléter cette grille a suscité un effort d'adaptation chez les maîtres formateurs. Nous pourrions dire d'eux qu'ils ont « joué le jeu » et rempli ces grilles « consciencieusement ». Les commentaires laissent entrevoir la recherche d'objectivation par des traces justificatives.

2.2. Les limites de l'usage de la grille

En cas de « *difficultés relationnelles importantes dans la conduite de classe* »²²⁴, la note n'est plus suffisante. La présence d'un rapport circonstancié constatant des difficultés relationnelles importantes dans la conduite de classe », semble faire office d'élément éliminatoire, et le calcul de la note totale attribuée dans ce cas se fait sur la base du contenu du rap-

²²⁴ Dans la grille de 1996 figure en *Nota Bene* la remarque suivante : « *Un constat de difficultés relationnelles importantes dans la conduite de la classe fera l'objet d'un rapport circonstancié annexé à la fiche d'évaluation de stage. La note finale sera modifiée en conséquence.* »

port circonstancié. *Ce nota bene*, met en évidence qu'en cas de litige, l'usage du discours prime sur l'usage de la grille ou de la note. Comme le souligne un ancien maître formateur interviewé la dernière année de sa carrière, à propos de l'usage d'une grille d'évaluation pour les visites de PE2 :

« Je crois de toute façon que tout ne se résume pas... tout ne se mesure pas, comment dire tout n'est pas quantifiable, tout ne se mesure pas à des critères prédéfinis. Il y a toujours des choses qui échappent et qui peuvent malgré tout être importantes. Donc moi, je crois à l'usage raisonné et intelligent du discours. D'un discours clair, bien construit, qui permet de faire comprendre. » (Maurice, E15)

Il ne s'agit pas d'un refus d'employer les grilles, mais du constat des limites qu'il pose au caractère objectivant de la grille. En suggérant l'usage du « rapport circonstancié » en cas de constat de difficultés relationnelles, l'IA/IPR semble partager cet avis. On comprend mieux les doutes exprimés par Clémence (cf. paragraphe précédent 2.1) qui ne joint pas de rapport circonstancié, mais qui circonstancie sa note, comme pour montrer l'incapacité de la grille à refléter la réalité perçue, et qu'elle souhaite transmettre. Une première visite s'est très mal déroulée, la deuxième visite s'est bien passée, mais jusqu'où le souvenir de cette « mauvaise visite » peut-il être stigmatisant ? Tel serait le sens de la question qu'elle pose : « de quoi dois-je tenir compte ? ».

Nous voyons à travers les rares documents que nous avons pu recueillir que l'appropriation de cette grille par les maîtres formateurs ne s'est pas effectuée simplement, et nous ne nous étonnons donc pas si, après avoir travaillé de longues années à l'aide de grille, un maître formateur proche de la retraite (Maurice) s'en distancie.

Les instances hiérarchiques, en imposant l'utilisation d'un document d'évaluation hybride, conforme aux nouveaux textes en vigueur mais sans modifier un vieil usage courant (la notation) établissent une continuité entre deux instructions officielles successives. Cette continuité officielle aisée à repérer en comparant deux grilles d'évaluation se retrouve aussi dans les propos d'un inspecteur en conférence pédagogique au sujet des nouveaux programmes : « Il y a du changement, mais ce n'est pas *du passé faisons table rase* ». Néanmoins les pratiques évoluent indéniablement : comme l'indique une directrice d'IUFM, « *le système de notation est abandonné au profit d'une évaluation critériée [...] graduée et propre à fonder une décision claire et équitable.* »²²⁵ Les PEMF ont comme contrainte d'utiliser la grille critériée qui leur est fournie, mais ils gardent une marge de liberté en montrant leur degré d'autonomie dans leur façon de la compléter.

²²⁵ Réponse de la directrice d'un IUFM à un rapport de la CNE (Commission Nationale d'Evaluation) placé sous la responsabilité de Patrick Legrand, membre du Comité national d'évaluation, et Gilles Demailly, consultant.

En ce qui concerne l'appropriation de la grille, les maîtres formateurs dont nous avons lu les rapports ne se sont pas contentés de noter, mais ont laissé des traces supplémentaires de la démarche entreprise pour compléter le document. Ces traces supplémentaires dénotent de leur part une volonté d'informer le lecteur de la grille au-delà de ce qu'elle peut offrir.

L'objectif de la mise en place de la grille d'évaluation a pour but de justifier de façon « *claire et équitable* » l'avis de l'évaluateur. Selon nous, l'instauration de cette grille est une composante d'un processus de contrôle qui vise comme le décrit Foucault à accroître la visibilité du moindre acte professionnel. Mais les modalités de contrôle ont évolué depuis la recherche de la contrainte absolue des corps dans l'espace et dans le temps. L'enseignant doit répondre dans sa globalité à un certain nombre de critères observables précis. Il ne suffit plus que le stagiaire ait organisé le travail des élèves dans l'espace et dans le temps, il doit faire agir les élèves et s'interroger sur les démarches d'apprentissage propres à chacun, et réfléchir en permanence à la construction de sa propre pratique.

Les maîtres formateurs, qui ont une vocation d'exemplarité, sont plus encore concernés par cet accroissement d'exigences. Ces grilles d'évaluation sont des objets d'assujettissement pour le maître formateur lui-même. A chaque fois qu'il les complète en observant les pratiques des stagiaires, il est nécessairement confronté à sa propre pratique, puisque nous verrons qu'il bâtit une partie de ses conseils à partir de sa propre expérience. Nous pouvons supposer que chaque maître formateur aura là l'occasion d'investir différemment ces évaluations, selon son propre degré d'assujettissement à l'institution. C'est à l'aune de leur propre assujettissement, qui filtre à travers la grille, qu'ils prendront donc la mesure du degré de conformité aux attentes institutionnelles.

2.3. Un nouveau référentiel de compétences²²⁶

En septembre 2007, les lauréats du CRPE sont nommés dans une école un jour par semaine, et ce, dès la rentrée. C'est la deuxième année que ce stage filé est mis en place, mais cette année, 31 maîtres formateurs sont désignés pour accompagner un groupe de 4 à 6 stagiaires tout au long de l'année. Cet accompagnement consiste en 24 heures de concertation collective et deux visites par stagiaire. Voici le courrier adressé par la responsable de l'antenne IUFM du département aux maîtres formateurs :

²²⁶ Arrêté du 19.12 2006, Annexe, (B.O. n°1 du 4 janvier 2007), *Cahier des charges de la formation des maîtres en institut universitaire de formation des maîtres*.
<http://www.education.gouv.fr/bo/2007/1/MENS0603181A.htm> [Consulté le 18/03/2012]

Objet : accompagnement du stage filé – PE2

Veuillez trouver, ci-joint, la liste des PE2 Que vous allez accompagner en stage filé, ainsi que le calendrier des rencontres. Je vous rappelle qu'il vous revient d'organiser les visites et leur calendrier, en tenant compte des besoins des stagiaires. Les documents utilisés jusqu'alors pour les visites sont encore d'actualité. Si de nouveaux documents sont édités, je vous les ferai parvenir en temps utile.

Les interrogations se multiplient sur l'usage de la nouvelle grille et un courrier est adressé aux formateurs chargés de la visite des stages en responsabilité²²⁷ :

OBJET : évaluation des visites de stage en responsabilité

Certains d'entre vous m'ont fait part de leurs interrogations après avoir pris connaissance de la nouvelle grille d'évaluation des compétences que je vous ai envoyée avec l'exemplaire du compte rendu de visite à renseigner. Cette grille se veut un outil d'accompagnement à la visite et permet de conduire celle-ci en ne perdant pas de vue les dix compétences à évaluer. Elle n'a pas de statut officiel et ne figurera pas dans le dossier de validation qui sera transmis au Rectorat pour le jury terminal. Pour mémoire, cette grille a été dans un premier temps conçue à la fois pour les PE et les PLC. Les groupes disciplinaires PLC, l'ayant adaptée ou remplacée par une autre grille, elle ne peut par conséquent constituer qu'un document d'aide au repérage du degré d'acquisition des compétences pour aider les commissions de validation des stages massés dans leur travail d'élaboration.

L'exemplaire joint a subi quelques modifications dans le sens d'une simplification pour que vous puissiez en faire un usage simplifié.

Comme en 1997, il est demandé aux PEMF de modifier une pratique qui, en dix ans, avait eu le temps de se stabiliser. Ils ne devront plus utiliser l'ancienne grille, mais tenir compte du nouveau référentiel de compétences²²⁸. Ce changement n'a pas facilité la tâche des maîtres formateurs. Néanmoins, à cette époque l'IUFM a produit une grille qui établit une correspondance entre les anciens et les nouveaux critères, comme s'il ne pouvait pas exister de rupture entre deux approches de la pratique enseignante.

²²⁷ Courrier du 10 janvier 2008 de la direction de l'IUFM aux formateurs chargés de visite de stage en responsabilité des PE2.

²²⁸ Arrêté du 09.12.2006 (B.O. n°1 du 4.01.2007), *Les 10 compétences du métier d'enseignant* : 1. Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable. 2. Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer.

3. Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale. 4. Concevoir et mettre en œuvre son enseignement. 5. Organiser le travail de la classe. 6. Prendre en compte la diversité des élèves. 7. Évaluer les élèves. 8. Maîtriser les technologies de l'information et de la communication. 9. Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école. 10. Se former et innover.

Tableau 7 Grille d'évaluation des compétences : Année 2007-2008

Dans les cases, signaler acquises (a), voie d'acquisition (va), à approfondir (ap), à revoir, non acquises (na)	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10
I- Maîtriser la langue française et les disciplines à enseigner, avoir une bonne culture générale										
1-1 Communiquer avec clarté et précision dans un langage adapté à l'écrit comme à l'oral C2										
1-2 Organiser des écrits corrects avec les élèves au cours des apprentissages (transmission des connaissances, organisation du travail en classe et du travail personnel à fournir) C2										
1-3 Maîtriser et organiser l'enseignement des disciplines (en les articulant dans le cadre de la polyvalence) C3										
II- Préparer la classe										
2-1 Définir les objectifs d'apprentissage à partir des références des textes officiels C4										
2-2 Concevoir une progression et une programmation sur l'année et sur le cycle C4										
2-3 Concevoir, préparer et mettre en œuvre des contenus d'enseignement et des situations <u>d'apprentissages intégrées</u> dans un projet, une <u>progression</u> C4-C8										
2-4 Concevoir l'organisation matérielle des activités (espaces, documents, contraintes liées à la vie de l'école) C5, C8										
2-5 Définir les tâches proposées aux élèves C4										
2-6 Concevoir des situations d'évaluations C7										
2-7 Prévoir des modalités de travail variées C5 C6										
III- Conduire la classe et agir en fonctionnaire responsable										
3-1 Tenir à jour les documents de classe (cahier, d'appel, cahier, journal, cahier de texte) C1										
3-2 Faire comprendre et respecter les consignes de travail et les règles de vie collectives C5										
3-3 Prendre en charge un groupe ou une classe et faire face au conflit C5										
3-4 Développer la participation et la coopération entre élèves et être attentif à leurs réactions C5-C6										
3-5 Adapter les formes d'intervention et de communication aux types d'activité prévues (posture, place, intervention, vérification <u>des consignes</u> , utilisation de supports...) C4-C5										
3-6 Prendre en compte les rythmes d'apprentissage des élèves, adapter une progression différenciée selon leur niveau C4-C6										
3-7 Prévoir différentes formes d'évaluation des élèves et les mettre en œuvre prendre en compte les résultats des évaluations dans la construction d'une progression C4-C7										
3-8 Concevoir des activités de remédiation et de consolidation des acquis C7										
3-9 Être capable de percevoir et d'analyser les décalages entre les objectifs visés et ceux effectivement atteints C10										
IV- Analyse de la pratique professionnelle, se former, travailler en équipe										
4-1 Inscrire sa pratique professionnelle dans l'action collective de l'école ou de l'établissement C9										
4-2 Tirer parti des apports de la recherche et des innovations pédagogiques pour actualiser ses connaissances et les exploiter dans sa pratique quotidienne C10										
4-3 Contribuer en coopérant avec des partenaires internes ou externes à l'institution, à la résolution des difficultés spécifiques des élèves C1 – C9										

En italique, les formulations du B.O. du 4 janvier 2007. Soulignées, les formulations identiques à l'ancienne grille en vigueur de 2000 à 2007 (correspondant au B.O. de 1994). En gras, soulignées et en italique les formulations communes au BO du 4 janvier 2007 et à l'ancienne grille.

Si la structure en quatre parties de la nouvelle grille reprend la précédente, la prédominance de l'italique indique que cette grille s'inspire majoritairement du nouveau B.O. Les concepteurs de la grille ont mené un important travail de sélection d'informations réduisant les dix pages d'items du livret de compétences à une seule page, et réorganisant les observables pour les rapprocher de l'ancienne grille. Les items repérés comme issus de l'ancienne grille, soulignés, se concentrent dans les domaines « préparer la classe » et « conduire la classe ».

La forme même cette grille avec le principe du tableau à double entrée révèlent que les auteurs ont souhaité établir des points de jonctions entre l'ancienne grille et les nouvelles compétences à prendre en compte, ces points de jonctions formant les cases à compléter par l'observateur. Or dans le principe des directives officielles, les nouvelles consignes se substituent aux anciennes et ne s'y ajoutent pas. Il semble bien que les concepteurs de la grille aient totalement nié ce principe de substitution, par la forme même de tableau à double entrée qu'ils ont donné à cette dernière. Ce déni du changement peut être source de contraintes pour les maîtres formateurs qui auront pour leur part à respecter l'intégralité des nouveaux textes officiels. D'autre part, l'idée de créer une telle grille en imaginant qu'il soit possible de la compléter en observant un stagiaire montre à quel point on attend du maître formateur qu'il accepte la multiplication des contraintes. La complexité de cette grille révèle son ambition pa-noptique. Pour qu'elle puisse réellement fonctionner comme un outil révélateur des compétences des stagiaires sur le terrain, il est indispensable que le visiteur se contraigne à son utilisation. Sans l'assujettissement de son utilisateur, la grille n'a plus aucun sens.

Du point de vue de ses concepteurs, cette grille, n'est pas *a priori* incompatible avec l'ancienne. Nous croyons donc que l'établissement des ces points de jonction n'est pas tout à fait neutre et obéit à ce que nous désignerions comme des « inquiétudes ». Nous en avons distingué trois :

- la première « inquiétude » qui sous-tend la conception de cette grille hybride consiste à maintenir les repères que l'on pense les plus « stables » pour les maîtres formateurs. N'oublions pas que l'enjeu est la production de documents qui serviront d'argument à la validation du stage en responsabilité indispensable à la titularisation. C'est peut-être la raison pour laquelle est maintenue la division préparer, conduire, analyser, qui correspond à trois matérialités différentes : les classeurs du stagiaire, les interactions ses élèves, l'entretien avec le formateur. Par ailleurs, des nouvelles formulations, probablement issues du

sens commun et à connotation faiblement professionnelle²²⁹ rendent encore plus aisée la prise d'indices pour l'observateur ;

- la seconde « inquiétude » consiste à infléchir la grille « dans l'esprit » du nouveau texte officiel. Elle se manifeste par la proportion importante de formulations issues du nouveau bulletin officiel.
- la troisième « inquiétude », qui pourrait paraître de prime abord contradictoire avec la définition très formelle des exigences, concerne le respect d'un certain idéal de construction des apprentissages justifié par des emprunts aux deux grilles (Par exemple, « 2-3 Concevoir, préparer et mettre en œuvre des contenus d'enseignement et des situations d'apprentissages intégrées dans un projet, une progression C4-C8 3-5 Adapter les formes d'intervention et de communication aux types d'activité prévues (posture, place, intervention, vérification des consignes, utilisation de supports...) C4-C5 »).

Les préoccupations des concepteurs de ce document seraient donc triples : faciliter le travail des formateurs en préservant leurs anciens repères, respecter les nouveaux critères et rester fidèle à certains principes éducatifs. Mais avant tout, il est question d'accroître la visibilité des pratiques des enseignants débutants pour pouvoir contrôler tous les aspects de leurs pratiques. Point d'ancien et de moderne donc, mais une grille hybride qui montre comment dans la plus fine structure d'une institution les changements s'opèrent dans la continuité, grâce à une incorporation par chaque acteur de la chaîne hiérarchique, des contraintes liées à l'injonction de changement et à la possibilité de mettre réellement en œuvre ce changement. En analysant des entretiens, nous avons vu comment les nouveaux programmes pouvaient être interprétés par chacun, de façon à ce qu'au final, les maîtres formateurs incitent les stagiaires à les suivre tout en respectant certains préceptes pédagogiques acquis antérieurement. Nous voyons ici comment un outil de travail (la grille d'évaluation) est façonné avec des éléments langagiers mixtes relevant à la fois des usages acquis et des usages prescrits, des anciennes consignes et des nouvelles. Rappelons que si chaque grille s'inspire des textes officiels, elle n'en reprend pas tous les termes et par conséquent représente déjà une interprétation des textes. Son analyse montre à quel point cette interprétation, qui se veut objective, dépend de conditions d'Arrière-plan qui nous amènent à considérer que ce qui se joue lors de cette évaluation tient autant de l'assujettissement à la fonction, que d'une mesure de la qualité du tra-

²²⁹ BOURDONCLE, R. *La professionnalisation des enseignants, les limites d'un mythe* Revue Française de Pédagogie n° 105, octobre-novembre-décembre 1993.

vail. En fait la mesure de la qualité travail ici, ne peut se réaliser sans la reconnaissance de l'assujettissement.

Alors que précédemment²³⁰, il fallait compléter la grille et rédiger un rapport, seul le rapport reste dans les dossiers des stagiaires. Un courrier de rappel est transmis le 15 janvier, sous forme de note de service « à l'attention des formateurs IUFM et des maîtres formateurs » :

OBJET : comptes rendus de visites de stage en responsabilité PE2

Compte tenu que la grille ne sera pas utilisée (cf. : note du 10 janvier 2008), et ne figurera pas dans le dossier, les comptes rendus que vous rédigerez devront être pour les équipes de suivi une aide pour analyser le degré de maîtrise des compétences des stagiaires.

De plus, les comptes-rendus devant être intégrés au dossier qui sera examiné par le jury académique présidé par Monsieur le Recteur, j'attire votre attention sur le soin à apporter à ces écrits tant du point de vue du fond (clarté de la rédaction) que de la forme (présentation et lisibilité du document).

Les maîtres formateurs sont ici clairement soumis à une contrainte : passer d'un référentiel à l'autre, en rédigeant un rapport clair. La grille que nous venons d'analyser n'est pas d'emploi facile, ni de lecture limpide. Mais si la forme de l'évaluation change, ce que doit montrer le stagiaire à ceux qui le visitent, au regard de cette grille hybride, ne semble pas changer. Ce constat peut interroger : comment les réformes se mettent-elles en place si la façon de regarder une pratique enseignante ne change pas ?

Pourtant, si nous comparons la grille notée de janvier 1998 à celle de 2008, nous repérons la disparition de la place centrale du projet et le passage à une personnalisation : en 2008, le projet devient celui du maître (« projet professionnel »), ou de l'élève atypique (« projet individualisé de scolarisation »).

²³⁰ Nous sommes dans l'année scolaire 2007-2008. Des nouveaux programmes sont en préparation, les IUFM intègrent les universités.

Tableau 8 Comparaison entre le contenu de la rubrique « Conduite de la classe » (1998-2008)

1998	2008
1) Démarche cohérente par rapport au projet	3-1 Tenir à jour les documents de classe (cahier, d'appel, cahier journal, cahier de texte) C1
2) Pertinence des interventions magistrales et capacités d'adaptation aux réactions des élèves	3-2 <u>Faire comprendre et respecter les consignes de travail et les règles de vie collectives</u> C5
	3-3 Prendre en charge un groupe ou une classe et faire face au conflit C5
	3-4 Développer la participation et la coopération entre élèves et <u>être attentif à leurs réactions</u> C5-C6
	3-5 <u>Adapter les formes d'intervention et de communication aux types d'activité prévues (posture, place, intervention, vérification des consignes, utilisation de supports...)</u> C4-C5
	3-6 Prendre en compte les rythmes d'apprentissage des élèves, adapter une progression différenciée selon leur niveau C4-C6
3) Prise en compte des intérêts des élèves dans la conduite de la classe	3-7 Prévoir différentes formes d'évaluation des élèves et les mettre en œuvre prendre en compte les résultats des évaluations dans la construction d'une progression C4-C7
4) Mise en œuvre d'activités différenciées selon les besoins	
	3-8 Concevoir des activités de remédiation et de consolidation des acquis C7
	3-9 Etre capable de percevoir et d'analyser les décalages entre les objectifs visés et ceux effectivement atteints C10

Le terme de projet ne paraît plus dans les critères d'observation de la conduite de classe. Il n'est plus question de démarche mais d'actions du maître. La grille de 2008 est plus détaillée, plus finement élaborée, à partir d'observables concrets et formels ; ainsi les « capacités d'adaptations aux réactions des élèves » de 1998 se décomposent, en 2008, en posture, vérification des consignes, utilisation des supports, normalisant ainsi les gestes professionnels de l'enseignant. La multiplication des critères est flagrante, comme si l'enseignant de 2008 devait porter le poids à la fois de la tradition scolaire et des ambitions éducatives modernes. Le détour par l'emprunt aux champs sémantiques de la profession et de l'entreprise n'a donné aucune autonomie au travail enseignant. Partant de là, on comprend que les attentes institutionnelles concernant les maîtres formateurs concernent toujours la transmission de l'acceptation d'une condition enseignante, subordonnée à l'institution.

3 UN ACCROISSEMENT DU FORMALISME

Ainsi en dix ans, la décomposition de la pratique enseignante en tâches bien identifiées et observables s'est nettement accrue, ce qui semble indiquer une volonté de contrôler au plus près les gestes professionnels des enseignants. En dix ans, les temps ont changé : comme le signale Rita, qui n'est pas surprise outre mesure des nouveaux programmes parce que « *c'était*

déjà dans *l'air du temps* » (E23, 70). Entre 1998 et 2008, « *l'air du temps* » a changé, produisant des « procédés de décomposition »²³¹ accrus de la définition du travail de l'enseignant du premier degré, révélant une l'accentuation de l'aspect disciplinaire au sens ou l'entend Foucault.

La liste des compétences détaillées dans le dernier BO de 2007²³², montre un accroissement de la catégorisation des tâches de l'enseignant, sans pour autant, nous allons le voir, que ces tâches soient clairement définies et ordonnées aux yeux des enseignants experts. Cette évolution n'a pas rendu plus facile le travail évaluatif des maîtres formateurs, mais elle a rendu leur travail plus dépendant des structures d'évaluation, et donc plus centré sur une évaluation formelle (structure, hiérarchie...), aux dépens d'une analyse des pratiques et d'une évaluation plus « sensible » des stagiaires. En effet, le référentiel issu du BO de 1994 était fondé sur des critères qui correspondaient à des entités directement observables (ou tout du moins, plus aisément observables au regard des pratiques de visites des formateurs) sur le travail enseignant : les éléments de préparation de classe, les éléments de conduite de classe, et les éléments d'analyse de pratique de classe. L'approche du référentiel de issu du BO de 2007 (mais mis en œuvre en 2008) constitue pour sa part une forme d'aboutissement de l'approche par compétences ; c'est à l'évaluateur de prendre les indices suffisants pour chaque compétence dans le travail de préparation, l'attitude en classe et ses effets.

Le regard sur la pratique enseignante évolue donc, mais sans se départir d'un ensemble de considérations qui restent stables. Métier ou profession, le travail enseignant nécessite non seulement de se conformer à l'idée la plus traditionnelle que chacun s'en fait (assiduité, régularité, écrits conformes...), mais aussi de répondre aux nouveaux critères managériaux dont les termes dépassent l'univers de l'enseignement (compétence, objectif, personnalisation, innovation...). Comment les maîtres formateurs peuvent-ils intégrer cette double exigence et comment manifestent-ils leur attachement au respect de tant de critères, dont certains pourraient paraître contradictoires ?

²³¹ FOUCAULT, M. *Surveiller et punir* Gallimard, 1975, p. 172.

²³² Rappel : le référentiel est publié au B.O en janvier 2007, et la nouvelle grille proposée par l'IUFM est proposée en 2008. (En effet, en janvier 2007, le processus d'évaluation des stagiaires était déjà bien engagé dans l'année.)

4 ESQUISSE D'UNE AUTO-ANALYSE DE L'EVALUATION

Pour montrer quels usages les maîtres formateurs pouvaient faire des critères d'évaluation nous nous sommes penchée sur des rapports que nous avons nous-mêmes rédigés, pensant que nous pourrions ainsi mieux contextualiser leur genèse.

4.1. Un changement visible de forme

Nous avons groupé les rapports écrits de quatre des stagiaires suivis. Nous n'avons, bien entendu, pas indiqué leurs vrais noms, ni le nom de l'école, ni celui de la circonscription, ni leur groupe. Ces documents sont recopiés à partir des brouillons ou des duplicatas des rapports qui ont été transmis aux stagiaires, à l'issue de la visite. Les deux tableaux qui suivent montrent deux rapports de visite que nous avons rédigés, l'un en octobre, l'autre en février de la même année scolaire concernant un stagiaire qui exerçait en classe un jour par semaine, toute l'année dans la même école. Nous assurions, avec un professeur d'IUFM le suivi d'un groupe de stagiaires. Il nous incombait d'instaurer une relation de formation sereine et bienveillante avec le stagiaire, de l'autre, tout en l'incitant à conformer ses pratiques aux attentes d'autres visiteurs, inspecteur et professeur d'IUFM. Cet écrit nous engageait institutionnellement car il était destiné à être lu par les autres visiteurs : la réalité de ce qu'ils observeraient à leur tour devait correspondre, partiellement du moins, à la réalité exprimée par ces quelques lignes. De plus, la lisibilité de notre texte était à l'épreuve : il devait être conforme à un genre implicitement attendu, ni trop bref (manque de sérieux), ni trop long (incapacité de synthétiser). Cet écrit a donc autant été produit pour le stagiaire que pour les autres lecteurs et pour nous-mêmes.

Tableau 9 Compte rendu de visite d'un stagiaire en stage filé avant la mise en place de la nouvelle grille

VISITE DE STAGE EN RESPONSABILITE STAGE MASSE Date de la visite 4 octobre 2006	
NOM- PRENOM du stagiaire Pierre Martin Ecole : x Niveau : CE1 Circonscription	GROUPE CLASSE :
Nom et qualité du formateur :	
I- Avis général sur les compétences acquises Excellente <u>relation pédagogique</u> . Un contact aisé avec les élèves. Une ambiance détendue de travail est instaurée dans la classe. Très bon encadrement des élèves dans la réalisation de leurs tâches (circulation dans la classe, <u>interactions</u> verbales) Prise en compte de la <u>diversité des élèves</u> . Bonne utilisation <u>matérielle</u> des divers outils de la classe	
II- Conseils relatifs aux compétences à améliorer Continuer la réflexion à partir de cette prise en main. Comment mieux <u>alterner les modalités de travail</u> . Comment aller plus loin dans la <u>définition des tâches, objectifs, évaluations, situations d'apprentissage</u> , pour affiner encore mieux la <u>conduite de classe</u> . Conclusion : une très bonne base de départ à travailler pour aboutir à des compétences optimales.	
Signature du formateur	Signature du Professeur des écoles stagiaire

En octobre 2006, l'ancienne grille est toujours en vigueur. Les expressions issues de cette ancienne grille sont soulignées dans le tableau qui précède. Il s'agit d'un compte rendu formulé de façon assez « ordinaire », au regard de l'usage²³³. Le rapport qui suit une visite du même stagiaire a lieu en février 2007 se présente sous une forme modifiée :

Tableau 10 Compte rendu de visite du même stagiaire en stage filé après la mise en place de la nouvelle grille

VISITE DE STAGE EN RESPONSABILITE STAGE MASSE Date de la visite 21 février 2007		
NOM- PRENOM du stagiaire	Pierre Martin	GROUPE CLASSE : PE ...
Ecole		
Niveau :	CE1 Circonscription	
Nom et qualité du formateur :		
I- Avis général sur les compétences acquises C2 <i>Attentif à la qualité de la langue chez ses élèves</i> , M. Martin veille à les faire progresser dans la <i>maîtrise de la langue orale et écrite</i> . C5 Mr Martin a <i>organisé les séquences</i> montrées en différents <i>moments notés</i> sur une fiche de préparation, en <i>veillant à instaurer un cadre de travail permettant l'exercice des activités</i> . C6 Pour les séquences observées, ainsi que pour d'autres séquences précédentes, M Martin a déterminé les étapes nécessaires à l'acquisition des savoirs et savoir-faire prescrits en distinguant des moments de recherche et des moments de synthèse. C4 bonne définition des objectifs		
II- Conseils relatifs aux compétences à améliorer Les récents conseils concernant les efforts demandés ont été suivis. J'encourage vivement M. Martin à poursuivre la démarche entreprise afin d'utiliser et de s'appropriier les compétences concernant la <i>conception et la mise en œuvre</i> de son enseignement : Poursuivre l'enrichissement des préparations écrites (cahier journal, fiches de prép') par des <i>programmations et des progressions</i> . Continuer à réfléchir sur l'intérêt de l'utilisation <i>des différents supports et outils</i> pour construire les <i>apprentissages</i> . <u>Conclusion</u> : des progrès significatifs dans la démarche, c'est bien.		

On peut constater que les conseils s'accroissent sur les préparations écrites dans leur aspect le plus formel (« *programmations, progressions* »), auxquelles ont été ajoutés certains termes, non issus du livret qui présentaient aussi des caractéristiques allant dans le sens d'une formalisation légèrement accrue (« *cahier-journal, fiches de prép'* »). Au delà des écrits officiels prescriptifs, une soumission inconsciente à « l'air du temps » nous amènerait à appliquer les textes au-delà de ce qui est réellement écrit. D'un texte officiel à l'autre, d'un grille à l'autre, c'est l'interprétation et l'usage que les acteurs en font inconsciemment qui fait vivre le nouveau texte et lui confère son sens. Tout se passe comme si un certain nombre de conditions d'Arrière plan se cumulaient pour définir un *ethos* particulier, qui contribue à définir la

²³³ Ce rapport a été rédigé à l'aide du « livret de compétences », qui reprend exactement les termes du B.O. de 2007. Les expressions issues de ce livret sont indiquées en italique.

manière dont le maître formateur exerce sa fonction, et en particulier ici sa fonction d'évaluation.

4.2. Des contraintes liées à la situation d'évaluation

Pierre Martin était un jeune stagiaire de 23 ans, intellectuellement brillant, qui menait son groupe d'élèves avec aisance, mais qui travaillait peu et ne s'impliquait dans une réflexion approfondie, orientant l'échange sur les méthodes pédagogiques et prêt à accuser l'IUFM de parti pris idéologique. Les termes qui témoignent d'une appréciation favorable, (« *excellente* », « *aisée* », « *très bon* »), semblent vouloir refléter cette impression d'aisance et de réussite sans effort. Si, comme le souligne Marchive, « l'enseignement est un travail très codifié, soumis à un ensemble de règles et d'obligations, où les activités se déroulent de façon prévisible, organisée et standardisée »²³⁴, ce n'est qu'une des facettes de ce métier, qui comporte aussi sa part irréductible de « flou et d'incertitude ». Or ce stagiaire ne préparait pas sa classe dans les normes attendues²³⁵ et nous recentrons toujours la discussion sur les invariants du travail de l'enseignant du premier degré, à savoir la nécessité de préparer la classe suivant certaines formes en usage. Il n'en voyait pas l'intérêt, puisque il pensait que sa conduite de classe était très bonne. Très bien intégré dans son école, la stigmatisation de tout ce qui pouvait émaner de l'IUFM n'était jamais bien loin. Il a fallu beaucoup d'arguments, principalement centrés sur le fait que la titularisation était décidée à partir de la proposition de l'IUFM, pour qu'il consente à accroître son volume de travail écrit et à s'engager dans un début de réflexion didactique.

La contrainte qui pesait sur nous, PEMF, et le professeur d'IUFM²³⁶ consistait à soutenir les attentes de l'institution et à faire progresser ce jeune enseignant dans le sens souhaité sans aboutir au conflit ouvert. Dans un tel contexte, la référence aux aspects les plus formels des exigences attendues constitue un refuge. Nous pouvons analyser notre propre attitude,

²³⁴ MARCHIVE A. *La pédagogie à l'épreuve de la didactique : approche historique, perspectives théoriques et recherches empiriques*. Presses universitaires de Rennes, 2008, p. 81.

²³⁵ « Pourtant, les stagiaires ne sont pas des enseignants comme les autres : leurs charges totales sont certainement plus fortes que celles des titulaires, c'est -à- dire supérieures à l'équivalent d'un temps complet : il faut en effet considérer l'addition de leur service d'enseignement, qui est un exercice nouveau pour eux, et la formation qu'ils doivent suivre pour 250 à plus de 400 heures, hors travail personnel et temps de déplacement » LA-COSTE, JP., LOARER C., MONNANTEUIL F., *Le stage en responsabilité dans la formation initiale des professeurs* Rapport IGEN n° 2007-027 - MARS 2007, p. 38.

Lorsque le stagiaire fournit un travail intense, il arrive que ce soit le PEMF qui conseille au stagiaire de réduire son cahier journal « T'es pas obligé de mettre tous les jours le déroulement. Parce que sinon tu vas péter les plombs. Il faut se reposer. » (OV4, 155-156)

²³⁶ Ce professeur avait aussi effectué des visites dans la classe de ce stagiaire et nous nous sommes régulièrement concertés à son propos tout au long de l'année.

comme une forme d'assujettissement aux formes de l'évaluation, qui consistait à masquer la dimension plus informelle de l'enseignement (le flou et l'incertitude) qui peut difficilement s'évaluer à travers une grille. Selon nous (notre avis de maître formateur en charge de la formation et de l'évaluation de ce stagiaire), cet enseignant débutant ne cherchait pas à comprendre où en étaient ses élèves dans leurs apprentissages. Or notre propre conception du métier consiste à se poser en permanence la question du degré d'acquisition des savoirs par des élèves. Dans cette situation, les traces écrites du travail de l'enseignant (préparations détaillées, bilans, réflexions sur les réactions des élèves, sur la pertinence des situations proposées) lui permettent de mesurer la distance entre les tâches prévues et les tâches réellement effectuées et de réfléchir au décalage. Malgré l'absence de ces traces, notre rapport reste positif. Nous l'expliquons par notre conception de la démarche de formation et par le double enjeu de la visite : si elle aboutit à un rapport servant de base à l'évaluation, elle n'en reste pas moins un acte de formation, et le rôle des maîtres formateurs est avant tout d'amener les enseignants stagiaires à progresser dans leurs pratiques.

Un autre facteur entre en jeu lorsqu'il s'agit de rédiger ces rapports : la possibilité que le stagiaire le réfute. C'est une possibilité admise et il arrive chaque année, lorsque nous siégeons en commission de validation de stage, d'avoir à statuer sur des « cas » de rapports annexés d'un contre-rapport écrit par le stagiaire et qui conteste point par point les appréciations du formateur. Dans ces conditions, la manière dont le PEMF va rédiger le rapport peut tout aussi relever d'une attitude homologue à celle du « *coping* » décrite par Woods²³⁷ : se débrouiller pour remplir au mieux sa mission sans perdre la face.

La situation d'évaluation a donc un effet sur le PEMF. Son assujettissement est nourri par le modèle de deux « bonnes pratiques » : celle du bon enseignant et celle du bon formateur. Se contenter de diagnostiquer une capacité ou non à enseigner révèle un échec dans la tâche de formation, mais passer sous silence des problèmes dans la façon d'enseigner revient à trahir l'honnêteté professionnelle. Il doit donc se montrer capable d'encourager les progrès dans la pratique tout en se montrant vigilant quant à la qualité du service d'enseignement. Ces contraintes génèrent un type d'écrit destiné à être lu et interprété par plusieurs acteurs dont le PEMF souhaite être reconnu : comme formateur par le stagiaire, comme garant de l'institution par les formateurs de l'IUFM.

²³⁷ C'est volontairement que nous n'utilisons pas le terme stratégie, car elle suppose une intentionnalité planifiée alors que ce n'est pas ce que nous percevons dans les écrits que nous avons produits.

Poursuivons notre auto-analyse, pour vérifier si nous y percevons les mêmes indices que ceux que nous venons d'identifier en nous rapportant à un deuxième exemple.

Tableau 11 Compte-rendu de visite d'une stagiaire en stage filé le 25/10/2007

VISITE DE STAGE EN RESPONSABILITE STAGE MASSE Date de la visite 25 octobre 2007 ²³⁸		
NOM- PRENOM du stagiaire	Delphine Denis	GROUPE CLASSE : PE
Ecole		
Niveau :	CP Circonscription	
Nom et qualité du formateur :		
I- Avis général sur les compétences acquises Les préparations, avec des documents soigneusement élaborés à l'intention des élèves d'une part et des fiches de préparation nombreuses et rigoureusement détaillées d'autre part, témoignent d'un réel engagement de la part de Mlle Denis. Elle sait proposer à ses élèves des <u>situations d'apprentissage</u>, parfaitement adaptées à leurs besoins. Elle a le souci de varier les <u>modalités de travail</u>. <u>Attentive aux réactions des ses élèves</u>, Mlle Denis sait leur donner la parole et les rendre actifs tout en <u>maîtrisant la relation pédagogique et l'exercice de l'autorité</u>. De très bonnes interactions entre élèves.		
II- Conseils relatifs aux compétences à améliorer Continuer la réflexion sur cette excellente base de départ, notamment <u>en analysant les comportements des élèves, les obstacles rencontrés</u> et la façon dont certains gestes professionnels permettent d'y faire face.		
Signature du formateur		Signature du Professeur des écoles stagiaire

Comme pour l'exemple précédent, des formules ont été directement extraites de la grille de référence en vigueur. Les appréciations favorables (« *soigneusement* », « *rigoureusement* », « *détaillées* », « *réel engagement* »), mettent en évidence un effort fourni, une quantité de travail visible, ainsi que des qualités de la stagiaire (soin, rigueur) qui ne sont pas dans la grille. Il semble donc, si nous nous permettons de parler en termes d'émetteur et de destinataire que, pour l'émetteur du message, les vocables qui n'appartiennent pas au référentiel, ajoutent du sens à celui-ci. Remarquons que les faits ne suffisent pas, ils sont complétés par des jugements de valeur indiqués en gras.

Les comptes rendus de visite de visite vont bien au-delà de la seule évaluation des compétences et intègrent des dimensions beaucoup plus subjectives, qui apparaissent ici sous la forme de jugements de valeur, d'appréciations évaluatives, et qui témoignent du pouvoir du maître formateur dans cette situation. Le maître formateur n'est pas seulement un individu assujetti, il possède lui aussi une forme de pouvoir qu'il peut exercer sur ses « subordonnés » d'un moment, les stagiaires.

²³⁸ L'ancienne grille est toujours en vigueur. Sont soulignées les expressions issues de cette ancienne grille. En gras les marques les marques d'une appréciation favorable à la stagiaire de la part de la PEMF.

Tableau 12 Compte-rendu de visite de la même stagiaire, en mars 2008

VISITE DE STAGE EN RESPONSABILITE STAGE FILE Date de la visite 20 mars 2008 ²³⁹		
NOM- PRENOM du stagiaire	Delphine Denis	GROUPE CLASSE : PE
Niveau :	CP Circonscription	
Nom et qualité du formateur :		
I- Avis général sur les compétences acquises C3 Lors de la séance montrée, Mlle Denis a montré sa capacité à faire preuve de <i>rigueur scientifique</i>. Elle profite de la séance de sciences <i>pour construire les apprentissages fondamentaux</i>. C4 Bonne conception et bonne <u><i>mise en œuvre</i></u> de l'enseignement. <u><i>Objectif clairement défini, utilisation pertinente</i></u> des différents <u><i>supports</i></u> et outils. C5 <i>Les différents moments</i> de classe sont bien organisés, le groupe est bien géré, les <i>formes d'interventions</i> sont <i>adaptées aux situations prévues</i>. Le <i>cadre de travail instauré</i>, permettant des <u><i>interactions</i></u> structurées entre élèves, semble propice aux apprentissages.		
II- Conseils relatifs aux compétences à améliorer Continuez de construire vos compétences professionnelles dans cette démarche.		
Signature du formateur		Signature du Professeur des écoles stagiaire

La lecture de ces rapports fait apparaître une variabilité d'un stagiaire à l'autre, de la part du même maître formateur. Tous les rapports de cette période ne sont pas construits sur le même modèle de référence. Voici deux rapports rédigés dans la même période de stage à une semaine d'intervalle :

Tableau 13 Rapport rédigé sur le modèle de l'ancienne grille, alors que la nouvelle est en vigueur

VISITE DE STAGE EN RESPONSABILITE Date de la visite 31 janvier 2008		
NOM- PRENOM du stagiaire	Corinne Dupont	GROUPE CLASSE : PE
Niveau :	CE1 Circonscription	
Nom et qualité du formateur :		
I- Avis général sur les compétences acquises <i>Les écrits des élèves sont bien organisés</i>. La préparation de la classe est bien conçue avec une partie consacrée à l'analyse des séances effectuées. La classe est très bien conduite : face à un groupe d'élèves « difficiles » Mme Dupont sait <u><i>faire respecter les consignes de travail et de vie collective</i></u> tout en étant <u><i>attentive à chaque élève</i></u>. Elle fait face avec douceur et fermeté aux multiples digressions des élèves et instaure dans la classe une ambiance de travail correcte.		
II- Conseils relatifs aux compétences à améliorer Continuer à proposer aux élèves des situations d'écriture qui s'allongent progressivement, de façon à utiliser moins de photocopies et limiter ainsi les perturbations annexes (colle...) Favoriser la prise de parole d'un élève devant le groupe, en l'encourageant. Très bonne impression d'ensemble		
Signature du formateur		Signature du Professeur des écoles stagiaire

²³⁹ La nouvelle grille est en vigueur. Sont soulignés les termes issus de l'ancienne grille ; en italique les termes issus de la nouvelle grille ; en gras les marques d'une appréciation favorable.

Tableau 14 Rapport rédigé à la même période s'inspirant de la grille en vigueur

VISITE DE STAGE EN RESPONSABILITE Date de la visite 07 février 2008	
NOM- PRENOM du stagiaire Elise Durand Niveau : CE1 CE2 Circonscription	GROUPE CLASSE : PE
Nom et qualité du formateur :	
I- Avis général sur les compétences acquises Mme Durand <i>communique avec ses élèves avec clarté et précision. Les écrits organisés semblent corrects. La classe est bien préparée, avec des fiches détaillées pour chaque niveau et des objectifs, clairement définis. Mme Durand sait faire comprendre et respecter les consignes de travail et les règles de vie collective. La classe est bien prise en charge et Mme Durand s'efforce de faire participer ses élèves en les incitant en permanence à s'écouter mutuellement. Des activités de reformulations et de consolidations des acquis sont prévues et M Durand est très attentive au progrès et à la participation de chaque élève. Des projets intéressants et motivants sont menés.</i>	
II- Conseils relatifs aux compétences à améliorer Quelques conseils de mise en œuvre Accroître l'utilisation et l'exploitation du tableau, d'affiches fixées au tableau par des aimants. Continuer la réflexion sur les échanges langagiers au sein de la classe, qui est déjà bien amorcée. Très bonne impression d'ensemble	

Si le deuxième rapport ci-dessus est fortement inspiré (termes en italique) de la grille en vigueur²⁴⁰, le rapport précédent (tableau 13) reprend plutôt des termes de l'ancienne grille que nous avons fini par incorporer. Le style diffère, les conseils sont centrés sur des détails. Ainsi le contenu de ces rapports, pourtant relativement normé, présente une certaine variabilité, comme si la nouvelle forme d'évaluation n'était pas stabilisée. On peut défendre l'idée d'une *diffusion désordonnée* des termes de l'évaluation. On peut penser que l'usage de ces nouvelles formes de l'évaluation se répandra d'autant plus que la longévité du texte officiel sur lequel elle s'appuie sera grande.

4.3. Un écrit hybride aux multiples sources d'inspiration

Une réflexion sur le sens de ces écrits commence à s'imposer. En effet, pour qui s'intéresse aux contraintes qui pèsent sur les maîtres formateurs et aux éventuels assujettissements générés, ces brefs rapports cristallisent un certain nombre d'enjeux symboliques qui impliquent le maître formateur, qu'il soit en position dominante vis-à-vis des stagiaires qu'il observe et évalue, ou en position dominée vis-à-vis des commanditaires et d'éventuels lecteurs de son rapport (IEN, jury académique). Cet « assujettissement au champ de la formation » du maître formateur n'exclut pas un « assujettissement au champ de l'enseignement »²⁴¹, par le biais du choix des conseils donnés. A ce titre nous avons l'impression que nos rapports étaient assez neutres et n'imposaient pas nos convictions péda-

²⁴⁰ Cf. p.152. Grille d'évaluation des compétences proposée en novembre 2007, pour l'année scolaire 2007-2008.

²⁴¹ A. Marchive, *Approche anthropo-didactique de phénomènes d'enseignement et de formation*, HDR, Bordeaux, 2006, p. 118.

gogiques. Une lecture plus attentive montre que ce n'est pas toujours le cas. Certes l'avis général est presque toujours rédigé de façon assez abstraite, ce n'est pas le cas des conseils relatifs aux compétences « à améliorer ». Ainsi, le 28 janvier 2008, nous rédigeons cette partie de la façon suivante, pour une classe de petite section :

« Privilégier des phases de manipulation plus importante en mathématiques (jeux, tris, rangement classement, perles, cubes, bâtons...) avant le passage à la « fiche ». Intégrer, par exemple, ces manipulations dans la séance de remédiation prévue. »

Le 4 octobre 2007, dans une classe de CE1, les conseils étaient les suivants :

« Aspect matériel : penser à l'utilisation des documents avant de les fabriquer, pour le tableau, de grande taille, pour chaque élève, d'une taille qui s'insère dans les cahiers des élèves. Anticiper les problèmes de découpage, de numérotation.

Bien distinguer toutes les phases d'apprentissage et alterner assez rapidement. Penser au passage à l'écrit : alterner phase orale/phase écrite, plutôt que d'enchaîner plusieurs phases orales. »

Si ces conseils sont destinés principalement aux stagiaires concernés, on ne peut nier qu'ils ne soient pas aussi destinés aux autres lecteurs du rapport (collègues, IEN, professeurs d'IUFM), à titre de gage de bonne pratique partagée et d'appartenance à une communauté d'experts. Goffman parle d'échanges confirmatifs qui permettent aux interlocuteurs de se reconnaître mutuellement.

Prenons un autre exemple d'un conseil formulé le 21 janvier 2008 en classe de maternelle petite section :

« Les points qui peuvent être améliorés relèvent plutôt de la spécificité de ce niveau de classe (« gestes professionnels » spécifiques à la petite section ?), tenue des outils (ciseaux, crayons, pistes pour approfondir le travail en motricité (quelques idées pour développer la séance observée) De façon générale, l'ensemble des compétences requises paraît en très bonne voie d'acquisition. Penser toutefois à donner plus de place pour le langage oral des élèves. »

Voilà bien un écrit hybride, qui semble vouloir prouver que nous avons bel et bien donné des conseils, mais qu'il ne faut pas en tenir compte pour l'acquisition des compétences de la stagiaire. Une interprétation possible serait qu'à ce moment-là, notre but était moins de conseiller efficacement le stagiaire, que de montrer notre aptitude à donner des conseils sur l'enseignement en école en maternelle.

Cet acte de langage qu'est le rapport de visite n'a pas fini de nous livrer ses secrets. Des travaux ont été déjà menés²⁴², qui étudiaient le contenu de rapports rédigés par des maîtres formateurs. Nous retrouvons un tissage entre le prescrit officiel tout droit tiré du référentiel, et un prescrit non officiel, lié à des contraintes que s'imposent à eux-mêmes les professionnels, générant un genre professionnel²⁴³. Les maîtres formateurs auraient un style

²⁴² SPECOGNA, A. *Une pratique de formation professionnelle des enseignants du premier degré : la visite* Congrès international AREF, 2007.

²⁴³ CLOT, Y., FAITA, D. *Genres et styles en analyse du travail Concepts et méthodes Travailler*, 2000, pp. 7-42.

d'évaluation qui diffère de celui des professeurs, des inspecteurs ou des conseillers pédagogiques. En effet, comme, en même temps, ils font aussi la classe, leur jugement sur la pratique du stagiaire ne peut que faire écho à leur propre pratique. Cela ne les rend pas nécessairement plus bienveillants ou plus perspicaces : un maître formateur qui surinvestit dans le travail de classe peut se montrer très exigeant, sans prendre suffisamment de distance avec sa propre pratique. C'est ainsi que les maîtres formateurs, généralement, préfèrent effectuer des visites dans des niveaux de classe proche du leur : le regard du praticien lui est spécifique parce qu'il aura éprouvé ce qu'il est en train d'observer. Bien sûr, si l'on compare deux séries de rapports de maîtres formateurs, on trouvera des différences. Mais ce sont moins les différences que les similarités qui nous intéressent, car nous ne cherchons pas à débusquer les particularités de chaque maître formateur, ni à établir des typologies, mais nous nous demandons en quoi cet écrit peut nous aider à comprendre les éventuels processus d'assujettissement en cours.

4.4. Un genre d'écrit révélateur des contraintes professionnelles

Pour ajouter des arguments en faveur de l'hypothèse que les maîtres formateurs peuvent modifier certains aspects de leurs rapports, de façon à les rapprocher d'une conformité avec le nouveau référentiel de compétence, voici le choix d'une collègue :

Tableau 15 Rapport rédigé par une PEMF, janvier 2009

<i>VISITE DE STAGE EN RESPONSABILITE</i>	
<i>Date de la visite 23/01/2009</i>	
NOM- PRENOM du stagiaire XXX	GROUPE CLASSE : PE
Niveau : CE2 Circonscription	
Nom et qualité du formateur :	
I- Avis général sur les compétences acquises Des progressions sont établies dans toutes les disciplines, les préparations font clairement apparaître les objectifs visés qui sont conformes aux attentes institutionnelles La conception matérielle de la classe est opérationnelle La classe est gérée avec calme et bienveillance, un regard attentif est porté aux élèves en difficulté et aux élèves en intégration (CLIS) C1 C2 C3 C5 ²⁴⁴	
II- Conseils relatifs aux compétences à améliorer Dans le travail de préparation, dans le double souci de prendre davantage en compte les différences d'apprentissage et de développer la participation et la coopération entre élèves : - Laisser davantage de place à l'expérimentation, la manipulation, pour faire davantage sens (cf. séance et progression de grammaire) - Prévoir une différenciation qui va permettre au maître de regrouper les élèves en difficulté/notion visée pour accroître son efficacité ; cela permet aux élèves sans difficulté d'être au travail pendant toute la durée de la séance. - Réfléchir à la manière de mettre en place la justification par les élèves tout en favorisant la confrontation entre élèves C4-C6	

Rappel : en janvier 2009, le nouveau référentiel de compétences est publié depuis deux ans aux B.O. et mis en œuvre depuis 14 mois à l'IUFM.

²⁴⁴ Les intitulés des compétences numérotées, C1,C2, etc. sont énoncés précédemment, p. 151.

Ici, l'avis général est synthétisé dans l'esprit des nouvelles compétences attendues : efficacité, conformité aux attentes institutionnelles et prise en compte de la différence. Pour les conseils, à l'intérieur des compétences indiquées en fin de texte, la PEMF s'est accordé une « marge de liberté », c'est-à-dire des conseils qui l'engagent, sur ce qu'elle considère comme la meilleure façon de parvenir à acquérir ces compétences.

Si nous constatons une personnalisation de chaque rapport, il n'en reste pas moins que le langage employé ne relève pas d'un registre courant. Ces formulations écrites, qui correspondent à une réalité professionnelle scolaire, sont très spécialisées. Un modèle multiforme intégré de bonnes pratiques se dessine en Arrière-plan de tous ces rapports : celui de la pratique de classe idéale, certes conforme aux compétences ciblées par les programmes, mais aussi nourrie du « sens pratique » qui donne une forme à ce corps (la voix du maître, sa classe, ses qualités, ses actes sont plus détaillés). Si l'idéal d'une façon de « faire la classe » est entretenu dans la communauté des maîtres formateurs, c'est aussi par le biais de cet écrit, produit par des maîtres formateurs, à l'intention d'un stagiaire certes, mais aussi et peut-être surtout à l'intention de ses pairs (les autres PEMF), et des autres membres de la communauté des formateurs (professeur d'IUFM) ou supérieurs hiérarchiques (inspecteur).

5 AU-DELA DU RAPPORT DE VISITE

5.1. Divergences entre PEMF au sein d'une commission

L'IUFM est chargé d'émettre des propositions de validation de stages et organise à cet effet des commissions composées chacune de 3 membres, le professeur et deux maîtres formateurs. Chaque dossier de PE2 renferme la totalité des rapports de stages, y compris le stage de pratique accompagnée. La commission consulte chaque dossier un à un et doit remplir un document qui valide le stage ou qui propose un renouvellement de stage. Ce document est constitué de trois grands domaines :

- les compétences suffisamment acquises à ce stade de la formation,
- les compétences à améliorer à ce stade de la formation,
- une éventuelle proposition de suivi individualisé.

La PIUFM préside la commission. Elle donne les consignes pour remplir les feuilles de bilan et lit un document rappelant les 10 compétences dont il faut tenir compte. Dès l'examen du premier dossier, une PEMF (Bénédicte) sort triomphalement le livret dans lequel ces compétences sont détaillées. Chaque dossier est examiné tour à tour, les documents circulent. L'examen de chaque dossier commence par la lecture orale ou silencieuse des rapports

intégralement ou non, ponctués de divers commentaires. Pendant ce temps, un des membres de la commission remplit l'en-tête du document d'évaluation. L'appréciation est ensuite rédigée collégialement. Les échanges qui ont abouti à ces appréciations nous amènent à plusieurs remarques.

Les avis divergents entre deux PEMF (Bénédicte et Géraldine) sur les stagiaires ont généré une telle frustration que Bénédicte est allée voir la direction de l'IUFM pour éviter que cela ne se reproduise aux commissions suivantes. Lors d'un entretien postérieur, en juin 2008, Bénédicte nous donne son sentiment à ce sujet :

Bénédicte – Je n'étais pas contente parce que... j'étais avec deux personnes, dont l'objectif premier était vraiment de cibler les compétences et c'est tout, et au rendu, on avait des rapports qui étaient vraiment très secs, C1 à C10 acquis point barre et là moi c'est vrai je suis allée voir M. X.²⁴⁵, j'ai posé la question à Mme Y²⁴⁶. Est-ce qu'on a le droit de mettre des remarques, des, des petites phrases d'encouragement, des petites notes personnelles, [...] lors de ces validations ? Elle m'a dit oui, sur les stages filés il n'y a pas de souci, donc c'est vrai à la fin de la commission à la fin de chaque rapport moi j'ai mis une petite phrase et du coup une de mes collègues a fait la même chose pour positiver un petit peu.[...] Eh, je suis maître formateur je ne suis pas autre chose, moi je vois mon rôle comme quelqu'un qui aide, donc c'est vrai que je ne suis vraiment pas quelqu'un qui sanctionne et j'aurais tendance à leur dire, [...] c'est la première année, on fait ses armes petit à petit... tu te trompes, là, tu te ramasses, là ah ben oui, mais tu vas te ramasser encore, ça se construit petit à petit cette formation-là. Sincèrement, bien sûr quand il y a des gros soucis, il faut effectivement sanctionner, [...] mais autrement moi je vois plus mon travail comme vraiment les encourager, les accompagner, les pousser vers, vers la suite, mais se-
reinement pas, pas...moi, j'étais mal effectivement à la fin de la première commission, hein. J'avais l'impression...et puis il y en a qui ont pleuré en lisant leur, les comptes rendus, il y en a qui ont pleuré ! Parce que c'était sec parce que...et ben au final un qui était moyen avec une qui avait eu des encouragements et bien tu ne voyais pas la différence !

Interviewer – *Oui, oui, oui.*

Bénédicte – J'étais frustrée, voilà, j'étais frustrée. [...] Alors je vais avoir une phrase très hard, le pouvoir monte à la tête. Le pouvoir monte à la tête. Je pense qu'il y en a qui prennent leur rôle...

Interviewer – *D'accord.*

Bénédicte –...pas de la même façon que moi. » (E7, 184-214)

Nous retrouvons parfaitement l'empathie que Bénédicte exprime ici pour les stagiaires au cours de la commission. Dès le premier entretien elle propose : « *Est-ce que on reste très « ping, ping » quand on écrit ça, est-ce que ça sert de délayer ?* » (CS1, 41) La professeure d'IUFM répond : « *Seulement si ça pose problème oui.* » (CS1, 43) Nous rapprocherons cette démarche de celle du rapport circonstancié, demandé en 1997 en cas de difficulté importante²⁴⁷. L'écrit ne sert qu'à sanctionner, on ne s'attarde pas sur les bonnes pratiques des stagiaires, considérant que c'est ce qu'ils doivent acquérir. Or Bénédicte décrit autrement son travail de formatrice : « *les encourager, les accompagner, les pousser vers la suite, mais se-*

²⁴⁵ Directeur de l'antenne IUFM.

²⁴⁶ Secrétaire de la direction de l'antenne IUFM.

²⁴⁷ « *Nota bene : un constat de difficultés importantes dans la conduite de la classe fera l'objet d'un rapport circonstancié annexé à la fiche d'évaluation du stage. La note finale sera modifiée en conséquence* » (extrait de la grille d'évaluation en usage durant l'année 1997-1998).

reinement » (E7, 201-202). Durant la commission elle intervient à plusieurs reprises dans ce sens, en désaccord avec Géraldine, comme l'illustrent ces quelques extraits:

Bénédicte – Moi je pense qu'il faut être dans la valorisation.

Géraldine – Toi tu es dans l'évaluation, moi, je suis dans le conseil.

Bénédicte – On commence par le positif.

Prof d'IUFM – Travail de préparation sérieux.

Géraldine – Sérieux, ça ne veut pas dire efficace. (CS1, 90-94)

Nous pouvons nous référer à Goffman²⁴⁸ pour interpréter ces bribes d'échanges entre ces deux collègues. Géraldine rompt le côté rituel de l'échange, en remettant sans cesse en question les propos de Bénédicte sur la base d'arguments institutionnels. Ici, elle montre clairement à Bénédicte que son approche est naïve et non professionnelle alors qu'elle puise ses termes dans un registre professionnel. A plusieurs reprises les propositions de Bénédicte sont ainsi remises en question :

[troisième dossier]

Bénédicte – Stage très satisfaisant, on le met ou pas ?

Géraldine – Non, ça c'est un jugement de valeur, on ne te demande pas ça. » (CS1, 122-123)

[Quatrième dossier] (Géraldine fait observer que la lecture du dossier n'est pas neutre)

Géraldine – Quand vous lisez, vous insistez sur perte de temps.

Bénédicte – Mais on cherche, nous. (CS1, 188-190)

[septième dossier]

Bénédicte – Il ne faut pas l'assassiner, toi, tu le connais, c'est un bosseur.

Géraldine – Il bosse, mais le résultat n'est pas là. (CS1, 278-279)

[huitième dossier]

Bénédicte – Il dit que le travail est fait.

Géraldine – Ce n'était pas adapté aux élèves à un moment. (CS1, 315-316)

Si Géraldine a le plus souvent raison au regard des compétences demandées, Bénédicte n'est pas non plus dans la transgression totale. A plusieurs reprises, elle voit son avis remis en question un peu comme si ses propres capacités de jugement étaient prises en défaut. La multiplicité de ces brèves réparties a pu déstabiliser Bénédicte, au point de ressentir la nécessité d'aller quérir, à l'issue de cette commission un avis officiel au secrétariat auprès de la direction de l'IUFM. « *Est-ce qu'on a le droit de mettre des remarques, des, des petites phrases d'encouragement, des petites notes personnelles, enfin des petites choses comme ça lors de ces validations ?* » (E7, 188-189)

Tout au long de la commission Bénédicte tente une approche plus humaine de l'évaluation, qui dépasse l'aspect de verdict administratif. Lorsqu'il s'agit de proposer un suivi individualisé, Bénédicte s'inquiète pour la stagiaire :

²⁴⁸ GOFFMAN E., *La mise en scène de la vie quotidienne*, tome 2 : *Les relations en public*, Minuit, 1973.

[Huitième dossier]

Géraldine – Là on lui propose une aide ?

PIUFM – Lorsqu'on prolonge on signale, il faut signaler avant, comme cela a été fait pour l'autre cas. [...]

Bénédicte – Je ne cours pas pour lui mettre un truc.

PIUFM – Est-ce que ça ne leur colle pas à la peau ? »

Bénédicte – On se voit pour le deuxième stage massé. Le suivi, ils considèrent ça comme une punition.

Géraldine – Tu as dit qu'elle était bosseuse. Elle est en train de perdre pied. Ce n'est pas une impression...

Bénédicte – Si on la met en suivi, qu'est-ce qu'on lui propose, j'ai peur qu'elle soit paumée... (CS1, 341-347)

Les modalités de la proposition de suivi s'élaborent, puis, lorsque tout est rédigé, Bénédicte continue de formuler des doutes :

Bénédicte – Si on continue sur le principe que c'est une punition...

Géraldine, *l'interrompant* – Il faut que ça change.

Bénédicte, *s'adressant à la professeure d'IUFM* – Il faut que tu lui expliques que ça n'est que ponctuel. Après il y a des gens qui se sentent mieux dans certains niveaux... (CS1, 374-376)

Enfin pour le dixième dossier, la discussion devient plus âpre, comme si Bénédicte supportait de moins en moins les propos de sa collègue :

Bénédicte – Tu ne te rends pas compte, tout ce que tu dis, c'est du négatif. Moi, je suis extrêmement...

Géraldine, *l'interrompant* – Ça va l'aider pour la préparation de son stage. (*Elle écrit en disant à haute voix*), analyse de pratique... » (CS1, 462-465)

Bénédicte perçoit une forme d'injustice dans la façon dont sont traités les dossiers des stagiaires, (exprimée à nouveau au cours du repas à l'IUFM dans une conversation animée, au sujet des résultats de ces commissions). A la toute fin de la commission, Bénédicte exprime son insatisfaction et s'oppose à nouveau à Géraldine :

Bénédicte – Je ne vais pas batailler, mais la prochaine fois, on commence par les cas difficiles...

Géraldine – Il ne faut pas être dans l'interprétation systématique de ce qu'on voit.

Bénédicte – Pour moi, on est gentille de ce côté, mais pas de ce côté.

Géraldine – On n'est pas là pour être gentille, tu voulais dire « juste ».

Bénédicte, *elle parle des PE2* – S'ils comparent leurs trucs...(CS1, 475-479)

Il ne s'agit pas ici de prendre parti pour l'une ou l'autre de ces PEMF. Dans ces échanges, chacune a joué un rôle : Bénédicte celui de la compassion, et Géraldine celui de la l'évaluation formelle. C'est bien Géraldine qui tient le discours de l'institution, à savoir : s'en tenir aux formulations du référentiel de compétences. Il serait caricatural de réduire cette commission à cette seule rivalité. Si nous avons retenu celle-ci, c'est parce qu'elle révèle des différences importantes, chez les PEMF dans la soumission à l'institution à travers l'interprétation des textes et des modalités de l'évaluation des stagiaires.

Pour en revenir à ce que peuvent nous apprendre ces divergences entre deux collègues, nous pensons qu'au-delà du jeu de rôle qui a pu exacerber les positions de chacune, des phé-

nomènes d'Arrière-plan interviennent au sujet de ce qu'il convient de faire ou de ne pas faire, de dire ou de ne pas dire et ce, à plusieurs niveaux. Bénédicte interprète la « rigueur » de Géraldine comme un abus de pouvoir : « *le pouvoir monte à la tête* ». Elle voit les stagiaires comme des jeunes collègues et se pose plus en aînée, en mentor, qu'en juge ou en personne de statut différent.

La question du statut prend une autre tournure lorsque Géraldine nous parle en entretien. Elle ne comprend pas que le rapport d'un IEN prime sur l'avis des formateurs de l'IUFM, composé de plusieurs rapports de visite. Elle ne trouve pas juste que l'IEN détienne seul le pouvoir de validation et regrette son absence aux commissions d'évaluation : « *Pourquoi l'IEN aurait une valeur supérieure ? [...] A la limite, il faudrait que le rapport de l'IEN ait même valeur que le rapport d'un prof ou d'un maître formateur.* » (E9, 419-421) Ce point de vue laisse supposer qu'elle situe l'image de sa fonction dans la sphère d'encadrement, au niveau de celle d'un IEN. C'est peut-être la raison pour laquelle elle réfute avec vivacité le terme « *compagnonnage* » qu'emploie la professeure d'IUFM au moment de la proposition de suivi par un PEMF :

Professeur d'IUFM – Pour moi c'est plus du compagnonnage.

Géraldine, *répond vivement* – Tu ne vas pas utiliser ce terme, on met tout et rien dedans. (CS1, 367-368)

Le conflit entre Bénédicte et Géraldine semble généré par une approche différente des fonctions de maîtres formateurs. Géraldine, très attachée à l'écrit (elle nous a révélé au cours de l'entretien qu'elle écrivait beaucoup), remet des dossiers complets récapitulant toutes les préparations effectuées au cours du stage de pratique accompagnée ; ses rapports de visites sont, eux aussi très longs et détaillés. Bénédicte se placerait plutôt dans un registre plus ouvert : rigoureuse sur le travail certes, mais bienveillante avant tout. Dès le début de la commission, chacune semble camper sur sa position et les antagonismes se sont accrus au fil des échanges. Au cours d'une telle séance, les membres sont amenés à endosser un rôle. Le travail de la commission s'effectuera de façon d'autant plus sereine que tous les rôles convergent. Une convergence des rapports contribue sans nul doute à la convergence des rôles. Les éléments de rapport atypiques sont donc d'autant plus remarqués lors de ces commissions, qu'ils contraignent les membres à se positionner et à prendre partie pour mener à bien leur tâche d'harmonisation et de décision.

5.2. Normalisation par la critique des rapports

Dès la lecture du premier rapport, une phrase élaborée collectivement servira pour plusieurs stagiaires : « Les compétences semblent acquises dans l'ensemble. » Il faut ensuite réduire les conseils à une compétence :

La prof d'IUFM, *reprenant sa lecture* – Fixation des savoirs, les écrire, les reformuler » ... réduire ça à une compétence... *elle reprend sa lecture* « les élèves s'autonomisent s'inscrivent dans le temps » donc ce serait C5 organiser le travail de la classe. C5 : « le professeur maîtrise la compétence relative à la gestion des groupes et des conflits. Organiser les différents moments d'une séquence, instaurer un cadre de travail. »

Géraldine –... A priori elle tenait bien sa classe, moi, je préciserais, interaction avec les élèves et responsabilisation.

Bénédicte – Elle m'a parlé de la personne qui l'a visitée... elle a été traitée de petite maman avec ses élèves. Donc c'est vrai.

Prof d'IUFM – C'est pas moi qui ai dit ça

Géraldine – Veuillez, veuillez veiller à... *rires*.

Collégial – ... penser à favoriser les enfants... plus systématiquement les enfants, parce que ça sous-entendrait qu'elle ne le fait pas. Penser à favoriser plus souvent, mais ça veut dire qu'elle ne le fait pas souvent. Penser à favoriser systématiquement les interactions entre élèves et à les responsabiliser. (CS1, 54-66)

Dans un premier temps, des éléments des rapports sont « traduits », regroupés, pour cibler une compétence. La compétence choisie est « organiser le travail de classe », et le détail de cette compétence est relu. Géraldine retraduit la compétence 5 (C5) dans un langage plus courant « *a priori elle tenait bien sa classe* », et propose alors une formulation issue de l'ancienne grille. Bénédicte, change totalement de registre de langage et évoque précisément les termes avec lesquels le formateur en visite avait qualifié la stagiaire : « *Petite maman avec ses élèves* ». La professeure, qui compte parmi les visiteurs, s'empresse de préciser que ce n'est pas elle. Géraldine poursuit sa recherche de formulation... Nous voyons l'écart qu'il peut y avoir entre une formulation orale du conseil, qui peut prendre des formes atypiques, et ce qu'il en reste à l'écrit. « *Veiller* » est délaissé au profit de « *penser* », pour précéder la formule « *favoriser les élèves et les responsabiliser* ». Il manque un adverbe, qui est soigneusement pesé et choisi entre plusieurs possibilités. Ce lissage de la formule vise à lui donner le moins de sous-entendu possible. On aboutit donc à une formule qui convient aux trois membres de la commission : « *Penser à favoriser systématiquement les interactions entre élèves et à les responsabiliser.* » Géraldine achève de compléter et de signer le document et marque la clôture du dossier en affirmant « *Là, s'ils ne comprennent pas, on ne peut rien faire* ». Autrement dit, les termes choisis l'ont été dans le but de parler le langage du jury académique.

Pour le deuxième dossier, « *Les compétences semblent acquises dans l'ensemble* » est rapidement adopté tandis que c'est Bénédicte qui propose l'expression « *Variation des modalités* »

de travail ». Lorsque les rapports proposent des formulations issues du nouveau référentiel, avec le numéro des compétences, il n’y a plus de discussion, les termes employés sont repris, ce qui ne satisfait qu’à demi Géraldine : « *Il y a plein de gens qui n’écrivent pas clair, pour qu’il n’y ait pas d’influence.* » Mais lorsque les conseils sont trop détaillés (« *Bannissez l’usage du on !* »), ils provoquent l’hilarité de l’assemblée. Il est choisi de ne pas en tenir compte. Il existe bel et bien un registre plausible de conseils et de formulations qui marque une mutuelle reconnaissance. Plus la lecture des rapports est conforme à ces attentes langagières, plus la discussion sur le dossier est rapide. Ainsi la formulation suivante lue par la professeure d’IUFM n’a soulevé ni objection ni commentaire, mais une confirmation rapide de la PEMF qui la suivait :

« CE2 CM2, bonne conception des actions ; de la bienveillance mais de la fermeté et du cadrage. Anticiper avant d’agir sur les exercices d’application. *Celle qui a rédigé le rapport a écrit les compétences, que la prof énumère C1C2C3C5C6* » (CS1, 213-215)

Ainsi un rapport rédigé par un formateur qui choisit et nomme les numéros des compétences visées qu’il considère ou non acquises, facilite la tâche des membres de la commission en employant déjà une forme d’écrit standardisée. La grille de compétences peut jouer un rôle facilitateur si tous les acteurs de la formation emploient ses termes pour rédiger leurs rapports. Néanmoins, les termes employés risquent de se standardiser au point de perdre de leur sens (au risque de se rapprocher d’une langue de bois), appauvrissant l’évaluation qui perd ainsi son épaisseur et déchargeant le maître formateur d’une part de la responsabilité de l’évaluation qu’il aurait à assumer s’il ne suivait pas ce cadre fixé *a priori*. L’adaptation de la grille de compétences serait alors, comme on va le voir ci-dessous, une forme de résistance à l’assujettissement et de revendication d’une part d’autonomie dans l’évaluation des stagiaires.

5.3. Impact de la commission sur les pratiques de rédaction des rapports.

Le premier choix de Magali est de travailler à partir de ses propres perceptions. Mais l’expérience de la commission l’incite à utiliser le nouveau référentiel de compétences.

« Oui au début je le mettais un peu de côté et je me disais je vais d’abord moi, prendre, sentir, voir comment je vais traduire ça. Finalement, bon la première commission d’évaluation je me suis dit : « ce n’est pas lisible donc je me dis allez faut que je fasse avec ce référentiel et que je traduise moi mes remarques. » Heu à la fin moi, maintenant, je mets, je mets carrément C1 C2 C3 acquis ou non acquis quoi donc je finis en effet par traduire mes remarques sous forme de compétence acquise non acquise... » (E11, 144-148)

Cette utilisation s’effectue par le biais d’une « traduction », c’est-à-dire que ce qu’elle observe, et sa prise d’indices pour apprécier et évaluer la pratique d’un stagiaire, n’est pas ici remise en question. La remise en question provient du manque de lisibilité d’autres rapports,

au regard de ces dix compétences. Cette acceptation de la contrainte générée par une nouvelle forme d'écrit imposé par nécessité, ne signifie pas pour autant une acceptation aveugle de cette grille :

Magali – Simplement je remarque quand même qu'il y a des compétences que l'on ne voit pas donc on ne peut pas en parler et qu'on parle toujours de C4 C5 C6 la différenciation etc. la mise en place et puis c'est à double tranchant, parce que la C1 qui n'est pas rien quand même,

Interviewer – *Oui agir en fonctionnaire de l'état*

Magali – Oui, c'est pas rien et une fois moi, je l'ai vu dans un rapport qui n'était pas le mien, quelqu'un qui disait que ce n'était pas acquis je me suis dit : « mon Dieu, mais comment peut-on dire, comment on peut le dire ! » Donc je trouve que c'est compliqué, en même temps ça peut aller loin pour l'étudiant de dire C1 pas acquis. Moi je trouve que là c'est quasiment rédhibitoire quoi ! ... De dire, bon allez, moi avec mes élèves, je fonctionne bien avec mes compétences, mes objectifs, donc avec ces étudiants, ils ont un référentiel, je me mets dedans, donc je me suis vraiment mise dedans, hein, par contre j'ai utilisé un outil qui m'a aidé quand même, de la circonscription de XXX où chaque compétence de ce référentiel pe2 était détaillé en compétence capacité attitude... » (E11, 148-160)

Pour « *se mettre dedans* », pour s'approprier ce nouvel outil, cette PEMF s'est référée à une des nombreuses adaptations du référentiel que l'on peut trouver sur divers sites de circonscriptions. Elle a cherché la confirmation d'un outil employé par l'IUFM sur un site de circonscription et a retrouvé une version simplifiée du BO, qui détaille chaque compétence en connaissances, capacités, attitudes. Au-delà de ce référentiel, Magali adopte l'idée du travail d'évaluation par compétence et établit son rapport sur la base des normes en vigueur.

L'emploi du livret de compétences est une évidence pour Edgar, qui exerce pour sa première année comme maître formateur, au moment de l'entretien. « *Moi, je me base par rapport à ça pour me caler sur les conseils que je vais donner.* » (E17, 339-340) Toutefois, il ne se laisse pas enfermer dans la grille « *J'essaie effectivement de faire correspondre, bon si ça rentre pas c'est pareil, le conseil passe quand même. Je ne m'oblige pas à dire il faut absolument que ça passe dans les cases.* » (E17, 347-349)

D'autres maîtres formateurs expriment plus de réserves et travaillent avec la nouvelle grille tout en se référant à l'ancienne. C'est le cas de Louise, pour qui les PE ne connaissent que cette nouvelle grille et c'est donc sur elle que repose la contrainte d'adaptation celle-ci :

Louise – [...] dans un premier temps je regarde la grille de compétences avec eux. Déjà. Parce que parfois ils ne la connaissent pas. C'est important qu'ils sachent sur quoi on les évalue. Donc on voit si on met les mêmes mots.

Interviewer – *Tu as, tu as un document pour ça.*

Louise – Oui, ben déjà, on s'est construit [...] une grille où on a le détail.

Interviewer – *D'accord.*

Louise – Donc pour la visite du premier stage massé moi j'ai surligné celles que j'allais travailler avec eux, [...] On ne peut pas tout analyser. [...] Alors que pour les deuxièmes visites en général, je vais plus loin. [...] La quatre mettre en œuvre et la cinq organiser le travail de classe. Tu vois, aux premières visites, je ne travaille pas tout. Organiser l'espace de la classe. Souvent, ils n'ont pas trop les moyens de le faire. Organiser les différents moments d'une séquence, adapter les formes d'intervention et de communication. Tu vois je vais surligner des choses [...] suivant ce que j'ai vu hein.

Interviewer – *Oui.*

Louise – Pour leur dire voilà, aujourd’hui, [...] on parle de ça, ça me semble le plus important. Après c’est des choix arbitraires et du coup, ça m’oblige moi à entrer par ces compétences-là. Autrement on ne sort pas de l’ancienne grille. C’est-à-dire moi quand je les observe, je suis toujours sur mes trois colonnes dans mes traces.

Interviewer – Ah oui.

Louise – Et j’ai du mal. Donc je suis obligée de repasser par ces compétences-là avec eux pour pouvoir recadrer la discussion. Autrement je les perds, je pense. Au début je ne le faisais pas et je pense que je les perdais. (E10, 262-293)

Louise, habituée à l’ancienne grille, est soucieuse de se faire comprendre des stagiaires. Les huit années d’institution de l’ancienne grille ont considérablement ancré les maîtres formateurs dans son utilisation, et ils ont eu du mal à s’en extraire. Célestine, par exemple se centre sur la préparation de classe, la gestion de la classe et la mise en œuvre, tout en projetant une utilisation future des nouvelles compétences « *C’est difficile, parce que des fois, je me dis bon, je vais remplir par rapport à toutes les compétences et finalement j’ai du mal à m’y retrouver.* » (E4, 302-308)

Pour Brigitte, l’absence de situation intermédiaire entre le fait qu’une compétence soit acquise ou non ne correspond pas à la réalité d’un apprentissage, qu’il soit professionnel ou scolaire :

« Ce ne sont pas les items qui me dérangent. C’est mettre oui, non, des croix. Ce n’est pas parlant, quoi. C’est comme évaluer les élèves maintenant, avec la nouvelle grille de compétences, oui/non. Ce n’est jamais aussi tranché, on est toujours dans une évolution, dans un apprentissage, et il y des choses qui sont en bonne voie et qu’il faut travailler. Donc moi, le oui/non, ça me gêne. » (E19, 262-266)

Nous retrouvons cette gêne liée à l’opposition entre l’aspect définitif de l’évaluation et l’aspect évolutif des compétences professionnelles du stagiaire, déjà exprimé par Bénédicte : « *la compétence est acquise à ce moment-là dans cette séquence, tu ne peux pas épiloguer sur le reste de son stage, tu ne la vois que trois heures.* » Lara, quant à elle, considère que « *c’est une perte de temps dans la forme qui perd de vue le contenu.* » :

« C’est-à-dire qu’on perd du temps à savoir qu’est-ce qu’on va cocher et pour moi on perd de vue que c’est un PE qui va avoir cette compétence-là. [...] J’ai l’impression d’avoir des numéros et des cases à cocher sans vraiment savoir derrière si ces compétences étaient évaluables, acquises, non acquises, voilà... je n’aimerais pas me retrouver dans cette situation pour évaluer mes propres élèves. » (E2, 247-249)

Anne Jorro²⁴⁹ a constaté que les maîtres formateurs « déclarent éprouver des difficultés à investir le domaine de l’évaluation perçue alors comme une pratique normative » et y perçoivent « un rapport déficitaire à l’évaluation ». Elle leur reproche de ne pas suffisamment assumer les pratiques évaluatives que ceux-ci perçoivent comme des pratiques de contrôle.

²⁴⁹ JORRO, A. (2005). « Les compétences évaluatives des formateurs d’enseignants », In *Actes du Colloque international Recherche(s) et formation, « Former des enseignants-professionnels savoirs et compétences »*, du 14 au 16 mars 2005. IUFM des Pays de Loire (version numérique). <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/11/23/26/PDF/Competences-05.pdf> [consulté le 17/03/2012]

Les entretiens confirment bien que les maîtres formateurs que nous avons interviewés mettent plus aisément en valeur leur rôle de guide pour la pratique ; ils peuvent aussi exprimer des réserves quant à la pertinence de l'outil d'évaluation qu'ils doivent utiliser, surtout lorsqu'il s'agit d'établir une fois pour toutes l'acquisition d'une compétence. Néanmoins, ces maîtres formateurs *in-fine*, procèdent à l'évaluation : s'ils en perçoivent les paradoxes, ils expriment une volonté de procéder de la meilleure façon possible. Pour cela, ils développent des routines personnelles qui leur permettent d'incorporer la démarche de l'évaluation avec ses ambiguïtés, au travers des grilles, remaniées, aux compétences hiérarchisées, et par l'usage de termes spécifiques qu'ils se sont appropriés. Lorsque des maîtres formateurs expriment leur réserve quant à la perte de sens liée à l'usage de cette grille, nous pensons qu'ils en perçoivent les enjeux politiques au sens où un changement de mode d'évaluation n'est pas anodin.

Le progrès inexorable de l'approche par compétences n'accroît pas l'objectivité du regard mais le modifie profondément, et cette modification du regard sur le travail a un sens social et politique. Pour Zarifian²⁵⁰, « la compétence est une nouvelle approche de la qualification professionnelle », c'est un « processus dynamique puisqu'elle combine et reconstruit un ensemble d'éléments pour répondre à un objectif tout en s'adaptant aux contraintes de la situation et aux exigences du contexte »²⁵¹. Les doutes émis par les maîtres formateurs montrent qu'ils ont intégré les enjeux professionnels au-delà de l'aspect formel de la désignation des compétences. Certains ont effectué le rapprochement méthodologique entre les processus d'évaluation des élèves et ceux des enseignants. Encore une fois, l'autonomie des maîtres formateurs se révèle dans la façon dont ils parviennent à la fois à surmonter leurs réticences, s'investissant dans la mise en œuvre de l'évaluation, tout en préservant une approche reconstruite, plus personnelle, de l'évaluation.

6 LES PHENOMENES D'ARRIERE-PLAN DANS L'ELABORATION DES RAPPORTS

6.1. La posture ambiguë du maître formateur

Ainsi les chemins empruntés par chaque maître formateur pour aboutir à un écrit qui présente une forme standardisée, différent selon le degré d'appropriation de cette nouvelle grille, les conceptions personnelles de l'évaluation, et le rapport que chacun entretient avec la

²⁵⁰ ZARIFIAN, P. *Objectif compétence, pour une nouvelle politique*, Rueil-Malmaison, Éditions Liaisons. 1999

²⁵¹ ZARIFIAN, P. *La logique compétence, un enjeu de société*
<http://perso.orange.fr/philippe.zarifian/page14.htm> (18/03/2011)

demande institutionnelle. Nous percevons tout de même un lent mouvement d'appropriation de cet écrit qui contribue à valider ou invalider la certification institutionnelle des compétences professionnelle du stagiaire.

Au delà des exemples présentés, il faut comprendre que cet écrit passe par la question de l'harmonisation des rapports qui est redondante et les formations continues des maîtres formateurs prévoient régulièrement un moment de réflexion à ce sujet. En 2007, avant la mise en place de la nouvelle grille d'évaluation, une demi-journée de formation de PEMF a été consacrée à l'analyse des rapports. Un dossier constitué de 2 rapports était distribué à chaque groupe de PEMF qui devait analyser ces documents et présenter cette analyse à l'assemblée, un inspecteur régulant la parole et profitant de chaque situation exposée pour donner son point de vue. Voici une retranscription partielle d'un moment d'échange avec l'inspecteur :

« PEMF: « On avait deux documents, un plutôt positif, un plutôt négatif. Quel était le but de cet écrit ? C'est à la fois un écrit d'évaluation et un écrit de conseil. On s'est dit que l'un était de l'ordre du constat, et que l'autre participait du compagnonnage. Les deux écrits concernaient la même stagiaire, qui a été visitée dans des niveaux différents. Elle était peut-être plus à l'aise dans un niveau que dans l'autre. Cette stagiaire était dans la transmission des savoirs alors qu'en maternelle ça doit être plus « chaud » de faire ça. On s'est dit que l'un était l'employeur, institutionnel, il avait une vision figée : cette personne convient ou non, basta... L'autre était plus dans l'idée de parcours de formation. Le problème de cet écrit, c'est que c'est un écrit d'évaluation et un écrit de conseil. Il faut réfléchir sur l'intention qu'on a dans la tête quand on va faire une visite. *En riant* :

Il faudrait un guide du formateur pour les nuls, une boîte à outils. Pour donner un exemple, on lui reproche à cette fille que les mômes bougent. Mais on ne lui a pas dit comment structurer l'accueil. Si on me dit que je suis nulle, ça ne structure pas. Oui, mais ça fait réagir. En conclusion : comment on écrit ? »

Inspecteur: « Très intéressant, cette réflexion sur l'intentionnalité de chaque visiteur. Quand on est IMF, qu'est-ce que je veux dire ? C'est bien ce que tu fais, c'est bon, je viens épauler, apporter un regard constructif, bienveillant. C'est difficile pour le stagiaire d'être comme un martien en exil dans un environnement qu'on ne connaît pas. Il faut l'écrire, l'écrire *simplement*. Ensuite, si on ne fait que ça, ça n'est pas formateur. Après on peut faire des suggestions, des remarques, des réserves. Après, il y a ce qui ne va pas, ce qui pose des difficultés. Vous êtes comme moi des gens de bon sens, vous avez du métier, il faut du bon sens et du discernement. La difficulté est externe à la personne : on soutient. Elle est externe parce que le terrain s'oppose, parce qu'il y a des tensions dans l'école, on soutient. Deuxième cas, plus compliqué, elle travaille mais elle ne sait pas faire. Il faut lui dire, parce qu'il y a la dignité : vous êtes en péril je ne peux pas vous laisser aller dans le mur. Je n'ai pas le droit. Tu peux penser à faire autre chose ? Ça, vous ne pouvez pas l'écrire, c'est l'IEN.

Après il y a le troisième cas, c'est la désinvolture *Rires de l'assemblée* ; c'est moins douloureux, mais ça dépend du niveau de désinvolture. »

PEMF (de l'assemblée): « Ça, c'est plus facile, on a moins de scrupules. » *Rires*.

Inspecteur: « Il faut y aller sur des choses simples : *tu as des gosses, tu n'aimerais pas qu'ils soient dans la classe* ? On informe l'IUFM, qui informe la circonscription. Après, ça dépend des IEN... »

Dans un cadre de plus en plus normé, où les compétences requises pour être professeur des écoles sont de plus en plus détaillées, il est intéressant de remarquer que le discours de cet IEN n'emprunte en rien au référentiel. Dans l'ambiance détendue de cet après-midi de formation, les propos de la PEMF appartiennent à deux registres : elle sait employer un vocabulaire précis mais elle s'autorise aussi une certaine familiarité (« *c'est chaud* », « *basta* », « *guide du*

formateur pour les nuls »). L'inspecteur répond sur le même ton en multipliant les marques de complicité : il mélange le « je » et le « tu », parlant parfois à la première personne comme formateur. Il est assis au milieu d'un groupe et ne préside pas l'assemblée. Ce moment de formation, pour convivial et détendu qu'il soit, n'en reste pas moins normalisant. La place du maître formateur est bien définie : c'est un compagnon de route du stagiaire, qui reste néanmoins vigilant, et son bon sens, son expérience, ne manqueront pas de signaler à l'institution les personnes qui posent problème. C'est celui qui perçoit le terrain, et l'inspecteur reconnaît au maître formateur cette compétence. Lorsqu'il dit : « *Tu as des gosses, tu n'aimerais pas qu'ils soient dans la classe,* », il s'adresse à une communauté professionnelle avec un air de connivence. Nous pourrions soupçonner l'inspecteur de condescendance, mais rien ne l'atteste absolument. La question posée qui reviendra tout au long de l'après-midi est celle de la limite : jusqu'où le maître formateur peut-il s'autoriser à aller ? Quelles libertés peut-il prendre avec la norme ?

Comment comprendre ce moment où les relations entre maître formateur et inspecteur ne suivent plus la forme hiérarchique convenue ? Inspecteurs et maîtres formateurs partagent avec les professeurs d'IUFM et les conseillers pédagogiques une même pratique : entrer dans une classe, observer à des fins de conseil et d'évaluation, conseiller, rédiger un rapport. Certes, la force symbolique de la visite de l'inspecteur n'a rien de comparable avec celle d'un maître formateur mais leurs écrits se côtoient, avec une inégale force symbolique. Quelles que soient les situations ou les comportements des uns et des autres, la co-présence de personnes au statut hiérarchique différent n'efface que rarement l'effet de hiérarchie et modifie rarement la nature de la relation entre inspecteurs et maîtres formateurs, même si certains peuvent s'avérer plus ou moins sensibles à cette différence.

Les rares moments de complicité entre inspecteur et maîtres formateurs ne sont pas forcément le fruit d'un calcul cynique (nous pensons, comme Goffman, que les acteurs d'une situation sont le plus souvent sincères), ni le calcul d'un comploteur universel, mais ils n'en contribuent pas moins à la propre pérennité de l'institution, si l'on en croit Searle²⁵² :

« Le secret de la continuité d'existence des faits institutionnels s'explique tout bonnement comme suit : il faut que les individus directement impliqués et un assez grand nombre de membres de la communauté en question continuent à reconnaître et à accepter l'existence de tels faits. Comme le statut est constitué par son acceptation collective, et comme la fonction, pour être accomplie, a impérativement besoin du statut, il est essentiel au fonctionnement que l'acceptation du statut se fasse dans la continuité. »

²⁵² SEARLE. J. *La construction de la réalité sociale*, Gallimard, 1998, p. 153.

Que fait l'inspecteur durant cette après-midi ? Il efface dans les limites de l'acceptable, la frontière entre supérieur et subordonné, afin de mener à bien une tâche donnée. Louise, en fin d'entretien nous donne à comprendre ce moment « magique » :

« Moi, j'adore, c'est quelque chose qui me porte et tu vois, ça fait quand même 22 ans que je fais ce métier, [...] moi ce que j'aime, c'est le côté ma classe et le côté adulte en devenir, professionnellement avec qui je peux faire un bout de chemin. De temps en temps, sur les stages des vieux collègues, des interventions ... plus de temps en temps, jury CAFIMF ou jury CRPE où là, tu côtoies des inspecteurs ou des anciens profs j'ai l'impression d'avoir pris du galon pendant une journée, pour mon égo, ça me fait un peu de bien et après je reviens dans mes cahiers à corriger. » (E10, 585-593)

Ces petits moments où l'on se sent flatté, où l'on est un peu mis en valeur font « *un peu de bien* ». Si Louise a l'impression « *d'avoir pris du galon* », c'est que lors de ces moments de rencontre, les anciens professeurs, les inspecteurs, lui manifestent une considération inhabituelle. Elle a alors le sentiment de faire corps. Les maîtres formateurs interrogés à ce sujet ont l'impression d'avoir leur mot à dire, ils se sentent écoutés et ont l'impression de faire partie d'une « communauté discursive », membres affiliés en quelque sorte.

6.2. Emergence du concept d'Arrière-plan : le cas de Jeanine

Rappelons que pour Searle, l'Arrière-plan se définit comme « l'ensemble des capacités mentales non représentatives qui est la condition d'exercice de toute représentation »²⁵³. Si nous appliquons cette définition au sujet qui nous concerne, tout maître formateur, pour rédiger ce rapport doit posséder préalablement certaines formes de « savoir faire » (*know how*) qui ne sont pas des « savoir que » (*know that*). L'Arrière-plan, compris comme « un ensemble de compétences, de positions, d'assomptions et de présuppositions pré-intentionnelles de pratiques et d'habitudes » n'a rien de magique ni de « transcendantal »²⁵⁴. Ce phénomène trouve son origine dans l'expérience de l'intéressé auquel il fournit « un ensemble de conditions de possibilité »²⁵⁵.

Searle a constaté que les cas qui permettent le mieux d'étudier l'Arrière-plan « sont les cas de défaillance » : « C'est-à-dire ceux où les états intentionnels n'atteignent pas leur conditions de satisfaction en raison d'un certain défaut dans l'ensemble des conditions pré-intentionnelles d'Arrière-plan régissant l'intentionnalité. »²⁵⁶ Il nous propose deux exemples : l'un dû à une défaillance des présuppositions d'Arrière-plan, l'échec résidant dans la croyance de comment sont les choses ; l'autre - et c'est celui qui nous intéressera -, dû à une défaillance

²⁵³ SEARLE J., *L'intentionnalité essai de philosophie des états mentaux* Minuit, 1985, p. 174.

²⁵⁴ SEARLE J., *id.* p. 187.

²⁵⁵ *Ibid.* p. 191.

²⁵⁶ *Ibid.* p. 187.

de capacité, l'échec résidant dans l'aptitude à faire quelque chose. Pour illustrer ces propos, nous porterons notre attention sur les affirmations recueillies dans l'entretien de Jeanine, qui n'a exercé qu'une année en tant que PEMF et qui a choisi de changer de poste à l'issue de cette année :

Jeanine – Moi, ça m'a vraiment, étonnée, ce, cette absence de concertation alors après il y avait eu cette journée en novembre, seulement où on avait un peu abordé le problème de la, le rapport de visite et là aussi, moi j'étais, là, *les gens ils sont lâchés sur le terrain* et je pensais surtout aux nouveaux hein, aux nouveaux qui arrivent lâchés sur le terrain *avec des rapports de visite* ... (E14, 364-367)

En premier lieu, nous remarquons que Jeanine, qui déclare, plus tard, ne pas se considérer comme une « vraie » PEMF, s'exclut de la communauté des PEMF en évoquant « *les gens* ». Selon elle, le rapport de visite pose problème, et surtout aux nouveaux. Alors que le point précédent montre que des échanges ont lieu, Jeanine réfute totalement l'existence de concertation au sujet des rapports de visite. Comment s'y prend-elle ?

Jeanine –... je me souvenais de toutes les discussions qu'on avait eues, en tant que CPC où la plupart des gens refusaient de rendre des rapports écrits parce qu'il leur semblait que *c'était pas de leur attribution, c'était pas de leur mission* et aussi parce qu'on se rendait compte que c'était super compliqué, j'avais fait partie d'un *groupe de travail*, on avait essayé de se pencher là-dessus sur les écrits, comme ça, les écrits de validation, enfin les ...ça soulève plein de choses, plein de problèmes, donc là moi, j'ai été étonnée que finalement on zappe très vite sur cette question et qu'on parte du principe que n'importe qui, *n'importe quel quidam*, parce qu'il avait le CAFIPEMF était capable de *pondre* des écrits *ben voyons*, en plus, là c'était des écrits *validants*, enfin c'était des choses qui comptaient dans le... ... Alors, je trouvais ça moi-même un peu... un peu léger quoi. Et, et à cette occasion quand on avait étudié les différents corpus d'écrits on s'était bien rendu compte que ça pouvait donner tout et n'importe quoi ...Attends, c'était pas...Je dis mais on est où là ? (E14, 365-377)

Elle reconnaît une valeur d'expérience aux échanges avec ses anciens pairs, mais nie totalement le rôle du maître formateur réduit à « *n'importe quel quidam* » dont l'action est tournée en dérision. L'acte d'écriture, devient « *une ponte* », avec toute la déchéance symbolique portée par ce terme. Au-delà de l'écriture, c'est même l'acte de visite qui n'est pas reconnu comme un acte institutionnel, mais comme une action hasardeuse : un « *lâchage sur le terrain* ». Le cas de Jeanine montre comment un PEMF peut aller jusqu'à se désolidariser de ses pairs (elle quitte son poste en fin d'année), en refusant de « jouer le jeu » institutionnel et d'accorder une légitimité particulière au maître formateur (critique du CAFIPEMF, qui ne confère pas l'aptitude à rédiger un rapport), bien qu'elle soit devenue elle-même maître formateur, ce qui montre tout l'ambiguïté et les limites de cette contestation.

En revanche, lorsque Jeanine évoque ses actions avec les conseillers pédagogiques, elle emploie les termes qui valorisent cette action et utilise des termes savants pour justifier sa position, à savoir que les rapports ne peuvent pas être écrits, parce qu'on ne sait pas ce qu'il faut écrire : « *Et alors là pareil par rapport à ces écrits, est-ce qu'il fallait être modélisant ? Dire, c'est une ordonnance qu'on... un texte prescriptif ? Ou est-ce qu'on est dans*

j'allais dire dans du, du ...réflexif, j'allais dire amener la personne à retravailler... » (E14, 375-379) Nous tentons alors d'orienter le discours de Jeanine vers le nouveau référentiel de compétences qui est le guide officiel pour l'action de rédiger ces rapports :

Interviewer – Tu as eu le référentiel de compétences ?

Jeanine – Oui, oui, voilà, *c'est un peu là aussi, tu fais ce que tu veux avec ça.*

Alors après quand je suis passée dans mes visites et que j'ai vu les différents rapports faits par les différentes personnes qui étaient passées, là aussi *je suis restée sur mon sentiment que ça manquait singulièrement de concertation.* (E14, 381-387)

Jeanine, qui semble pourtant en quête d'outils pour l'action, ne reconnaît pas non plus ce référentiel. Elle dit avoir mené des réflexions sur les rapports, et n'a pas pris en compte ce texte. De plus, elle l'annihile en lui refusant toute possibilité de servir de guide pour quiconque : « *Tu fais ce que tu veux avec ça.* » Jeanine ne reconnaîtra aucun des outils qu'utilisent les autres maîtres formateurs. Elle ne s'assume pas pleinement comme maître-formateur, et va jusqu'à nier ainsi la légitimité de leur existence et par là même, la légitimité de leurs actes.

Jeanine n'est pas la seule à s'interroger sur la pertinence des rapports d'évaluation. Nous avons vu combien d'autres maîtres formateurs pouvaient remettre en question le bien fondé du mode d'évaluation des stagiaires. Son discours atypique met peut-être en évidence des questions que d'autres ne posent pas, car ils ont assumé la posture de maître formateur.

Pour Anne Jorro²⁵⁷, l'implication diffère entre l'observateur, pour qui l'analyse prime, et l'évaluateur pour qui l'engagement dans l'action est en jeu. Il est vrai qu'aucun des maîtres formateurs interviewés n'a émis de doute sur l'observation en classe : même Jeanine a explicité la façon dont elle observait, ses critères et la façon dont elle construisait son entretien avec le stagiaire. Cependant elle ne donnait aucun conseil d'ordre pratique, préférant inciter le stagiaire à lui-même formuler des propositions d'amélioration. Cette dernière représente donc bien le profil, établi par Anne Jorro²⁵⁸, d'un maître formateur qui préfère développer des compétences analytiques, car il les trouve légitimes, que des compétences évaluatives, qu'il associe à des pratiques de contrôle, ou encore à des jugements de valeur.

Marguerite Altet²⁵⁹, de son côté, évoque une incertaine professionnalisation des formateurs d'enseignants, en raison de la diversité des statuts regroupés sous ce terme et du doute possible quant à l'existence d'un métier autonome : ceux qui forment les enseignants remplissent souvent cette fonction en marge de leur métier d'enseignant. La professionnalité des

²⁵⁷ JORRO A. « Les compétences évaluatives des formateurs d'enseignants » 2005. Disponible sur <http://hal.inria.fr/docs/00/11/23/26/PDF/Competences-05.pdf> [consulté le 18/03/2012]

²⁵⁸ JORRO A., *ibid.*

²⁵⁹ ALTET M., et al. « La professionnalisation des formateurs d'enseignants : réalité émergente ou fantasme ? » in *Formateurs d'enseignants* De Boeck Université 2002.

maîtres-formateurs serait donc plus centrée sur l'analyse de pratiques que sur l'acte d'évaluation ? Comment expliquer que l'acte d'évaluer pose plus de problèmes à un maître formateur ? Les disparités personnelles dans l'approche de l'évaluation montrent qu'il n'y a pas eu de modélisation de la pratique de l'évaluation malgré la précision accrue des outils construits pour évaluer. Pour Jeanine, être qualifiée de maître formateur ne suffit pas pour être compétente. D'autres maîtres formateurs ne remettent pas en question leur capacité à évaluer, mais plutôt la pertinence des critères imposés.

Comment les phénomènes d'Arrière-plan peuvent intervenir dans le développement de la compétence des maîtres formateurs à évaluer les stagiaires ? Nous avons vu dans le cas de Jeanine, que cette action pouvait devenir improbable dans la mesure où elle considérerait comme absurde qu'un maître formateur puisse établir un rapport. Au-delà du problème de l'évaluation, la question que se pose Jeanine tout au long de l'entretien concerne ce qu'elle a « *dans ses poches* »²⁶⁰. Elle est éternellement insatisfaite des formations reçues. Cette faille révèle ce que le terme de formation peut avoir de mythique. Là où Jeanine désespère de ne jamais trouver de formation parfaite, d'autres s'en accommodent, ne se laissant modeler que partiellement et construisent eux-mêmes le reste à leur façon. Peut-être que l'obstacle rencontré par Jeanine réside dans le fait que de son point de vue, n'ayant jamais été suffisamment formée, elle ne s'autorise pas à mener jusqu'au bout un acte de formation, c'est-à-dire jusqu'à l'évaluation.

Si l'évaluation professionnelle recèle des paradoxes (demander de figer dans un texte ou une grille ce qui est en constante évolution) et demande aux maîtres formateurs de prendre des distances avec ce qui leur est le plus familier (la pratique de classe et son analyse), les maîtres formateurs interviewés, à l'exception de Jeanine, assument ces paradoxes à l'aide de stratégies personnelles développées au cours de leur activité professionnelle. S'ils se permettent de formuler des doutes sur le processus de l'évaluation, c'est peut-être parce que celle-ci, bien que très présente et très détaillée dans les textes officiels, n'est pas homogénéisée dans la pratique, et qu'elle laisse donc une certaine marge d'incertitude dont certains maîtres formateurs tirent parti pour une pratique évaluative plus autonome.

Examinons maintenant une pratique, rarement détaillée dans les textes officiels mais qui reste très présente et qui constitue une contrainte forte pour certains enseignants et maîtres formateurs : l'élaboration quotidienne du cahier journal dans un contexte de formation d'enseignants.

²⁶⁰ Jeanine, E14, Synthèse, Transcription et Analyse.

7 LE MOT ET LA CHOSE : LE CAHIER JOURNAL

7.1. Un outil d'ajustement : le cahier journal

Considérons le rapport de visite au moment où il est rédigé par l'observateur. Celui-ci voit le stagiaire faire classe et produit un écrit normé relatif au degré d'acquisition des compétences professionnelles officiellement référencées. Le rapport, au moment de sa rédaction, représente une forme d'ajustement des mots au monde. Mais au moment où ce rapport est lu et qu'une fiche de synthèse est rédigée et complétée, l'acte de validation ajuste le monde aux mots. Nous avons pu observer comment des PEMF pouvaient, à partir de la lecture de dossiers, aboutir à une décision d'évaluation et nous avons remarqué quelles incertitudes et quelles divergences pouvaient accompagner une telle décision. Plaçons-nous donc en amont de la rédaction de quelques-uns de ces rapports et observons comment une PEMF s'y prend pour « ajuster les mots au monde »²⁶¹.

Afin de ne pas alourdir l'exposé nous éluderons notre posture d'observatrice de l'analyse de la situation et nous ne considérerons que la PEMF au cours de sa visite. Nous ne cherchons pas à mener une description littérale des événements observés. Tous les acteurs savent qu'ils sont dans une école et s'attendent à voir des actes scolaires. Le cahier journal apparaît dans la publication scientifique comme un élément de préparation de la classe par le maître, plus encore comme un outil que le professeur stagiaire ou débutant présente lors d'une visite de classe²⁶², ou une base de première réflexion pour le maître formateur²⁶³. Le cahier journal est la préparation écrite quotidienne d'un professeur des écoles. Bien que Jules Ferry ait supprimé l'obligation du journal de classe en 1881²⁶⁴, celui-ci est mentionné comme une pratique nécessaire dans les documents d'accompagnement des programmes 2002²⁶⁵, et régulièrement réclamé par les inspecteurs comme un document réglementaire. Ce document permet d'offrir une certaine visibilité du travail enseignant ; à ce titre les maîtres formateurs peu-

²⁶¹ SEARLE J., *Sens et expression*, Minituit, pp. 41-42.

²⁶² HOFF, C. « Parcours de formation et auto-construction professionnelle des enseignants débutants du premier degré », in *Recherche et formation*, n° 63, 2010, pp. 135-146.

²⁶³ BENAÏOUN-RAMIREZ N., « Identités professionnelles entre réflexivité et adaptation », *Recherche et formation* n° 60, 2009, pp. 135-150.

²⁶⁴ FERRY, J. « J'ai décidé la suppression du journal de classe », *Bulletin Administratif du Ministère de l'Instruction Publique et des Beaux-Arts*, Tome XXIV, p. 1619.

²⁶⁵ B.O. Hors Série n°1 du 14.02.2002, pp.15. et 55. Mais aussi : Ministère de la Jeunesse, de l'Education nationale et de la Recherche, Direction de l'enseignement Scolaire *Pour une scolarisation réussie des tout-petits* CNDP, Collection école, document d'accompagnement des programmes 2003 : « Le journal de bord de la vie de la classe (cahier journal) doit noter la réalité des actions qui ont été vécues dans la classe (et non seulement celles qui sont inscrites dans l'emploi du temps), ainsi que des observations succinctes qui permettront de garder une trace de la manière dont chaque enfant les aura vécues) ».

vent s'en servir tout au long de leur pratique de formation, qu'il s'agisse de montrer aux stagiaires leur propre pratique, ou de les inciter à entrer eux-mêmes dans cette pratique.

Lors d'une visite que nous avons observée (OV1), la stagiaire a préparé le cahier journal dans lequel elle a inséré des traces des évaluations des élèves. Un signe distinctif oriente favorablement le jugement de la PEMF : les bilans des élèves par ateliers sont présentés dans une pochette. « *Là, il y a du boulot* », réagit-elle. Il est évident que la stagiaire n'a pas placé cette pochette par hasard, à la vue de la PEMF. Elle contient en effet un travail spécifique mené par la stagiaire qui cherche à montrer ainsi ses compétences professionnelles. Le commentaire de la PEMF signe un acte de reconnaissance avant toute observation. Cette impression sera renforcée par la présentation de documents d'observation et de suivi du travail des élèves, qui confirmeront la PEMF dans les qualités qu'elle attribue à la stagiaire (conscience, précision).

On voit comment la présentation d'un seul document (cahier journal et documents des élèves) peut placer la PEMF dans des dispositions favorables, avant même que la stagiaire ait commencé à faire la classe. Tout se passe comme si la bonne tenue du cahier journal témoignait, à elle seule, de la qualité de la stagiaire. Bien que l'obligation de celui-ci n'ait pas été explicitement formulée dans les textes les plus récents, sa seule présence, inscrite dans la bonne pratique des PEMF - dont elle constitue une sorte de passage obligé -, devient un facteur de reconnaissance et d'affiliation professionnelle.

7.2. La métaphore de l'outil

Bertrand a prévu d'évoquer le cahier journal durant une séance d'accompagnement de stage filé. Il montre son cahier journal de l'année précédente et évoque le poids de la tâche d'écriture du cahier journal, qui est un exercice quotidien « *contraignant mais utile* ». Nous allons voir comment dans l'extrait suivant une stagiaire relance la conversation sur le cahier journal et comment le maître formateur choisit de le mettre en scène :

Garance – Vous travaillez toujours en relation avec le cahier journal ?

Bertrand – On en reparlera après. Mon emploi du temps. Il fait apparaître des moments où je suis en grand groupe et des moments où je suis en atelier. (Il montre son emploi du temps en le tenant à la main)

Lise – Est-ce qu'on peut faire un seul jour ?

Bertrand – Le domaine d'activité est marqué, on sait qu'à un moment donné je vais faire ça. Idem avec les ateliers de langage en petits groupes et ça je vais le reprendre en matrice et c'est là que je vais répondre à la question, pour mon cahier journal.

Lucie – Ça me rassure

Bertrand – Mais c'est une matrice, le jeudi prochain, je change (il montre). Maintenant je ferme, comme ça on ne regarde pas. A quoi ça sert un cahier journal ? (AF1, 220-229)

Nous employons le terme de mise en scène, car c'est le maître formateur qui choisit le moment pour parler du cahier journal. Il achève son développement sur l'emploi du temps et montre le cahier journal de cette année en cours de réalisation. L'échange qui suit concerne le rôle social du cahier journal :

Bertrand – A quoi ça sert le cahier journal ?

Lucie – C'est une trame de la journée.

Lise – A garder une mémoire de ce qu'on fait.

Bertrand – C'est tout ?

Lucie – Ça sert quand on est inspecté.

Bertrand – Ça sert quand on est inspecté...

Silence

Bertrand – Vous êtes malades...

Garance – Ça sert au remplaçant.

Lise – Ça sert à se raccrocher à ce qu'on fait.

Bertrand – C'est une mémoire du travail fait en classe de cette année. Moi, mes cahiers journaux, je les garde depuis 17 ans et c'est rempli allez, pour être honnête jusqu'au 29 juin.

(AF1, 230-243)

Si les stagiaires ont perçu immédiatement le rôle institutionnel du cahier journal, comme instrument, ils perçoivent tout autant qu'il permet de fixer par écrit des faits de classe dont on n'aurait aucune mémoire : un écrit qui permet d'anticiper (une trame de la journée) et de retenir (garder une mémoire). Les stagiaires restent centrés sur leur pratique : ils s'intéressent à ce qu'on va faire et ce qu'on a fait. Le maître formateur, pour sa part, est centré sur la classe. Au-delà de la trace de la pratique, le cahier sert aussi la mémoire de la classe.

Mais il convient de distinguer le rôle du cahier journal pour un stagiaire du rôle du cahier journal pour un maître formateur. Jean-Claude Mouton²⁶⁶, évoquant les fiches de préparation, distingue bien « l'outil du métier », de « l'outil pour la formation au métier », cette perspective dédouanant la collègue « titulaire », moins préoccupée professionnellement par l'intérêt de façonner au jour le jour un cahier-journal le plus complet possible. Pourtant, est-ce que tout maître formateur exerce son métier dans la constante perspective de la formation ? Il lui arrive souvent de faire sa classe sans stagiaires. A aucun moment, Bertrand ne dit qu'il garde ses cahiers journaux pour les stagiaires : il les garde depuis le début de sa carrière, avant même d'avoir passé le CAFIPEMF. Dans ce cas précis le cahier journal ne se limite pas à être un simple outil de formation : Bertrand n'a pas attendu de devenir maître formateur pour apporter un soin méticuleux à la rédaction de son cahier journal.

Ce maître formateur ne présente pas le journal comme une formalité ou comme une obligation externe. Il le présente comme un élément constitutif du travail de l'enseignant. La

²⁶⁶ MOUTON, J.C. *Co analyse du travail et formation initiale des enseignants du premier degré : réflexion d'un collectif de maître formateur* 8^{ème} biennale de l'éducation et de la formation, INRP n°174, 2006. <http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/affich.php?&num=174> [Consulté le 19/03/2012]

question se pose : est-ce que la réalisation d'un cahier journal bien renseigné et complet relève d'une pratique exceptionnelle d'enseignants particulièrement attachés à cet outil de travail, ou est-ce que la réalisation d'un cahier journal tel qu'il est présenté par le maître formateur est une pratique ordinaire, liée à sa position particulière de formateur et de représentant de la « bonne pratique ». ? Alors que l'enseignante de la classe ne complète pas son cahier journal régulièrement (ce que font remarquer les stagiaires), le maître formateur lui accorde une place centrale dans le travail de l'enseignant. On est en droit de se demander si cette différence de conception (entre enseignant « ordinaire » et maître formateur), n'est pas un indice de la différence du rapport au métier qu'entretiennent ces deux catégories d'enseignants, le maître formateur se devant de tenir à jour son cahier journal, malgré le coût quotidien de cette activité car il se doit d'être irréprochable et de faire preuve d'exemplarité.

Il est possible que le cahier journal, mentionné comme un des indicateurs de conformité aux normes de travail de l'enseignant du premier degré²⁶⁷ puisse être surinvesti et aboutisse à une surdétermination de la normalité. Excepté ce qu'en font les enseignants, ou ce qu'en disent les multiples sites Internet consacrés aux débutants, il n'existe pas de cahier journal type ou modèle. Le cahier journal est un « outil personnel », qui n'existe que par l'idée qui en est partagée.

Bertrand, le maître formateur, en mythifiant cet objet, justifie son travail auprès des stagiaires et leur transmet la sévère exigence qu'il s'est imposée pour des raisons qui dépassent une simple justification institutionnelle. Bertrand fait lui-même ce qu'il préconise, en accepte les contraintes quotidiennes. La justification n'est donc pas seulement en amont (mémoire de l'enseignant, autogestion du travail), mais aussi dans la mise en pratique.

Et pourtant, nous avons souvenir du cas d'un stagiaire qui finit par démissionner et qui s'obstinait à écrire son cahier journal au crayon, malgré les conseils d'une formatrice qui lui demandait un travail de préparation plus construit, plus abouti, en soulignant l'incongruité d'écrire son cahier journal au crayon. Le stagiaire lui, ne comprenait pas en quoi cela pouvait être rédhibitoire. Cette anecdote montre bien l'aspect mythique et symbolique du cahier journal. Il est évident que les difficultés rencontrées par ce jeune homme dépassaient largement la

²⁶⁷ RICHON H.-G. « L'évaluation des maîtres, levier pour les progrès des élèves » http://www.esen.education.fr/fileadmin/user_upload/Modules/Ressources/Themes/evaluation/hg_richon_inspecti on_maitres.pdf [consulté le 18/03/2012] et aussi :

« Promouvoir une culture de l'évaluation et de pilotage pédagogique dans notre système éducatif, Problématique et documents d'accompagnement », Juillet 2010, p. 102. http://www.esen.education.fr/fileadmin/user_upload/Modules/Ressources/Themes/evaluation/ig_esen_eval_pilot age.pdf [Consulté le 18/03/2012]

présentation du cahier journal, mais ce point d'achoppement montre à quel point il n'avait pas intégré un des enjeux symboliques du travail de l'enseignant du primaire.

La perspective de l'inspection accroît la pression qui pèse sur la stagiaire et le maître formateur renforce cette stratégie de sauvegarde de soi de façon concrète, en prodiguant des conseils sur ce qu'il convient ou non de noter dans le cahier journal :

Bertrand – Si on conçoit ça comme, ça, le cahier journal devient un outil pédagogique. On y met quoi dans le cahier journal ?

Lucie – Moi, j'écris énormément. Ça prend du temps, je fais plein de bilans, il y a des choses qui ne servent à rien.

Bertrand – Le cahier journal, c'est vraiment un outil, j'ai une colonne d'observation qui est assez grande

Hermione – Moi, je note tout ce qui s'est passé [...]

Bertrand – Ce n'est pas dans le cahier journal qu'il faut le noter. Vous n'allez pas avoir le temps pour refaire tout. Il faut que vous soyez efficace. Dans les années à venir, s'il y a des annotations, c'est mieux. Je préfère voir ça qu'une fiche comme ça toute belle nickel...

Lucie et Garance montrent leur cahier journal... Bertrand continue, c'est un outil, Ce n'est pas quelque chose qui a été pris sur Internet ou sur un copain. Lise montre une fiche... (AV1, 253-263)

Bertrand – *continuant*, ce cahier journal et les fiches de prep, ça va permettre de donner une idée sur votre travail.

Lucie – On ne va pas se faire pincer, il ne faut pas que ça fasse artificiel.

Lise – J'avais trois pages à chaque journée.

Lucie – Si par exemple, il faut que j'amène ma mascotte.

Bertrand – Ça c'est un post-it que tu mets sur ta main. A la fin, je fais un bilan. [...] Si je suis sur une leçon et que je vois que sur les quatre journées, les ateliers, ils ont des problèmes, et bien à la fin des quatre jours de l'atelier, je vais mettre : « notion à revoir »

Lucie – L'IUFM prévoit une troisième fonction, conserver des écrits professionnels, c'est vraiment un truc pour eux.

Bertrand – *Lit son cahier journal* : « Acrogym ». Et moi je marque : « trop de bagarre donc on fait séance 5 ». Là j'écris seulement la description des ateliers à reprendre demain. Premier groupe, je mets ... (nom des élèves) ... parce que mes groupes ne sont pas faits, là j'ai fait petits parleurs /grands parleurs. Là bilan tri couleur bleu, je ne vais pas pourrir ma fiche de prép.

Garance – Vous revenez nous visiter quand ?

Bertrand – Garance, quand j'ai vu son cahier journal, j'ai vu qu'elle se faisait une idée erronée du programme. (AV1, 264-283)

Après avoir posé l'objet cahier journal comme une trace définitive d'un travail, Bertrand s'emploie à ajouter des contraintes supplémentaires : la forme écrite ne suffit pas, pour être reconnue comme un cahier journal, celui-ci doit aussi exsuder une vie du travail. Il doit montrer la « vie de la classe » et en cela, il acquiert le statut d'outil pédagogique. En donnant une nécessité impérieuse à ce qui est aussi un instrument de contrôle et de domination, pour les jeunes stagiaires comme pour les enseignants titulaires, Bertrand contribue à transformation des stagiaires et à leur mise en conformité avec les attentes de l'institution.

La métaphore de l'outil n'est pas spécifique au discours de Bertrand. Dans le B.O. de 1994 comme dans celui de 2007, les référentiels de compétences emploient ce terme :

« Les compétences disciplinaires doivent être développées comme des outils opératoires dans une démarche d'apprentissage. »

« Utiliser de façon appropriée les supports, les outils... »²⁶⁸

²⁶⁸ Note de service n°94-271 du 16.11.1994 (B.O. n° 43 du 24 novembre 1994), *Référentiel des compétences professionnelles du professeur des écoles stagiaire en fin de formation initiale*.

« Le professeur connaît : [...] les différents outils (tableau, manuels, documents... nécessaires à la conception de la mise en œuvre des apprentissages. »²⁶⁹

On peut admettre que l'emploi du terme « outil » dans la sphère professionnelle de l'enseignement est la plupart du temps métaphorique²⁷⁰. De toute évidence, très peu d'objets de travail de l'enseignant sont de véritables outils et les préparations écrites n'entrent pas dans cette catégorie. Quand Bertrand définit le cahier journal comme un outil, il n'énonce pas nécessairement une ressemblance : « Quoi que la ressemblance joue souvent un rôle dans la compréhension de la métaphore, l'assertion métaphorique n'est pas nécessairement une assertion de ressemblance. »²⁷¹

Le cahier journal est spécifique à l'enseignement du premier degré, que les plus anciens des enseignants ont toujours connu²⁷². Il peut être donc considéré comme un invariant du travail des enseignants du primaire. Le cahier journal comme outil de travail correspond à une culture, voire à une idéologie professionnelle. Il faudrait alors appréhender le cahier journal comme l'outil de « *l'artisanat honnête* » (I 2008, 377).

Comment notre maître formateur contribue-t-il à transmettre, au-delà d'un simple conseil lié à l'objet, une valeur ? En premier lieu, en prouvant l'authenticité de sa propre démarche : il montre non seulement son travail de l'année, mais il est capable de montrer *tout* son travail. L'idée du cahier journal comme outil est incompatible, selon Bertrand à « *quelque chose de pris sur un copain ou pris sur Internet* ». La valeur de l'outil s'affine avec la notion d'efficacité. La stagiaire estime perdre du temps : « *Moi, j'écris énormément. Ça prend du temps, je fais plein de bilans, il y a des choses qui ne servent à rien.* » Le dicton dit bien que les mauvais travailleurs ont toujours de mauvais outils. L'apprentie joue son jeu d'apprentie en parlant de l'imperfection de son outil, le cahier journal. A cette critique, le maître formateur ne répond pas. Si la stagiaire avait espéré qu'il lui conseille d'en écrire moins, elle en est pour ses frais. La valeur du temps consacré au travail n'est pas à remettre en cause. Le cahier journal n'est pas un pense-bête, mais plutôt un compte-rendu d'activité, un justificatif de travail, un témoignage de « bonne pratique » et d'acceptation de la norme.

En liant fortement la conception et l'exécution du travail du cahier journal, Bertrand se rapproche d'une conception artisanale du travail. Cette « vision globale de l'acte de produc-

²⁶⁹ Arrêté du 19.12.2006 (B.O. n° 1 du 4.01.2007). *Cahier des charges de la formation des maîtres*.

²⁷⁰ Le Petit Robert donne comme signification littérale du mot outil : « Objet fabriqué qui sert à agir sur la matière, à faire un travail ; outil désigne en général un objet simple et utilisé directement par la main. » Le Larousse propose la définition suivante : « objet fabriqué dont on se sert pour exécuter un travail manuel ou mécanique. »

²⁷¹ SEARLE J., *Sens et expression*, Minuit, 1982 p. 132.

²⁷² Notons que les enseignants du secondaire ne sont pas soumis à la même visibilité écrite, n'offrant au regard de leur inspecteur que le cahier de texte de la classe.

tion » caractérise l'aspect artisanal du métier²⁷³. Dans ce cas, ce n'est pas à l'outil que l'on s'intéresse, mais à la maîtrise de l'outil par celui qui l'utilise. Pour transmettre ces compétences aux stagiaires, le maître formateur met en scène son travail ordinaire et, à la manière d'un acteur, il présente ses tours de main, ses outils, et la manière dont il les utilise. Sans doute l'appartenance à une « élite » des enseignants s'accompagne-t-elle de la nécessité de surreprésenter la réalité en en minimisant le coût. Il n'en reste pas moins que l'on comprend mieux dans ces conditions, les aveux d'épuisement émis par certains maîtres formateurs en fin d'entretien.

8 CONCLUSION : SENSIBILITE AU CONTRAT INSTITUTIONNEL

Bien qu'actuellement leur nouvelle fonction de tutorat les rapproche de leurs « homologues » du secondaire, les maîtres formateurs contribuent à entretenir une forte identité culturelle par le biais de l'assujettissement à une culture de l'enseignement propre à l'école maternelle et élémentaire. Il existe bien, en Arrière-plan un « modèle » de maître formateur, même s'il est désormais acquis que la pratique enseignante ne s'acquiert pas par la seule reproduction d'une « leçon modèle ». Ce modèle est fondé sur un engagement dans le travail de classe (qui doit être préparé selon des formes très codifiées) et sur une conformité aux exigences de l'institution qui lui confère une forme d'« excellence ». Mais il ne suffit pas de remplir les multiples exigences formelles qui sont attendues de lui dans son travail d'enseignant : il doit aussi contribuer à l'incorporation de ces exigences par les stagiaires eux-mêmes. Comment expliquer ce rapport à la règle institutionnelle qui à la fois révèle une conformité scrupuleuse à celle-ci et qui cependant s'en affranchit parfois et la fait évoluer ? Nous proposerons le concept de « contrat institutionnel » pour rendre compte de ce phénomène et nous parlerons de plus ou moins grande sensibilité au contrat institutionnel pour expliquer les différentes manières d'exercer son métier de maître formateur et de s'assujettir aux contraintes que celui-ci implique.

On appellera « contrat institutionnel » l'ensemble des comportements du maître formateur qui sont attendus de l'institution d'une part, et l'ensemble des comportements de l'institution qui sont attendus du maître formateur d'autre part. Ce contrat recouvre l'ensemble des règles qui déterminent explicitement pour une petite part, mais surtout implicitement, ce que le maître formateur va avoir à gérer et dont il sera, d'une manière ou d'une autre, comptable devant l'institution, mais aussi ce qu'il est en droit d'attendre de

²⁷³ BOURDONCLE R., « La Professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe », in *Revue française de Pédagogie*, n° 105, octobre~novembre-décembre 1993, p. 100.

l'institution et des responsabilités que celle-ci doit assumer de son côté. Ce contrat, jamais écrit, ni véritablement passé est « renouvelé » et « renégocié » en permanence. Les aspects les plus fins de cette renégociation passent inaperçus²⁷⁴.

Dans son activité de formation, la tâche dévolue au maître formateur est bien circonscrite : l'institution lui fait confiance, pour réaliser d'une part, et distinguer sur le terrain d'autre part, les pratiques enseignantes conformes, ces dernières nécessitant une supervision par l'inspecteur.

Si les consignes issues du *bulletin officiel* indiquent bien que les modalités d'évaluation sont modifiées, des grilles hybrides, intégrant à la fois d'anciennes et de nouvelles contraintes sont fournies, localement, aux maîtres formateurs. C'est ainsi que l'abandon de la notation, en passant par l'attribution de points pour chaque critère, n'a pas délesté les maîtres formateurs du problème de l'arbitraire de la note mais les a conduits à se familiariser avec le processus de l'évaluation critériée. De même, le passage d'une grille d'observation (décomposée en trois grands observables : préparations, conduite de classe, et analyse de sa pratique) à une grille de compétences, qui engage le formateur dans une démarche résolument nouvelle d'évaluation, s'est matérialisé par une grille hybride, associant d'anciens critères d'observation à de nouveaux critères d'évaluation par compétence. Dans ces contextes précis, c'est donc aux maîtres formateurs qu'est dévolue la responsabilité d'évaluer en suivant les règles, sachant que la seule application explicite des règles ne suffit pas à réaliser cette évaluation.

L'analyse de notre propre pratique de rédaction de rapports de visites a révélé l'attachement des maîtres formateurs à respecter les derniers textes en vigueur, mais aussi une forte acculturation à d'anciennes pratiques qui contribuent à entretenir, bien au-delà des textes officiels et de l'image de l'enseignant professionnel apte à mener un projet dans sa classe et à analyser sa pratique, l'image d'Epinal d'un enseignant idéal du premier degré, c'est-à-dire travailleur, sérieux, tenant à jour son cahier journal, bienveillant avec ses élèves, instaurant un climat de travail dans sa classe et soucieux d'adapter son enseignement aux besoins des élèves. La lecture d'autres rapports de visite et ce que les maîtres formateurs disent de cette tâche confirme que si les maîtres formateurs suivent le référentiel de compétence en cours, ils

²⁷⁴ Nous paraphrasons Brousseau (1986), cité par Sarrazy B. in (« Sens et situation : une mise en question des enseignements des stratégies métacognitives en mathématiques », in *Recherches en didactiques des mathématiques*, 1997, volume 17, n°2, pp. 136-166), dont les termes exacts sont les suivants « On appelle contrat didactique, l'ensemble des comportements de l'enseignant qui sont attendus de l'élève, et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus de l'enseignant...Ce contrat est l'ensemble des règles qui déterminent explicitement pour une petite part, mais surtout **implicitement**, ce que chaque partenaire de la relation didactique va avoir à gérer et dont il sera, d'une manière ou d'une autre, comptable devant l'autre. »

utilisent l'ancienne grille pour accéder à la nouvelle. Mais au-delà des critères établis par les textes, ils se fient à leur propre perception de ce que signifie pour eux un travail satisfaisant d'enseignant débutant, perception qui mêle intimement le concept de l'enseignant professionnel à celui du maître d'école « traditionnel ».

Tout nous porte à croire que ces différentes manières d'agir (d'évaluer) s'ancrent dans des phénomènes d'Arrière-plan qui, comme l'énonce Searle, se révèlent dans leurs dysfonctionnements : nous avons recueilli deux situations qui montrent que *faire un rapport* relève d'une coutume, d'un usage, d'une attente institutionnelle, qui peuvent être intégrés de façon différente comme le montrent les désaccords entre Bénédicte et Géraldine, (l'empathique contre la réglementaire), ou qui peuvent être rejetés, comme c'est le cas pour Jeanine, qui ne croit pas que les maîtres formateurs puissent être légitimés, malgré leur diplôme, à « pondre » un rapport.

C'est une illusion de croire que l'on produirait la signification attendue dans l'esprit des maîtres formateurs par des moyens indirects, à travers par exemple le référentiel de compétence, fût-il hybride. Connaître le référentiel et savoir l'utiliser sont deux choses différentes : la règle renvoie toujours à un au-delà et recèle toujours un degré de liberté irréductible. C'est cette part d'indétermination qui détermine tout à la fois la liberté du sujet (ici, le maître formateur, libre dans le choix de faire correspondre un observable à la validation d'une compétence), et sa responsabilité à l'égard de son usage (le référentiel ne contient pas en lui-même ses propres conditions d'application)²⁷⁵. Ce référentiel dévolue au maître formateur, une responsabilité qu'il ne peut assumer que s'il est lui-même convaincu qu'il en est capable. Appliquer le référentiel de compétence est, pour les maîtres formateurs, une pratique²⁷⁶ qui s'ancre dans leur propre expérience et dans leur culture de l'enseignement et de la formation.

Quant au cahier journal, il révèle sa fonction d'outil et la portée symbolique des traces dans le travail d'enseignement. Il est un exemple concret de traduction de la règle par le for-

²⁷⁵Une fois de plus, nous paraphrasons SARRAZY, B. (« Ostension et dévolution dans l'enseignement des mathématiques », *Éducation et didactique* [En ligne], vol 1 - n°3 | Décembre 2007, mis en ligne le 01 décembre 2009. <http://educationdidactique.revues.org/199> [Consulté le 19/03/2012]) dont les termes exacts sont les suivants : « C'est une illusion de croire que l'on produirait la signification dans l'esprit de quelqu'un par des moyens indirects, à travers la règle et les exemples. (Wittgenstein, 1992, 161.). Le caractère indicible de ce qui doit être appris me paraît assez souvent sous-estimé (alors que j'aurais tendance à le placer à l'origine des didactiques). En effet, *connaître la règle* et *savoir jouer* sont deux choses différentes : la règle renvoie toujours à un au-delà et recèle toujours un degré de liberté irréductible. C'est cette part d'indétermination qui détermine tout à la fois la liberté du sujet et sa responsabilité à l'égard de son usage, car la règle ne peut le renseigner à tout instant puisque, comme le poteau indicateur auquel la compare Wittgenstein, elle ne contient pas en elle-même ses propres conditions d'application. Toute explication comporte donc une dimension ostensive, et entretient en cela cette part d'illusion »

²⁷⁶ LAUGIER, S., « Où se trouvent les règles ? », *Archives de Philosophie*, 2001/3 Tome 64, p. 505-524. « Suivre la règle est une pratique (*eine Praxis*). »

mateur, et de son engagement dans l'action au-delà de cette règle, pour pouvoir la mettre en œuvre. Là où Jeanine se refuse à donner des pistes aux stagiaires qu'elle visite, préférant les guider jusqu'à ce qu'ils trouvent eux-mêmes ce qu'elle n'a apparemment pas réussi à trouver, Bertrand s'engage dans le conseil et prend le risque de montrer un travail dont il souhaite dépasser l'aspect modélisant pour en révéler les secrets de fabrication. Ici, les cahiers journaux témoignent année après année de l'assiduité de Bertrand à remplir cette tâche. Cette légitimité acquise par une pratique experte, voire vertueuse, lui permet de transmettre à ses stagiaires l'idée que le cahier journal est un outil indispensable, non seulement en cas de contrôle mais aussi pour le propre travail d'enseignement. Implicitement, il signifie aux stagiaires que pour être un bon enseignant il faut s'impliquer dans la conception d'un cahier journal authentique, qui révèle où en est l'enseignant de sa démarche, et s'offre aux critiques des évaluateurs.

La réalité de ce qui se passe dans la classe du stagiaire fait écho à la réalité du travail du maître formateur, qui transmet un ensemble de « bonnes pratiques » au stagiaire. Ces bonnes pratiques, qui ne s'inspirent qu'*a posteriori* du référentiel, sont générées par le travail de co-construction mené par les différents acteurs de la formation, sur la base de l'idée qu'ils se font de ce qu'il convient de faire pour enseigner dans une classe. Le maître formateur, à qui l'institution a dévolué tout particulièrement la tâche de la transmission de « bonnes pratiques » doit, comme Bertrand, avoir foi en la pertinence de sa pratique pour pouvoir la défendre auprès de stagiaires qui la discutent, la comparent, et se l'approprient. Sa « sensibilité au contrat institutionnel » est telle qu'il cherche à convertir les stagiaires à leur nouveau statut, en leur faisant partager ses propres assujettissements.

PARTIE 4 : MAITRES FORMATEURS ET TRANSFORMA- TION DES STAGIAIRES

CHAPITRE 11 : LA VISITE DU STAGIAIRE

1 LE TRAVAIL AUPRES DES STAGIAIRES

1.1. L'accompagnement et les visites de stage

Entre 2006 et 2010, les professeurs des écoles stagiaires ont été affectés un jour par semaine dans des écoles pour 30 jours de stage filé en responsabilité dans une classe²⁷⁷. De 2006 à 2010 les maîtres formateurs ont eu une tâche qui était nouvelle : l'accompagnement du stage filé sous la responsabilité du référent formateur de l'IUFM. Vingt-quatre heures planifiées par l'IUFM étaient consacrées à des réunions de travail entre un maître formateur et un petit groupe de quatre à six stagiaires, toujours les mêmes pour traiter de l'organisation et de la gestion de la classe durant cette journée de responsabilité.

Les stagiaires devaient en outre recevoir dans l'année deux visites de ce même maître formateur, et deux visites d'un professeur d'IUFM. Pour des raisons de compatibilité entre le jour de décharge du maître formateur, le jour de classe du stagiaire et de concordance entre les niveaux d'enseignement (les maîtres formateurs dans une grande majorité, préfèrent conseiller et visiter dans une classe qui est proche de leur niveau d'enseignement), la répartition était telle que certains des maîtres formateurs avaient en charge un groupe en accompagnement, d'autres non.

Durant l'année scolaire 2008-2009, il ne nous a pas été attribué de groupe, ce qui nous a permis d'assister en observatrice à une partie des heures de réunion de travail. Les circonstances facilitèrent notre possibilité d'observer et de prendre des notes durant ces séances. En effet, l'inégale répartition des tâches entre les maîtres formateurs, suscita quelques protestations : les maîtres de maternelles avaient en charge des groupes comptant jusqu'à six stagiaires, tandis que des maîtres de cycle 3 n'en avaient pas.

Lorsque les maîtres formateurs trop sollicités exprimèrent leur mécontentement, les conseillers pédagogiques, les formateurs de l'IUFM et les inspecteurs leur répondirent qu'il devenait nécessaire qu'à l'avenir, les maîtres formateurs acceptent d'accompagner des stagiaires hors de leur cycle d'enseignement. Le directeur d'IUFM proposa aux maîtres formateurs des écoles élémentaires d'assister aux séances d'accompagnement effectuées par les maîtres formateurs de maternelle, sur la base d'un volontariat mutuel. Ils pourraient ainsi

²⁷⁷ Circulaire du 11 mai 2006 : *Organisation de stages proposés aux professeurs des écoles dans le cadre de leur professionnalisation pour l'année 2006-2007* « Le stage en responsabilité se déroule en trois périodes distinctes un stage filé qui s'effectue tout au long de l'année à raison d'une journée par semaine dans un des cycles de l'école primaire et deux stages groupés de trois semaines qui comme dans la précédente disposition se déroulent dans les deux autres cycles. »

éventuellement soulager leurs collègues de quelques visites, ayant été mis au courant des problématiques professionnelles précises soulignées lors de ces séances communes d'accompagnement. C'est donc dans ce contexte que nous nous sommes portés volontaires pour assister aux séances d'accompagnement. Une première collègue refusa, Bertrand accepta. C'est ainsi que nous avons pu recueillir des notes et transcrire une partie du travail mené par Bertrand auprès de ses stagiaires dans des conditions le plus naturelles possibles. Clémence, sollicitée dans le cadre de notre recherche accepta aussi, ce qui nous permit d'assister à des séances d'accompagnement concernant la maternelle et l'élémentaire²⁷⁸.

Outre les visites de stages filés (une tâche ancrée dans le métier de maître formateur qui apparaît ou disparaît selon les mises en œuvre des formations) le maître formateur suit également les stages en responsabilité dits « massés » : à deux reprises dans l'année scolaire les stagiaires avaient la responsabilité pendant trois semaines d'une classe. Pendant ce temps, le titulaire de la classe recevait à l'IUFM lui, un stage inscrit au plan départemental de formation continue. L'IUFM envoyait dans les écoles d'application la répartition des visites attribuées aux maîtres formateurs, ceux-ci contactaient ensuite les stagiaires dans leurs écoles pour convenir d'une demi-journée de visite. Pour parvenir à mener des observations de terrain, nous avons sollicité auprès de notre hiérarchie et de la direction de l'IUFM la possibilité d'être remplacée par un stagiaire de l'IUFM durant une période correspondant aux stages de formation continue afin de pouvoir à la fois mener des visites et observer des visites de collègues. Quatre collègues ont accepté d'être accompagnés et observés pour une ou deux visites. Nous avons donc pu observer la genèse de cinq rapports de visite qui s'appuyaient sur l'observation du travail du stagiaire, et sur l'entretien entre le maître formateur et le stagiaire²⁷⁹.

Enfin, le stage de pratique accompagnée est une activité phare des maîtres formateurs. Tous les maîtres formateurs sont sollicités. Ce stage de pratique accompagnée est tellement ancré dans les pratiques des maîtres formateurs que nous n'avons pas osé nous démarquer, au point de solliciter une dispense de stagiaire et l'observation d'un collègue. Nous-mêmes ne sommes pas parvenues à prendre des notes ethnographiques pendant ces stages car ils demandent un investissement personnel très particulier. Si l'on cherche des exemples d'objectivation de la réalité, le stage de pratique accompagnée en est un exemple typique. Tout est prêt, tout

²⁷⁸ Les retranscriptions de ces observations sont codées AF0, AF1, AF2, AF3 (pour accompagnement de stage filé) et figurent en troisième partie des annexes.

²⁷⁹ Depuis 2010, les maîtres formateurs effectuent toujours des visites : d'une part ils visitent les stagiaires dont ils sont tuteurs, d'autre part, ils visitent les étudiants en master 2 qui effectuent des stages en responsabilité dans les classes. Les retranscriptions de ces observations sont codées (pour observation de visite) OV1, OV2, OV3, OV4, OV5 et figurent en troisième partie des annexes.

est là, consultable par les stagiaires sur du long terme : programmations, progression, cahier journal.

Lorsque les stagiaires ont commencé à prendre la classe, il faut encourager, rassurer, mettre en valeur mais aussi guider, conseiller, déconseiller, imaginer une suite... Les moindres moments intermédiaires sont des occasions de travail ou de conversation, le temps de classe est intensifié car chaque moment doit pouvoir être justifié en permanence. Le stage de pratique accompagnée en lui-même pourrait faire l'objet de recherches spécifiques tant de nombreux enjeux s'y croisent dans ce trio à huis clos élèves/stagiaires/maître-formateur.

1.2. L'accessibilité à l'observation des actes de formation

Un des premiers problèmes que nous avons dû gérer est celui de notre place et de notre image aux yeux de nos collègues PEMF. En effet, à plusieurs reprises des collègues nous ont demandé comment nous pouvions à la fois poursuivre des études, faire notre travail de maître formateur et nous occuper de nos enfants. Notre réponse était construite sur la double chance d'habiter près de notre lieu de travail et de bénéficier de l'aide considérable, concernant la gestion des tâches familiales, d'un conjoint enseignant. S'y ajoute un travail personnel choisi durant les vacances scolaires. Cette réponse paraissait alors acceptée dans la mesure où les conjoints des collègues, peu disponibles car « travaillant dans le privé », se déchargeaient sur les collègues de la gestion des tâches quotidiennes. Il était impératif dans ce genre d'échange informel de ne pas faire perdre la face à nos collègues dans un contexte de « mastérisation » rendant l'avenir du statut de maître formateur incertain. En effet, celui qui se présente à un collègue comme ayant passé un master et être engagé dans une thèse interpelle et provoque de manière involontaire des remarques en forme de justification et de surenchère du type : « Je ne sais pas comment tu fais, moi, je ne pourrais pas ». Cela peut sous-entendre : « Il y a nécessairement quelque chose que tu ne fais pas pour pouvoir faire ce que tu fais ».

Un conseiller pédagogique, au détour de la conversation nous lança ainsi à brûle-pourpoint : « *Mais du coup, tu fais ta classe à l'économie [...]* ». Voyant que nous avions été très touchée, voire vexée par cette remarque, il continua la conversation en atténuant ses propos. Bien que les idées de formation tout au long de la vie ne soient plus nouvelles, reprendre des études peut être considéré par les collègues comme une intention de « lâchage » à plus ou moins long terme, d'où le soupçon de ne plus se consacrer avec la même vigueur à son travail, ici le travail de classe. Il convient donc d'insister sur les difficultés à garder une certaine con-

nivence, et nous avons multiplié les précautions pour ne pas être exclue de notre communauté professionnelle d'appartenance.

Dans ce contexte-là, nous nous sommes nous-mêmes interrogée sur les limites de ce que l'on pouvait observer. Le travail de visite de stagiaire est admis comme observable : c'est une épreuve reine du CAFIMEMF. Dans ces conditions, la situation d'observation n'est pas incongrue : tous les maîtres formateurs ont, au moins une fois, montré une critique de leçon. Le stage de pratique accompagnée revêt un caractère plus intime. On accueille les stagiaires, on leur fait partager un moment de sa classe où le formel se mêle intimement à l'informel : le stagiaire raconte son parcours avant le concours, sa vie, sa famille ; le maître formateur évoque ses souvenirs, sa vie, sa famille. Les maîtres formateurs qui nous ont accueillie voilà vingt ans nous racontaient l'Ecole normale, quel professeur était là, des anecdotes. Nous-mêmes avons raconté à nos stagiaires le début de l'aventure des IUFM en 1991.

Concernant les premières préparations et les premières prises en main de la classe par les stagiaires, il y a beaucoup d'hésitations de cafouillages ; les élèves s'en donnent à cœur joie. On encourage, on valorise. Il est plus difficile d'encourager un stagiaire dont la première séance a été chaotique, lorsqu'un pair observe. Devant un pair, on est tout de suite plus sévère pour ne pas être pris en flagrant délit de manque de sérieux ou de laxisme.

Toutes ces impressions personnelles, issues de notre propre façon d'appréhender le stage de pratique accompagnée, nous amènent à estimer que cet acte de formation est difficilement montrable, car nous nous y mettons en scène de façon somme toute assez intime : on montre à nos jeunes une « arrière-cuisine », un envers du décor, qu'en même temps on enjolive. C'est un lourd et subtil travail de mise en scène selon des critères qu'il faut nécessairement adapter à la présence d'un tiers. Puisque tout travail public prétend à une certaine authenticité d'une part et que pour parvenir à cette authenticité, une mise en valeur de certains aspects de la pratique est indispensable, on ne peut pas montrer à un observateur initié comment on surdétermine la réalité. C'est pourquoi outre les visites de stages, nous avons cherché à recueillir des traces écrites, des rapports de visites, des rapports de stages, y compris quelques anciens rapports de stage de pratique accompagnée, dont l'analyse ne prend sens, bien entendu, qu'en contexte.

2 UN JEU DE REGARDS

2.1. Un jeu de regards

Nous avons déjà traité de la visite du stagiaire par le maître formateur dans sa fonction d'évaluation, et nous avons analysé la place de cet acte dans la chaîne institutionnelle. Nous avons mis en évidence comment cette visite pouvait engager le maître formateur et l'installer dans une posture qui le distinguait des autres enseignants d'une part, et de ses collègues d'autre part, en fonction de son degré d'autonomie par rapport aux cadres fixés par l'institution. Il s'agit maintenant d'envisager la visite comme un acte de formation, un jeu de regards et de langage qui se déroule à l'intérieur de la classe, entre le formateur et le stagiaire. Ici le maître formateur réintègre son domaine : la classe et sa pratique.

Lorsque le maître formateur vient visiter un stagiaire, tout un processus d'échanges s'instaure dans la classe. Tout d'abord cette visite n'est pas une inspection. Si les écrits portés par le maître formateur sur le stagiaire revêtent leur importance, ils ne présentent pas l'aspect définitif de la sanction. Le rôle du maître formateur, comme celui du conseiller pédagogique dans ce cas précis, est plutôt de l'ordre du repérage. En cas de problème important dans la classe, son rôle est de donner l'alerte, et le relais est pris par d'autres intervenants institutionnels. Nos observations se déroulent dans le cadre de procédures les plus courantes de visites, avec des stagiaires qui ont travaillé dans leur classe, ont tenu compte des conseils précédents et présentent des séances d'enseignement. Ces séances ne témoignent pas nécessairement d'une réussite pédagogique ou didactique, mais mettent en scène une situation où le stagiaire fait ses preuves en tant qu'enseignant débutant, et qui aboutit à une validation de ses compétences professionnelles.

Certes, des séances ratées où le visiteur pourrait avoir des doutes sur les capacités du stagiaire à exercer de façon autonome dans le futur auraient pu présenter un intérêt. Nous n'avons toutefois pas particulièrement cherché à ce que la visite porte sur des stagiaires préalablement repérés comme en difficulté, car nous n'aurions tout simplement pas pu garder notre posture de neutralité : d'observatrice, nous aurions d'office retrouvé notre rôle de formatrice et pu être amenée à intervenir, ce que nous ne souhaitons pas.

Dans le cadre du master recherche²⁸⁰, nous avons eu l'occasion d'assister à une inspection désastreuse pour l'enseignante : si l'entretien entre l'enseignante et l'inspectrice présentait un intérêt réel pour notre étude, nous avons le souvenir qu'il émanait de celui-ci une rare

²⁸⁰ Master Recherche. SHS *Diffusion des savoirs publics en difficulté* CLABECQ C., « Ce que montrent les enseignants de leur travail », Travail d'études et de recherche, Université Victor Segalen Bordeaux 2, 2007.

violence. Ce sont des situations que les circonstances nous amènent à observer mais provoquer leur observation nous aurait alors placée dans une situation qui ne nous semblait pas opportune dans le cadre de notre recherche. Nous avons donc observé des visites, dans leur aspect le plus ordinaire et le moins spectaculaire. Certes pour le stagiaire, la visite n'a rien d'une formalité, elle est tout sauf routinière, mais celles que nous avons observées ne présentaient aucun caractère particulier.

La première partie de la visite est l'arrivée, la présentation, le premier contact avec les élèves et le stagiaire. A ce sujet, les élèves peuvent avoir été prévenus ou non. La présentation peut se faire en début de classe :

Le stagiaire –Vous avez deux dames qui sont là avec nous. Elles sont là pour voir comment vous travaillez. Donc il faut être encore plus attentif que d'habitude. (OV3, 8-9)

Nous avons remarqué que lorsque nous visitons des classes qui correspondaient à notre niveau d'enseignement, (CE1 ou CE2), les élèves nous identifiaient parfois comme « une maîtresse », nous interpellant ainsi. Sans doute notre façon de nous tenir, de regarder, notre *hexis* corporelle était-elle identifiable comme telle. Nous avons inversement, lors des jurys CAFIPEMF, pu constater que les professeurs, ou les inspecteurs, sans préjuger de la qualité du contact, n'obtenaient pas la même réaction des élèves. La classe se déroule donc avec un stagiaire qui est en situation de fournir une prestation avec des élèves qui participent, dans un cadre qui reste celui de l'entre-soi puisque les visiteurs, bien qu'étrangers au groupe, ne présentent pas la même étrangeté que des visiteurs qui ignoreraient tout de la classe.

2.2. La prise d'indices par le formateur

Pour les stagiaires, la visite du formateur, qu'il soit PEMF ou professeur, se solde par un rapport. Ils voient donc avant tout le visiteur comme une personne qui va porter une sanction, comme le rapporte cette stagiaire, en 2007 :

« En général, il y a un sentiment d'incompréhension. C'est difficile à expliquer. Quand on est visité, on est...pouf... (long silence)...je ne sais pas comment dire...on est infantilisé. C'est le contrôle d'école. Elle est arrivée, elle s'est assise au bureau, elle a pris des notes. Elle a observé comme ça. Un regard critique. C'était vraiment la position : je suis observée comme une petite fourmi qu'on regarde à la loupe. Y a aussi des collègues qui ont mal vécu le fait que certains formateurs se braquent sur des choses spécifiques et qui n'essayent pas de comprendre le profil du PE2. De voir comment il s'en sortait. Le travail qui avait pu être fait. Ils sont focalisés sur un truc et on ne retrouve que ça dans la feuille de rapport. »²⁸¹

Cette prise de notes qui impressionne tant la personne visitée est, pour le visiteur, un acte de routine, et un élément d'objectivation. Certains, comme Brigitte, tracent des tableaux :

²⁸¹ Extrait de retranscription, Paulette, stagiaire PE2 interviewée dans le cadre d'une production écrite pour le Master Conseil Pédagogique et Formations d'Enseignants. (CPFE), Université de Bordeaux 2, 2006.

« Alors, je ne sais pas si ça va répondre à ta question, depuis quelque temps... alors déjà j'utilise deux couleurs. Est-ce que ça répond à ta question je n'en sais rien. ... j'écris en bleu ou en noir ou au crayon à papier, et forcément en rouge. C'est-à-dire le rouge c'est ce sur quoi je veux revenir avec le stagiaire. Il faut que je parle de ça. Bon. Alors ça peut être des questions, ça peut être quelque chose de très très bien que j'ai noté dans [...] C'est visuel. Après, je m'installe un tableau, tout ce qui est plus, tout ce qui est moins. Alors j'ai deux feuilles, j'ai ma grille, mon tableau, alors plus c'est les gestes professionnels c'est-à-dire le jeune qui va se déplacer dans la classe, qui va être bienveillant avec ses élèves, qui rebondit, qui enfin etc. et ce qui est moins, c'est le travail donné n'était absolument pas adapté au niveau de classe donc et puis c'est des prises de notes. Et puis je recopie tout le déroulement chronologique, si bien que je vais pouvoir parce que, vieillissant, je mémorise de moins en moins ... et je note le temps... c'est-à-dire que la séance a commencé à huit heures et demie, hou là, là, une heure et demie après on était toujours en français on était toujours en lecture etc. Donc je me fais deux types d'écrits. Voilà. Une chronologie. Et ce que j'ai remarqué de positif ou de négatif chez le visité. » (E19, 327-339)

L'écrit s'inscrit ici dans une pratique routinière : les tableaux, les couleurs la séparation entre le positif et le négatif sont autant de gestes qui se veulent objectivants. Une autre PEMF, observée en visite, écrit en rouge les conseils au fur et à mesure du déroulement de la séance, et s'est bâti une grille de critère qu'elle surligne de différentes couleurs (jaune, vert, bleu) selon que le stagiaire remplit plus ou moins correctement ces critères. A l'inverse, une autre collègue se fiera plus à sa perception première :

« La PEMF me dit en aparté : « tu vois tout de suite que c'est construit. Au bout de cinq minutes, tu sais que c'est construit. Je vais aller voir le classeur, mais je sais que c'est très bien. » Elle consulte le (gros) classeur de préparations. » (OV2, 9-11)

A l'inverse, Eulalie déclare mettre un point d'honneur à ne pas observer les classeurs de préparation : « *En général ils sont un peu déstabilisés parce que je ne regarde pas leur classeur de préparations.* » (E20, 141-142) Elle explique qu'une fois que les consignes sont données et que les élèves sont dans la tâche, le regard quitte le stagiaire pour se porter sur les élèves. Sandra, pour sa part est attentive à la fraîcheur de l'affichage, Martine aux cahiers. Les uns apprécient le travail de groupe, d'autres s'attachent à la démarche, considérant la mise en place du travail de groupe comme une expertise que ne peuvent acquérir d'emblée des débutants.

Les pratiques d'observation présentent ainsi une grande diversité. Dans les discours de chacun, elles sont assumées comme personnelles : aucune référence n'est faite à une communauté de pratiques d'observation. Aucune demande n'est d'ailleurs formulée en termes d'harmonisation des pratiques d'observation. Observer un stagiaire en classe est une activité éprouvée (dans le premier sens du terme) par les maîtres formateurs : ils l'ont tous fait en passant leur examen, devant un jury de cinq personnes dont deux inspecteurs. Cette diversité, et le fait que chaque maître formateur annonce dans le détail comment il procède, révèle une certaine autonomie des maîtres formateurs, leur permettant d'exprimer leur caractère propre.

2.3. L'entretien

Ne nous leurrions pas, malgré toute la bienveillance et la bonne volonté du formateur, l'entretien qui clôt la visite à la suite de l'observation des séances s'inscrit dans une relation totalement asymétrique. Le stagiaire devra à la fois justifier ses choix pédagogiques et en même temps se montrer apte à recevoir les conseils. Ce qui pour le formateur relève d'une tâche routinière est une véritable épreuve pour le stagiaire. La plupart des formateurs le perçoivent et tentent de rassurer le stagiaire :

« Une des premières choses que je dis quand je vais voir un stagiaire que je ne connais pas. D'abord je lui demande s'il va bien (rires). Et d'abord je lui répète bien que je suis maître formateur, donc avant tout maître, et donc je suis un ancien qui peut apporter des conseils. Et très souvent je suis obligée de le dire, ça. Parce que...parce que, eh bien, on n'est pas vu comme des formateurs quoi. Le mot formateur n'est pas ...n'est pas assimilé intégré dans la tête des stagiaires.

[...] Le métier de formateur hein encore nous on est prof mais les formateurs en général ont tous ce problème-là. [...] C'est vrai que peut être le système construit cette image. Parce qu'ils sont tout le temps en évaluation. Ils sont tout le temps dans le rendu de... pour, pour être évalués pour être notés, enfin c'est très c'est très scolarisé quoi... » (E19, 359-372)

Si nous rions au moment où Brigitte dit qu'elle demande au stagiaire s'il va bien, c'est que nous sommes toutes deux conscientes que la visite est loin d'être vécue par celui-ci comme une partie de plaisir. Certains l'appréhendent comme une sanction : « *Oui ; mais c'est pareil, c'est une sanction. Stages R1 ou R2, à chaque fois qu'il y a une évaluation on prend ça comme une sanction.* »²⁸²

Malgré l'appréhension des stagiaires, les maîtres formateurs pensent que leur pratique de la visite diffère de celle des inspecteurs ou des professeurs, comme si la bienveillance et la compréhension découlait naturellement de la proximité professionnelle. C'est un point qui peut être vérifié au cas par cas, mais gardons-nous d'en faire une généralité : est-ce que la bienveillance du regard et une attitude respectueuse à l'égard du visité découlent nécessairement de la proximité du statut et de pratiques ? A-t-on plus intérêt à être jugé par un « pair », que par un supérieur ou un « extérieur » (en l'occurrence un professeur d'IUFM) ? La question reste ouverte. Si Marion reproche à certains inspecteurs des visites déstabilisantes au point qu'il lui faille « *essuyer les pots cassés* », c'est à propos de maîtres formateurs que Bénédicte constate que « *le pouvoir monte à la tête* ». Quant à Eric, lors de sa première participation à un jury de CAFIPEMF, il remarque humblement avoir pris une leçon de formation de la part des autres membres du jury, alors qu'il était le seul PEMF :

Eric – Bon j'en ai fait que deux, ce que j'attends de lui ? Qu'il soit quand on va les voir en classe sur les deux CAFIPEMF il y en a un des deux c'était le cas mais, il avait rien foutu quoi, il a fait du frontal,

²⁸² Sébastien, stagiaire PE2 interviewé dans le cadre d'un module du master professionnel *Conseil pédagogique et formation d'enseignants*, (Université de Bordeaux 2) en 2006, évoquant les stages en responsabilité massés dénommés R1 et R2.

une demi-heure de...je prends le cahier des charges, si au moins l'institut qui veut passer le CAFIPEMF, il ne respecte pas le cahier des charges qu'on demande aux PE2, ce n'est pas la peine.

Interviewer – D'accord.

Eric – Enfin, une bonne préparation, intelligente avec une alternance dans les modalités de travail, c'est un minimum quoi.

Interviewer – Oui, tout ce qu'on...

Eric – Oui, voilà, en tant qu'institut, j'attends au moins ça quoi.

Interviewer – Et t'as eu l'impression d'avoir un regard plus sévère que les inspecteurs et les conseillers pédagogiques.

Eric – Je, je me sentais tellement petit que, j'en sais rien, ouais je pense que j'aurais été inspecteur, j'aurais été beaucoup plus sévère avec un instit qu'avec un PE2, ça c'est sûr, un instit qui veut passer le CAFIPEMF.

Interviewer – Tu l'as trouvé coulant quoi.

Eric – Ah non il n'était pas coulant il a été comme je pense que j'aurais été quoi. Je sais que sur les deux, là celui dont je parle, il n'a pas été pris à juste titre. Enfin il ne l'a pas eu mais par contre, ce que j'ai trouvé de génial c'est cette manière d'être toujours ouvert. C'est à dire que l'institut en face, n'a jamais su qu'il allait se faire planter. Il avait fait n'importe quoi. Les questions étaient ouvertes, les membres du jury, voulaient savoir ce qu'il en pensait, comment il avait géré son truc et à aucun moment il n'a été mentionné : vous avez été mauvais, quoi. Ouais. Vraiment, les portes étaient ouvertes à tout et ça a été fait avec respect et une ouverture, enfin...j'étais impressionné, j'étais en formation moi. » (E13, 326-345)

En raison de notre statut identique au visiteur, il ne nous est pas apparu que notre présence fût trop perturbatrice. Un stagiaire observé avait suivi un stage de pratique accompagnée dans notre classe et nous connaissions les autres de vue. De plus, connaissant le système universitaire, ils avaient bien compris que cette présence n'avait aucun lien institutionnel avec le processus de validation à l'IUFM. Les cinq personnes observées avaient donné leur accord. Nous disposons donc de cinq retranscriptions d'observation de visite réalisés au cours de l'année 2009.

3 DETOURNER SON REGARD DES AUTRES

3.1. L'accompagnement de stage filé

L'accompagnement de stage filé, pour ce que nous en avons vécu, a connu une rapide évolution. La première fois que le stage filé a été mis en place (2006), l'accompagnement se faisait le mercredi, à l'IUFM, en grand groupe. Cette formule s'est révélée peu adaptée aux besoins spécifiques des stagiaires dans le nouveau contexte du stage filé, comme en témoigne un stagiaire de l'époque :

Stagiaire – Oui. Ils l'ont dit. Oui, oui, ils l'ont dit à la séance. On a entendu que dans le groupe c'était ressenti comme une séance d'alcooliques anonymes. C'est la rumeur. Et c'est vrai. Ça fait vraiment penser à ça. Ceux qui veulent bien parler. Ceux qui restent en retrait. Qui ont peur d'être jugés...qui ne voient pas l'intérêt de dire ce qui ne va pas...

Interviewer – « Peur d'être jugé ». Vous pensez qu'on peut très bien être remarqué que si on a trop de difficultés. Ça peut se savoir ?

Stagiaire – Voilà oui. C'est un peu ça.

Interviewer – C'est votre sentiment ? Et vous, vous parlez facilement ?

Stagiaire – Euh oui. Quand j'ai quelque chose à dire je le dis. Oui.

Interviewer – Sur une grande difficulté, vous en auriez parlé ?

Stagiaire – Je n'ai pas eu de grandes difficultés. Mais je pense que je ne l'aurais pas dit.

Interviewer – Pour quelle raison ?

Stagiaire – Parce que je ne fais pas confiance.

Interviewer – Par rapport aux collègues ou à la hiérarchie ?

Stagiaire – A la hiérarchie. Car il peut y avoir des fuites. Et ouais... et aux collègues non plus. Ah non, je ne fais pas confiance²⁸³.

Au cours de cette année-là, les avis des stagiaires ont été entendus et une diversification de l'offre de formation pour ce temps du mercredi a été mise en place :

« C'est très rare qu'on ait eu une ou deux interventions qui nous aient vraiment servi. Les seules fois, c'est quand ils ont fait intervenir des gens vraiment dans le métier. Ou, voilà, une PE en maternelle qui nous a donné tout plein de trucs sur le graphisme, des exemples qu'elle avait apportés, beaucoup de productions d'élèves. Là comme ça... d'accord. On ne devrait faire que ça à la limite. »²⁸⁴

Si l'intervention faite par une PE (en l'occurrence une PEMF) a été autant appréciée, il nous semble que cela est lié au fait qu'il existait depuis longtemps à l'IUFM, un « module maternelle » dans lequel les PEMF de maternelle avaient l'habitude d'intervenir seuls, devant un groupe de stagiaires. Les thèmes d'intervention pouvaient être « les traces écrites », « le graphisme » « le temps et l'espace ». Pour nourrir et illustrer leurs interventions, ces PEMF apportaient aux stagiaires des échantillons nombreux et variés de productions d'élèves.

En élémentaire, les problématiques rencontrées, d'ordre plus disciplinaire, concernaient les contenus possibles d'une leçon d'histoire de géographie, de sciences, en CE2, CM1 ou CM2. Les stagiaires arrivaient avec leurs préparations, leurs manuels, et les professeurs de l'IUFM ou les PEMF des classes concernées pouvaient les conseiller sur des approches, ou sur la réalisation de documents de travail pour les élèves. Un stagiaire reconnaît ainsi l'amélioration qu'a connue en cours d'année l'accompagnement du stage filé :

« Toutefois, on a noté tous quand même, enfin tous, ceux à qui j'en ai parlé tout du moins, une amélioration. Par exemple on va être pris avec sur la série thématique en histoire : « alors ceux qui font Napoléon, je vous prends de tant à tant. » On s'intéresse à ce qu'on fait nous, on a plus le temps de parler de ce qu'on fait nous avec les élèves en stage filé et trouver des vraies remédiations. C'est plus personnel on va dire. Sinon c'était un peu trop épistémique, ça faisait ... ben qu'est-ce qui se passe en cycle 3. On ne se sentait pas trop concerné par rapport au stage filé. [...] Alors là en prenant vraiment ce qu'ont fait chacun, par groupe de trois ou quatre, on pouvait vraiment discuter, échanger. Parce que sinon d'une part, quand on écoute, on s'ennuie et d'autre part quand on parle, on sent qu'on ennue les autres aussi. Alors que là, j'ai encore eu l'exemple mercredi en histoire où il a été question de prendre vraiment par petit groupe ou même, en histoire et en géographie, on cible les attentes des stagiaires tout bêtement. Ça c'est appréciable effectivement par rapport au début d'année. Y a plus de tour de table ou ce genre de chose, y a une réelle évolution. »²⁸⁵

Cette formule d'aide à la carte était déjà employée lors de la préparation des stages massés, pour lesquelles le professeur d'IUFM responsable sollicitait des PEMF et ensemble, ils passaient de stagiaire en stagiaire, conseillant chacun sur ses projets.

²⁸³ Entretien dans le cadre du master CPFEE, université de Bordeaux 2, Ruth stagiaire en 2006.

²⁸⁴ Entretien dans le cadre du master CPFEE, université de Bordeaux 2, Paulette, stagiaire en 2006.

²⁸⁵ Entretien dans le cadre du master CPFEE, université de Bordeaux 2, Sébastien, stagiaire en 2006.

Ces exemples nous montrent une fois de plus que les pratiques de formation des enseignants ne surgissent jamais *ex-nihilo*, mais sont construites à partir de pratiques antérieures. Cette perpétuelle référence à une antériorité explique peut-être le cuisant échec des tentatives de mise en place d'analyse de pratiques inspirée des groupes Balint. Sébastien explique bien dans son témoignage, les obstacles à la réussite de ce type de formation nommée péjorativement « alcooliques anonymes ». Dans un cadre aussi traditionnel que celui de l'IUFM les stagiaires ont acquis l'usage d'un texte public construit sur une opposition entre *ce que l'on peut dire* et *ce dont on ne parle pas*²⁸⁶. Ils y avaient même été préparés en première année lors d'un module de préparation aux épreuves orales durant lequel ils s'exerçaient à répondre aux questions d'un faux jury sur un thème qui leur était imposé. Ils ont donc intégré des normes concernant le contenu et la forme possible d'une expression publique. Dans un système qui impose une visibilité maximale des pratiques, il est clairement mis en évidence que les enseignants, mêmes les plus jeunes, refusent de se livrer complètement, au point que s'instaure, dans le groupe, une loi du silence, comme le signale Ruth, une stagiaire plus âgée : « *Déjà dans notre classe, si on participe, on est mal vu* »²⁸⁷. Cette réserve n'existe pas dans toutes les formations professionnelles, puisqu'elle peut comparer avec sa formation antérieure d'éducatrice : « *...Dans ma formation d'éducatrice, c'était complètement différent. Tout le monde participait. Tout le monde était motivé. Et ça faisait avancer les choses...C'est peut-être une question d'âge.* »²⁸⁸

Ces jeunes stagiaires sont en train de devenir fonctionnaires et de s'inscrire peu à peu dans leur nouveau statut. Pourtant, ils ne perçoivent pas la situation d'analyse de pratiques comme formatrice car elle bouscule le statut de la parole. Alors que le principe du groupe Balint réside dans le caractère « secret » de ce qui est échangé, les stagiaires n'y croient pas du tout dans la mesure où ceux qui animent ces groupes peuvent le lendemain venir les évaluer. Surtout, ils ont intégré rapidement que toutes les démarches entreprises par les formateurs pour en savoir plus sur leur pratique, pouvaient avoir comme but un meilleur contrôle de celles-ci. Rester à l'abri des regards lors des premiers tâtonnements, se débrouiller seul jus-

²⁸⁶ Voir à ce sujet DUBOIS P., GASPARINI R. et PETIT G., « Professeurs des écoles novices : formes collectives et individuelles du « passage à travers le miroir » », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 155 | avril-juin 2006, mis en ligne le 21 septembre 2010. URL : <http://rfp.revues.org/232> [consulté le 19/03/2012] , à propos des professeurs des écoles novices : « beaucoup paraissent hésitants à s'impliquer dans certains dispositifs récents de cette formation, organisés autour du paradigme du « praticien réflexif » : soit qu'ils soient portés, par leur histoire scolaire/universitaire propre, à valoriser d'autres dimensions du métier, soit qu'ils rechignent à exposer publiquement leurs difficultés, dans la crainte des usages institutionnels et sociaux de cet aveu, ou le sentiment qu'il puisse accroître leur vulnérabilité plutôt que la réduire. »

²⁸⁷ Entretien dans le cadre du master CPFE, université de Bordeaux 2, Ruth, stagiaire en 2006.

²⁸⁸ Entretien dans le cadre du master CPFE, université de Bordeaux 2, Ruth, stagiaire en 2006.

qu'à l'acquisition une certaine maîtrise professionnelle, voilà une démarche qui n'est prônée nulle part, mais qui a été expérimentée par certains :

Flore – Alors moi, j'ai débuté dans une petite école au nord du département c'était en RPI, quatre villages donc une classe dans chaque village, moi j'avais des CM et c'était les vieilles écoles de campagne avec les tables, alors c'était pas les bancs en bois incliné mais presque. Voilà, tout était vieillot, campagnard, etc. Je n'avais pas de budget, par contre j'en ai gardé un très, très, bon souvenir parce qu'il faut se débrouiller tout seul. C'est beaucoup plus simple : quand on veut sortir voir une vigne, hop on sort on va voir la vigne. Enfin tout était très simple et même si j'étais seule et j'ai souffert de la solitude au bout d'un moment, c'était beaucoup plus facile de faire ses premières armes. En plus j'avais l'impression que si je me trompais, s'il y avait un truc qui ne marchait pas du tout, il n'y aurait personne pour le voir, je pourrais recommencer le lendemain et que personne n'allait me juger. » (E16, 33-41)

Il semble que cette double exigence de performance professionnelle et de visibilité, peut aboutir, *a contrario*, à la recherche de l'isolement : on « *fait ses premières armes* », on s'aguerrit à l'abri de toute influence et de tout contrôle, pour être plus tard en mesure de se présenter à l'autre dans de meilleures conditions.

Aux antipodes de cette attitude, une jeune PEMF regrette que les expériences de classe soient si peu partagées, même entre maîtres formateurs qui n'échangent pas réellement sur les pratiques de classe :

Anne – Fabienne m'avait dit : « tu seras déçue », parce que je me faisais une idée des relations que pouvaient avoir les maîtres formateurs entre eux et je me rends compte que non, quoi.

Interviewer – *Quelle idée tu t'en faisais ?*

Anne – Plus d'échange ! Plus d'échange, plus d'ouverture ! Plus de, oser montrer ce qu'on fait, oser dire ce qu'on fait. (E3, 147-152)

La problématique de l'accompagnement du stage filé est alors posée, pour des jeunes enseignants confrontés immédiatement au terrain, entre un bricolage autonome, à l'abri du jugement dépréciateur mais au risque de la solitude, et l'accompagnement par des experts qui peuvent assortir leur aide d'une douloureuse remise en cause dont la légitimité fait question : de quel droit détruisent-ils ce que j'ai eu tant de peine à ébaucher ?

L'accompagnement de stage filé, dans les années 2008-2010, s'effectue donc avec des maîtres formateurs qui accompagnent les mercredis, un groupe de quatre à six stagiaires pour un total de 24 heures. Les PEMF avaient le choix du lieu de la formation. Ce pouvait être à l'IUFM, on leur réservait alors une salle ; ce pouvait être dans les classes des PEMF. Pour notre part nous avons choisi l'IUFM, et nous avons placé en annexe²⁸⁹, le plan de travail pour les six premières séances. S'il fut respecté pour les premières séances, il connut ensuite des variations au fur et à mesure des visites que les stagiaires allaient recevoir des visites des maîtres formateurs ou qu'ils les avaient reçues. Quand il s'est agi de préparer la visite de l'inspecteur, les stagiaires se sont rendus individuellement dans notre classe, sur des temps moins longs, pour ajuster tel ou tel détail de la préparation de la matinée d'« inspection ».

²⁸⁹ Annexes, partie 3, document codé AF0.

Deux observations d'accompagnement par un collègue (Bertrand) furent menées au premier trimestre²⁹⁰. Nous y avons retrouvé des préoccupations communes aux nôtres (emploi du temps, progression, cahier journal, autorité). Une observation d'accompagnement par une collègue (Clémence) fut menée au troisième trimestre²⁹¹ ; elle concernait essentiellement la visite des inspecteurs passée ou à venir de chacun des stagiaires dans des classes de cours moyen.

Nous avons évoqué l'assujettissement des maîtres formateurs aux institutions. Les discours d'inspecteurs en direction des maîtres formateurs, ainsi que les entretiens menés auprès de maîtres formateurs, en ont révélé certains mécanismes : injonctions institutionnelles parfois contradictoires, toujours générales, qui leur dévoluaient la responsabilité d'une application concrète des textes officiels, pour laquelle les maîtres formateurs ont déclaré bénéficier d'une certaine liberté d'action.

Le but des observations de visites est de mettre en évidence comment les phénomènes d'assujettissement d'une part, et d'émancipation d'autre part, se produisent en situation de formation, c'est-à-dire lorsque des maîtres formateurs interagissent avec des stagiaires dans le cadre professionnel. Par quoi passe la réussite dans le cas d'un enseignant débutant ? Par la capacité à offrir sa pratique au regard. Comment transmettre à un jeune cette compétence-là ? Ou plutôt, comment guider un jeune qui est déjà sur la voie, ayant déjà été distingué par la réussite au concours, à poursuivre son parcours ? Ces questions sont celles que se pose tout formateur. Dans nos observations, nous nous sommes davantage centrée sur le regard des PEMF sur les pratiques des stagiaires.

Nous avons avancé l'idée que les maîtres formateurs développent une sensibilité particulière au contrat institutionnel. Mais que signifie *sensibilité* ? Il s'agit d'une perception plus ou moins forte, le plus souvent non consciente. Les maîtres formateurs entendent et écoutent des consignes institutionnelles, comme les autres enseignants. La possibilité qu'ils ont d'écouter et de regarder les stagiaires les distingue cependant des autres enseignants. Cette écoute et ce regard sont réciproques, puisque le stagiaire observe le formateur en train d'enseigner. Il n'est pas question d'attribuer plus d'acuité à un regard plutôt qu'à un autre : tous les points de vue sur la classe présentent une caractéristique et donc un intérêt. Le stagiaire peut avoir un regard à la fois rétrospectif, lié à ses propres souvenirs scolaires, et projectifs, liés à son projet professionnel. Le regard de l'inspecteur, empreint du pouvoir et accompagné du rituel lié à la situation d'inspection, est tout autant une sanction que la recon-

²⁹⁰ Annexes, partie 3, documents codés AF1, AF2.

²⁹¹ Annexe, partie 3, document codé AF3.

naissance d'un statut : en même temps qu'il maintient les enseignants dans leurs assujettissements, il les légitime, les émancipant d'influences plus locales. Le regard exceptionnel des parents, hors cadre, est plus troublant : il rompt la sacralité de la salle de classe, c'est pourquoi les moments d'interférences entre les parents et l'école sont très ritualisés, le rituel permettant de rétablir la distinction entre l'espace sacré (la classe) et l'espace profane (le cadre de la vie ordinaire).

Le regard du maître formateur se positionne de façon particulière : il a accès aux classes des maîtres titulaires, dans lesquelles les stagiaires enseignent. C'est donc un premier double regard, que les maîtres formateurs ont en commun avec les professeurs d'IUFM : le regard sur les traces laissées par l'enseignant titulaire (paradoxalement dépersonnalisé par une expression propre aux stagiaires : « mon ou ma titulaire »), et le regard porté sur une pratique débutante. Ce regard très particulier est le principal outil dont disposent les maîtres formateurs pour amener les stagiaires à améliorer leur pratique. Les stagiaires disent souvent apprécier l'aspect « concret » des conseils prodigués par les maîtres formateurs, mais la spécificité des maîtres formateurs ne réside pas seulement dans pratique de la classe, car n'importe quel autre enseignant de terrain peut tout autant offrir des « tours de mains ». Le regard des maîtres formateurs est surtout empreint d'une sensibilité particulière au contrat institutionnel, à savoir la plus ou moins grande conformité de la pratique du stagiaire aux attentes implicites de l'institution. Plus que d'autres ils semblent avoir à cœur de préserver une cohérence entre les contingences de la vie dans la classe, des apprentissages possibles, et les injonctions officielles ou les préceptes de l'idéologie pédagogique dominante (la pédagogie différenciée par exemple).

3.2. Se regarder

« Tourner son regard vers soi, c'est le détourner des autres. [Plutarque conseille de] ne pas regarder ce qui se passe chez les autres, mais plutôt regarder ce qu'il se passe chez soi. Et on a l'impression, première impression, du moins, qu'il s'agit de substituer à la connaissance des autres, ou à la curiosité malsaine pour les autres, un examen un peu sérieux de soi-même. Même chose chez Marc Aurèle, ne vous occupez pas autres, il vaut beaucoup mieux s'occuper de soi même. [...] Donc ne pas regarder ce qui se passe chez les autres, mais s'intéresser à soi. Mais il faut regarder justement en quoi consiste ce retournement du regard et ce qu'il faut regarder en soi dès qu'on ne regarde plus les autres. Il faut d'abord rappeler que le mot curiosité, c'est *polupragmagmosunè*, c'est-à-dire, non pas le désir de savoir, mais l'indiscrétion [...] c'est prendre plaisir à voir les fautes qu'ils commettent. D'où le conseil inverse de Plutarque. Ne sois pas curieux. C'est-à-dire, au lieu de t'occuper des défauts des autres, occupe-toi plutôt de tes propres défauts et fautes [...]. Regarde les défauts qui sont en toi. »²⁹²

²⁹² FOUCAULT M. *L'herméneutique du sujet : cours au Collège de France 1981-1982* Seuil, Gallimard, 2001, p. 210-211.

Nous pensons que les regards portés par les maîtres formateurs, pour la plupart, ne sont pas de ces regards qui cherchent la faille : leur but n'est pas d'interpeller, mais de reconnaître et d'aider à faire reconnaître. La parité statutaire joue ici un rôle capital : le maître formateur cherche à s'assurer, comme l'institution le lui demande, de la *transformation* du lauréat d'un concours, en enseignant titulaire de l'Education nationale, qui lui dévolue cette mission. La première forme d'accompagnement que nous avons pu repérer est une incitation du maître formateur pour que le stagiaire tourne son regard vers lui-même, sans s'occuper de juger les pratiques des enseignants titulaires dont il occupe provisoirement la place. Pour qu'il tourne son regard vers lui-même, il est invité à parler de lui :

Stagiaire – Cette séance sur la mesure est donnée par les enseignants d'ici pour utiliser un instrument de mesure.

PEMF – (*En pointant le doigt sur l'objectif de la séance, marqué dans la fiche présentée par la stagiaire*) Mais toi, qu'est-ce que tu voulais ? (OV1, 223-224)

Voici un autre début d'entretien. Nous sommes dans une classe de ZEP, assez agitée. Le stagiaire vient de boucler une séance avec travail de groupe. D'emblée, il évoque la situation de classe comme un fait dont il n'est pas vraiment responsable :

Stagiaire – C'est toujours comme ça. La titulaire m'a dit (*en partant en stage*) c'est la première fois que je suis contente de laisser ma classe.

PEMF – Avant de passer au point des situations qui ne sont pas mal, quels sont les essais de solution ?

Stagiaire – Je n'avais pas de programmations (*note – cela signifie, la titulaire ne m'a pas laissé ses programmations*) j'ai trouvé cette solution et ces exercices de réinvestissement. En recherche, ça bouge.

PEMF – Vous avez bien compris. Pourquoi, ne pas essayer d'impliquer les CE2 ? Mais je ne sais pas dans cette figure de classe, je peux donner des conseils mais... (*Elle réfléchit en même temps*) le coloriage magique, ils n'ont pas encore cette habitude... Ici, ça leur permet de raviver les connaissances sur la soustraction, ce qui vous permet de recadrer tout le monde, de l'extérieur, ça fait brouillon et bruyant. Vous faites faire des reformulations ? Vous vous référez à la séance précédente ? Le travail de groupe, c'est la première fois que vous essayez ?

Stagiaire – La première fois que j'avais fait ça, ça avait dégénéré.

PEMF – Après, ce sont les antagonismes entre les enfants. Ne pas insister. Le travail de groupe il faut essayer, mais pas insister. (OV3, 90-103)

La PEMF reconnaît immédiatement que la « figure de classe » ne correspond pas à la sienne (elle enseigne dans le même niveau de classe, mais dans un quartier plutôt favorisé). Immédiatement, elle essaie d'adapter ses conseils et de proposer des moments de classe propice au calme pour le demi-groupe qui travaille en autonomie. Elle s'implique, reconnaît et apprécie l'engagement du stagiaire. Elle reconnaît que la situation de classe est difficile, plus difficile que ce qu'elle vit, en tient compte mais implique le stagiaire avec l'emploi répété de « vous ». La stratégie qu'elle propose au jeune est d'essayer sans insister : la souplesse et l'adaptation sont préférables au passage en force.

De même, en accompagnement de stage filé, Clémence, PEMF, incite une stagiaire qui rejette la responsabilité de sa situation sur l'enseignante titulaire de la classe à faire preuve de plus d'autorité :

Stagiaire 6 – Ma titulaire est tellement rigide qu’après c’est la fiesta.

PEMF– L’autorité ce n’est pas inné. C’est quelque chose sur laquelle il va falloir que tu réfléchisses.

Stagiaire 6– Elle fait un tableau. Moi, le souci, c’est : qu’est-ce que tu donnes comme punition. Je ne suis pas contente de ce que je donne comme punition. Je trouve ça bête.

PEMF– Il faut que ce soit bête.

Stagiaire – Moi je les punis de sport.

PEMF– Ça m’est arrivé. Il faut que tu sois plus stricte sur certains comportements. Le gamin qui ne lève pas le doigt n’a pas droit à la parole. Il faut que ce soit en rapport. Le gamin te dit, l’exercice est trop facile. Tu commences à argumenter. Tu n’as pas à te justifier parce que tu y as réfléchi. Les gamins, ils ont vu qu’il y avait une petite faille. Stop ça ne les regarde pas.

Dans son conseil la PEMF dépasse les habituelles injonctions faites aux enseignants quant à l’autorité (soyez fermes, mais ne faites pas ceci ou cela), qui ne leur apportent aucune solution concrète quand ils sont seuls face à leurs élèves. Ainsi la punition, sans être prônée, n’est pas totalement exclue. Rien n’est interdit : aux stagiaires d’explorer toutes les pistes de gestion de classe. Or, les stagiaires ne veulent pas se risquer à essayer, ils préféreraient réussir d’emblée et trouver la bonne stratégie de « tenue de classe »²⁹³. Cette stagiaire a d’abord évoqué la titulaire, dont la rigidité serait la cause du comportement agité des élèves : la PEMF élude, ne relève pas. Elle recentre son discours sur la pratique de la stagiaire en évacuant progressivement la question de la légitimité de telle ou telle punition, laquelle renchérit en effet en évoquant des pratiques réprouvées par la formation (punir bêtement). La stagiaire est enfermée dans un dilemme qui l’immobilise : par conviction, elle ne veut pas donner de punition « bête » (la titulaire est trop sévère avec les élèves), mais elle ne peut pas rétablir l’ordre dans sa classe sans recourir à la sanction. La PEMF entreprend alors de persuader la stagiaire qu’il est possible d’agir : elle recentre le sujet sur les interactions maître/élève qu’elle a pu observer : « Regarde-toi, lui signifie-t-elle, et fais attention à ton comportement. Ce n’est pas à la titulaire ou à la punition qu’il faut avant tout réfléchir, mais à ton comportement avec les élèves. » Elle donne des exemples précis en lui montrant qu’elle doit s’engager dans la situation : « *Le gamin te dit : « L’exercice est trop facile. » Tu commences à argumenter. Tu n’as pas à te justifier parce que tu y as réfléchi. Les gamins, ils ont vu qu’il y avait une petite faille. Stop ça ne les regarde pas. »*

²⁹³ Depuis que les stagiaires reçus au concours sont nommés sur un poste, les outils concernant la « tenue de classe » ont été mis en ligne par le ministère. <http://www.cndp.fr/tenue-de-classe/ressources/les-videos-la-classe-cote-professeur-pour-le-premier-degre.html> [consulté le 19/03/2012]

A titre indicatif, voici quelques titres des vidéos à destination des stagiaires à l’école primaire : « La gestion de l’autorité » « L’entrée en classe » « L’enseignant face aux élèves » « Mettre en œuvre des ateliers d’apprentissage »... On y voit de courts moments de classe, commentés par une voix off qui reprend le référentiel de compétence des enseignants. Puis, l’enseignant filmé commente sa pratique et explicite ses gestes. Ces vidéos donnent des exemples très précis sur les comportements à adopter dans une classe, en cela, elles ont une valeur d’exemple à suivre. En termes de formation, elles adoptent une démarche opposée à celle pratiquée en IUFM, où si les vidéos pouvaient parfois servir d’exemple de pratique, elles servaient tout aussi souvent de support à un débat critique autour des pratiques.

L'accompagnement réside ici dans une sollicitation de la stagiaire pour qu'elle s'interroge sur ses propres pratiques, qu'elle travaille son regard sans se masquer derrière l'action de l'enseignante titulaire. « Porte un regard sur toi-même et pour cela, laisse la titulaire, regarde-toi, engage-toi », semble dire de son côté Bertrand :

Stagiaire 1 – Mais les jeux...la titulaire...

Bertrand – C'est votre classe ce jour-là, ce n'est pas la classe de la titulaire. Quand la titulaire revient, c'est sa classe à nouveau.

Stagiaire 1 – On n'a pas le droit à l'erreur.

Bertrand – Vous n'avez pas le droit de vous abriter derrière la titulaire. Je vais vous pousser à faire des erreurs quand on sera ensemble ou avec les élèves. C'est pas : t'es nul, tu n'es qu'un nul. C'est : tu n'y arrives pas, mais là ça commence à venir, on va voir ce qu'il ne faut pas faire. Dites à la titulaire je vais essayer de faire ça.

Stagiaire – Elle me dit : « Tu fais comme tu veux mais je te préviens... », elle a des problèmes de communication.

Bertrand – Comme tu sens qu'elle est perplexe, inconsciemment tu vas l'agresser. Il faut lui dire « tu es ma seule référence », tu aimerais être en communication avec elle.

Stagiaire 1 – J'aimerais bien mais...

Bertrand – Dans la façon dont tu le dis. (AF1, 199-211)

La stagiaire argumente d'une impossibilité totale de faire à sa guise, à cause de l'enseignante titulaire : premièrement elle a mis en place une organisation d'accueil que la stagiaire a peur de changer ; deuxièmement la stagiaire n'ose pas annoncer un éventuel changement à cause de la personnalité renfermée de la titulaire. A chaque fois, Bertrand revient à la charge en évacuant la problématique de la titulaire²⁹⁴ et en recentrant sur la stagiaire : le jour où elle est en situation, la classe lui appartient exclusivement avec l'espace qui lui est attribué. C'est même une obligation : « *Vous n'avez pas le droit de vous abriter derrière la titulaire* ». Pourquoi pousser, faire appel au droit et contraindre à faire ? Parce que la première attitude du novice face à la difficulté est l'évitement, le contournement. Contourner, ne pas voir, ignorer l'obstacle, fermer les yeux : les maîtres formateurs, dans leur travail d'accompagnement travaillent donc en premier lieu ce regard, ils ouvrent les yeux de leurs stagiaires et les aident à porter le regard dans la direction qui convient, c'est-à-dire sur soi-même et sur ses propres pratiques.

Les maîtres formateurs sont d'autant plus à l'aise de tenir ces propos sur l'obligation de « se voir » qu'ils sont eux-mêmes en permanence sous le regard des autres (stagiaire en particulier), et que leur expertise s'appuie sur leur propre capacité à « se voir » en train de faire la classe, c'est-à-dire à analyser leur propre pratique. Ce qui se passe ici est donc la mise

²⁹⁴ Nous sommes dans le cadre d'un accompagnement de stage filé : Le maître formateur, le mercredi matin (les élèves n'ont pas classe), reçoit les stagiaires dans son école pour leur donner des conseils sur leur prise en main de la classe un jour par semaine. Les stagiaires remplacent donc un enseignant titulaire qui a la classe les trois jours restants. Par ailleurs, ce même maître formateur est chargé de visiter plusieurs fois chaque stagiaire sur son lieu de remplacement. Les stagiaires reçoivent d'autres visites : un inspecteur et un professeur d'IUFM. Ce dispositif n'existe plus depuis la mise en place de la mastérisation.

en œuvre par le maître formateur de la transmission de son propre engagement à l'égard de ses stagiaires. Le stagiaire ne peut réussir à faire la classe que s'il s'engage, s'il est poussé par le maître formateur à s'engager. On n'est pas ici dans une transmission de pratique par le modèle, il s'agirait plutôt d'une incitation à l'engagement. Certes les stagiaires ont déjà manifesté leur engagement, en passant le concours et en se soumettant aux exigences de la formation, mais les maîtres formateurs les incitent à pousser plus loin cet engagement en s'appropriant pleinement la responsabilité du travail en classe et de ses risques. Cette transmission-là n'est rendue possible que par l'implication des maîtres formateurs face aux résistances du stagiaire. L'apprentissage, qu'il concerne un enfant ou un stagiaire soulève la même problématique liée à la dévolution : l'apprentissage va reposer, non pas sur le bon fonctionnement du contrat, mais sur ses ruptures, c'est-à-dire que le stagiaire va devoir accepter d'enseigner, alors qu'il n'est pas encore déclaré apte à le faire²⁹⁵.

Ainsi la nature des conseils que s'attend à recevoir le stagiaire diffère de la nature des conseils que lui prodigue réellement le maître formateur. L'ambition du maître formateur est de rendre le stagiaire capable d'enseigner, en dépassant le simple conseil pratique et en remettant en cause le « mode d'être sujet » de celui qu'il forme. Le stagiaire, plutôt en quête de réponses sur le « comment faire » résiste plus ou moins à cette incitation : plus il agira en se limitant à respecter « la lettre » de l'action, plus il sera dans la reproduction et la conformité ; au contraire, plus il dépassera le conseil explicite pour saisir l'intention du maître formateur au-delà de ce qu'il dit, plus il entrera dans un processus de formation et dans une pratique autonome. Nous rappelons ici la façon dont Lara a raconté comment elle a été préparée à la situation de l'épreuve, comment Bertrand a modifié sa conception de la préparation de classe : il semble que le formateur puisse d'autant mieux transmettre cette conversion qu'il l'ait lui-même vécu.

3.3. Voir autrement

Si l'implication personnelle du stagiaire est appelée par les maîtres formateurs, c'est qu'ils semblent attachés à l'idée qu'enseigner dépasse la simple répétition de leçons ou l'organisation d'activités (d'où le rejet du Bled ou d'un enseignement de répétiteur comme cela a été signalé en conférence pédagogique) :

Célestine – [...] on ne peut pas appliquer des choses qu'on a vues et que ça ne marchera pas si, voilà, c'est...si on les applique telles quelles, voilà, si on les calque, voilà, si il n'y a pas de réflexion avant ça

²⁹⁵ BROUSSEAU, G. « Le rôle central du contrat didactique dans l'analyse et la construction des situations d'enseignement et d'apprentissage », in *Actes du colloque de la troisième Université d'été de didactique des mathématiques d'Olivet*, IREM Bordeaux, 1984.

ne marchera pas. Et qu'il faut que cette réflexion elle soit là. Ils ont du mal parce que finalement voilà, ils vont calquer ce qu'ils ont vu et ils vont dire ben ça marche pas chez nous, ben oui, mais pourquoi ça ne marche pas ? Voilà les amener à réfléchir, beaucoup sur les pratiques qu'ils ont, dire qu'ils ne sont pas tout seuls dans leur classe mais dire que voilà, il y a des équipes, qu'il faut, se tourner vers les équipes, essayer de voir un peu, pas sur leur pratique de classe à l'instant « t », mais voilà, de voir plus loin. Que l'enfant, voilà, il va grandir, c'est un futur citoyen, il faut l'amener à réfléchir même s'ils ont deux ans et demi, trois ans, voilà. Les enfants il faut que ça réfléchisse voilà. (E4, 194-202)

Notons que si le terme *calquer* est employé de façon péjorative il est opposé à l'emploi du verbe *voir* : « *voir un peu* » en se tournant vers les autres, « *voir plus loin* ». Notre idée est celle que les maîtres formateurs souhaitent guider les stagiaires vers une conversion du regard. Ce regard du stagiaire sur les pratiques des autres doit être employé de façon précise : il ne s'agit pas de calquer, mais de « *voir plus loin* », de réfléchir pour que les enfants à leur tour *réfléchissent*. Tout est matière à réflexion pour les PEMF s'adressant à des stagiaires. Le moindre détail compte, il doit relever d'un choix justifié par le stagiaire. Ainsi, une stagiaire craint que l'inspecteur regarde les cahiers des élèves qu'elle partage avec la titulaire :

Stagiaire – Moi ce qui m'angoisse, c'est qu'elle veuille regarder les cahiers. J'ai regardé les cahiers ...

PEMF – Comment tu peux sans te décharger sur le titulaire ? Ce n'est pas possible...

Stagiaire – Ils m'ont dit de regrouper ensemble tout ce que j'ai fait. Dans un classeur...

PEMF – Elle peut te demander pourquoi vous n'avez pas pris un cahier ?

Stagiaire – Je ne voulais pas casser le fonctionnement. Je ne savais pas qu'il y avait des cahiers.

PEMF – Elle peut te dire : est-ce que vous avez réfléchi sur la façon d'organiser la classe l'année prochaine ?

Stagiaire – Travail avec cahier du jour, sur cahier et un classeur pour histoire, géo, sciences. On a toutes expérimenté les classeurs, on n'y arrive pas.

PEMF – Moi j'avais avant des classeurs je me suis remise aux cahiers. Parfois, les classeurs se cassent. Tu aurais pu prendre un cahier à toi. Par exemple, ma modulatrice fait la mesure dans un cahier. C'est un fonctionnement intéressant. Après, on s'adapte, il n'y a rien qui est figé dès le départ. (AF3, 41-51)

La stagiaire envisage deux possibilités : soit l'inspecteur ne regarde pas les cahiers, soit il les regarde. S'il les regarde, c'est la catastrophe, les cahiers ne sont pas « présentables », et elle n'envisage pas d'autre stratégie que de se défausser d'une partie de sa responsabilité sur la titulaire. La PEMF propose une réponse à la situation : même si la présentation des cahiers n'est pas convenable, elle peut justifier d'une réflexion pour améliorer une pratique ultérieure, car « *rien n'est figé dès le départ* ». Ainsi pour un détail aussi concret que le choix entre classeur ou cahier, le maître formateur ne tranchera pas, mais invitera à une démarche à la fois réflexive et justificative. « *Rien n'est figé dès le départ* », tout est donc soumis à la réflexion du maître de la classe. Aucun choix n'est irréversible, l'erreur reste possible.

Pour que les stagiaires parviennent à se débarrasser de l'idée de modèle de pratique, les maîtres formateurs modélisent l'imperfection. Eux, pourtant considérés comme maîtres

experts, ont commis des erreurs et en commettent encore parfois. Ce droit à l'erreur est assumé par certains maîtres formateurs qui ont intégré la distance à prendre avec la leçon modèle, qui est désormais une référence négative. Déjà les souvenirs d'Ecole normale de Rita montrent que c'était prioritairement la réflexion qui était suscitée, lors de la présentation des méthodes de lecture :

Rita – Non j'ai jamais vu comme modèle, c'est plutôt la réflexion qu'il y avait autour des méthodes de lecture, par exemple au tableau il y avait des costumes, c'était plutôt une réflexion sur une méthode parce que c'était la mode. (E24, 48-49)

En effet, plus personne ne s'affirme comme modèle à imiter. La réflexion passe par un autre regard sur le travail qui intègre le « mode être sujet » en train de faire :

Lara –Voilà, j'ai une autre pratique que la vôtre, j'ai un autre regard sur le travail, parce que je me retrouve confrontée dans d'autres situations avec des stagiaires mais je ne juge pas, je ne pose pas en modèle. (E2, 63-65)

Dans cette perspective, réfuter l'idée de modèle ne dispense pas de certaines obligations. Le modèle fait place à un idéal de travail qui passe par une certaine rigueur : la façon de faire dépend de la façon d'être. Si la leçon n'est pas modèle, le maître formateur s'astreint néanmoins à une certaine attitude au travail, qui passe par l'exigence et la réflexion :

Flore – Déjà, moi je crois que quand les PE viennent en stage PRAC, je m'oblige à une rigueur, à ...pas à présenter des choses modèles parce que ça...je enfin...ça marche pas quoi, ...mais voilà, d'essayer de mettre en place des situations intéressantes à voir...et puis même tout le long de l'année moi j'ai une rigueur plus importante que quand j'étais adjointe et j'ai une analyse plus approfondie. Ça c'est l'évolution personnelle, moi je me rends compte que j'analyse beaucoup plus mes séances.

Interviewer – Oui, du fait d'avoir quelqu'un dans la classe sans arrêt.

Flore – Voilà, oui, oui et puis et puis moi je me souviens la première année, les PE ils me demandaient : « Mais pourquoi vous faites comme ça ? » Et je me disais, oui, pourquoi, ça oblige quand même à une réflexion plus poussée. (E16, 177-185)

Les maîtres formateurs ont bien compris que les attentes des stagiaires ne peuvent jamais être satisfaites pleinement. Anne perçoit bien le poids de l'institution sur cet acte de formation : le formateur doit montrer une classe qui fonctionne bien, tout en sachant que ce que le stagiaire voit, n'est que très difficilement transposable. Il arrive aussi que le travail de classe présenté ne fonctionne pas toujours aussi bien que souhaité, ce qui oblige le maître formateur à pratiquer son autocritique devant le stagiaire :

Anne – Que parfois il y a aussi une perte d'infos, parce qu'il y a des choses que nous on fait mais parce que enfin on a expérimenté mais ça marche pas comme ça et que peut-être parfois ils ont l'impression qu'on fait ça et que c'est ce qu'il faut reproduire. Et il n'y a pas une reproduction..., il n'y a pas quelque chose de reproductible qui marchera partout. Et c'est ça qui est complexe dans notre métier.

Interviewer – C'est difficile...

Anne – Et c'est ça qui est difficile parce qu'en même temps moi je me rappelle aussi quand j'étais stagiaire on aimerait bien avoir quelque chose qu'on peut reproduire et qui fonctionne et ça marche rarement comme ça. Et quand on reçoit des stagiaires on est aussi peut être trop, l'institution elle est trop difficile pour les stagiaires c'est-à-dire qu'elle demande trop que eux il faudrait qu'ils sachent faire tout de suite et nous on sait qu'on ne peut pas réussir tout de suite et que donc le droit à l'erreur, il est valable pour les stagiaires et que peut-être on leur donne pas assez cette idée qu'ils peuvent aussi se tromper parce que nous aussi on s'est trompé. Et que quand moi ça m'arrive aussi de me tromper quand il y

a des stagiaires mais je leur dis. Faudrait pas qu'ils se disent à ce moment-là, c'est une mauvaise instit, s'ils se le disent à ce moment-là, ben dommage, parce que en même temps c'est une vie de classe oui, voilà. En fait c'est un peu confus ce que je viens de dire mais c'est-à-dire que ça marche pas tout le temps quoi, ni pour eux, ni pour nous et que en même temps on doit construire pourquoi ça n'a peut-être pas marché et que ce qu'on va proposer c'est une idée et que ça veut pas dire non plus que ça va être tout de suite. Enfin moi je trouve que là-dessus on n'est pas, enfin j'ai entendu des fois des stagiaires qui se plaignent de la visite qu'ils ont pu avoir, quoi ? Bon à côté de ça c'est vrai qu'il y en a peut-être qui réfléchissent pas assez, qui préparent pas assez, mais ce n'est pas non plus que le papier c'est complexe surtout en maternelle, moi je trouve qu'il y a une grande complexité. (E3, 98-117)

Le droit à l'erreur présente donc de sérieuses limites. Droit à l'erreur, certes, mais pas au point de passer pour une « *mauvaise instit* ». Si les PEMF se donnent le droit à l'erreur, c'est qu'ils ont développé une capacité à analyser les erreurs, à les mettre à distance et donc à les relativiser. Ici, l'expérience, mais aussi l'art du discours de justification, ajouté à leur position institutionnelle, ne peut que conforter ce « droit » et donc contribuer à faire de l'erreur un objet de formation.

4 TOURNER SON REGARD VERS LES ELEVES

Lorsqu'on demande aux maîtres formateurs à quoi ils sont le plus attentifs lors de leurs visites des stagiaires, leurs réponses sont centrées sur la nature de l'attention portée aux élèves ajoutée à un travail écrit de préparation réfléchi :

« Ça dépend des domaines sur la conduite de classe. C'est clair c'est l'attention des élèves. Maintenant la rigueur de la pensée dans la construction de la préparation, hein, on voit très vite celui qui sait où il veut aller, voilà, une pensée claire avec quelque chose de structuré heu le fait de... moi, en essayant toujours de rester naïf devant la leçon, est-ce que je m'y retrouve ou pas est-ce que je sais où on en est... hein ; ça, ça me paraissait les choses capitales : l'intérêt des élèves et puis quelque chose structuré une structure qui apparaît et qui me semble moi nécessaire dans une séance. » (E15, 165-170)

« Ce qui est indispensable, ce n'est pas le travail sur fiche, mais de savoir ce que les enfants ont dans la tête, ce qu'ils ne savent pas, ce qu'ils savent et aller toujours plus loin dans ce qu'ils savent et tenir compte aussi de ce qu'ils ne savent pas pour bâtir le travail » (E8, 372-374)

« Je commence par regarder ce qu'ils font dans la classe avec les élèves et je commence souvent mon entretien par : « Alors qu'est-ce que vos élèves ont appris aujourd'hui ? » (E20, 141-142)

La réaction des élèves est considérée comme le résultat du travail de l'enseignant. Une fois que le stagiaire a bien réfléchi à sa préparation, son travail en classe consiste à adapter les contenus. Si le travail sur fiche ou le suivi sans préparation d'une page de manuel est si décrit par les maîtres formateurs, c'est que la plupart du temps la consigne et la nature des exercices ne suffisent pas à aider tous les élèves de la classe à apprendre, surtout lorsqu'il s'agit de notions nouvelles. La question sur ce que les élèves ont appris aujourd'hui est redoutable, car elle oblige le stagiaire à bien cibler ce que l'élève ne savait pas et le domaine dans lequel il a progressé. Elle est redoutable, et relève en même temps de l'interpellation althussérienne. Quel maître peut oser prétendre, à l'issue d'une séance sur les pronoms, par exemple, que les

élèves ont appris - et compris - ce qu'était un pronom ? Pour expliquer cet échec, il sera dans l'obligation de regarder de plus près, et d'en chercher les raisons. Là encore le maître formateur est passé maître dans l'art de l'analyse didactique et il attend du stagiaire qu'il développe, sinon la même maîtrise, du moins la capacité à fournir des éléments objectifs d'analyse des activités des élèves.

L'expertise du maître formateur sera justement dans l'accompagnement qui consiste à regarder avec le stagiaire ce qu'il ne voit pas justement. Le maître formateur va guider le regard du stagiaire. Dans l'exemple qui suit, nous sommes en accompagnement de stage filé en Cours Moyen et une stagiaire ne comprend pas pourquoi les élèves ne réussissent pas tout le travail demandé :

Stagiaire – J'ai tellement l'impression de leur donner des choses peu mirobolantes que je ne comprends pas qu'ils n'y arrivent pas tous.

PEMF – Comment tu fais pour que tous recollent au peloton ?

Stagiaire – Ma base c'est l'évaluation finale.

PEMF – L'évaluation finale, on ne revient pas dessus, Alors comment on peut faire ?

Stagiaire – Je me note ça

PEMF – Je parle au niveau des enfants, comment tu fais ? Tu me dis, il y en a plein qui sont hyper turbulents ? Qu'est-ce que tu fais ? (S'adressant à toutes) Qu'est-ce que vous faites ? Est-ce qu'on peut attendre l'évaluation finale ?

Moment de silence

Stagiaire 3 – Moi, il y en a une qui est lente, je ne lui fais écrire que quelques verbes.

Stagiaire 4 – Les exercices vraiment importants, je les mets au début.

PEMF – Tu peux leur proposer une piste d'aide.

Stagiaire – Les aider, je le fais naturellement : j'ai du mal à le projeter.

PEMF – Parce qu'il te semble que tout est évident.

Stagiaire – Quand je réfléchis à ce qu'on a fait, je ne vois pas la difficulté dans ce qu'on leur a donné...

PEMF – Ça vient d'où ? La consigne ? A un moment il faut essayer d'identifier : est-ce qu'ils s'amuse, est-ce que ce sont des gamins qui ont des grosses difficultés. C'est ça le problème, toi, tu avances dans ta séance quand même. Il faut trouver une stratégie pour ne pas les laisser seuls à côté.

Stagiaire – Après, c'est un élève qui me pose problème, il est inexistant. Après, je me demande si la titulaire n'a pas baissé les bras.

Stagiaire 3 – Si l'évaluation est trop dure, ça m'est arrivé.

PEMF – Qu'est-ce que je fais pour essayer d'y parvenir ?

Stagiaire – Je n'arrive plus à voir le positif dans le travail qu'on fait, je trouve qu'on n'avance pas.

PEMF – Par rapport à ce que toi, tu avais prévu et aussi par rapport au progrès.

Stagiaire – J'ai revu à la baisse...

PEMF – Tu n'as pas revu à la baisse. Tu es revenue sur différents exercices, par exemple, les types de phrases, tu te rappelles, cette année, sur la différence entre l'injonctif et l'impératif, la confusion entre l'exclamatif et l'injonctif... (AF3 90-118)

Dans un premier temps, la PEMF (Clémence) implique la stagiaire, et effectue le lien entre le constat externe qu'« ils n'arrivent pas à faire des choses pourtant *peu mirobolantes* » et ce que fait la stagiaire : « *Comment tu fais pour qu'ils recollent tous au peloton ?* ». Dans cette phrase, elle transforme un constat en challenge sportif (métaphore du peloton). Dans ces relances répétées Clémence oppose l'attitude d'attente à la dynamique du faire. Elle pousse les stagiaires à s'engager dans des propositions d'action. Les pistes proposées par les stagiaires servent de déclencheur à Clémence pour tenter d'obtenir une mise en recherche : à

quelles pistes d'aide peut-elle penser ? Clémence va construire son conseil en invitant la stagiaire à porter le regard sur sa pratique (la consigne) d'une part, et sur les conséquences de sa pratique (l'attitude des élèves) d'autre part.

Nous connaissons bien la panoplie de conseils possibles pour mettre en œuvre une pédagogie adaptée à chaque élève : la PEMF n'est pas entrée dans cette litanie de conseils, qu'elle a dû prodiguer ailleurs, en d'autres circonstances. Mais ici, la stagiaire étant fixée sur l'évaluation finale, la tâche première à laquelle s'est attelée la PEMF est une tentative d'amener la stagiaire à modifier son regard : regarde autrement ce que tu as fait, et pour cela, il faut porter un regard sur les élèves.

La nature de l'accompagnement prodigué par les maîtres formateurs est bien définie par Lara. Ce n'est pas celui qui dit « *je suis formateur, je vais te former* » au stagiaire, c'est celui qui « *perçoit le décalage entre ce qui est préparé et ce qui se passe* » :

Lara — Le truc que je leur dis tout le temps c'est de regarder leurs élèves, de faire attention aux réactions verbales et corporelles de leurs élèves vraiment ça c'est un truc, c'est le premier indicateur avant ce qui se fait en élémentaire ou ce qui se fait en maternelle, c'est le premier indicateur de ce qui se passe dans la classe, de ce qui se transmet. (E2, 392-395)

Qu'est-ce ce travail sur le regard doit à l'institution ? Sommes-nous ici dans une démarche spontanée, naturelle, ou dans une démarche qui relève d'une relation mentorale dans laquelle l'ainé transmet une démarche au jeune ? Dans une logique foucaldienne, l'institution scolaire française n'a jamais cessé de chercher à mieux rendre visibles les élèves et les enseignants. Nous défendons le point de vue que les maîtres formateurs incarnent, plus que tout autre cette fonction centrale du regard. Ils l'incarnent d'autant mieux qu'ils sont eux-mêmes assujettis au regard des autres : de leurs pairs, des stagiaires, des inspecteurs. Ils n'en sont que plus sensibles à l'importance de l'ostension sous toutes ses formes. Cette réponse à la demande institutionnelle de visibilité héritée d'une culture centralisatrice est une dimension de la sensibilité au contrat institutionnel. Tandis qu'ils répondent, par cette sensibilité aux exigences de visibilité qui émanent de l'institution, ils acquièrent la maîtrise du regard que l'on peut porter sur eux. En contrôlant eux-même leur propre regard sur la pratique pour le rapprocher des exigences institutionnelles, ils se protègent d'un regard plus intrusif par l'acquisition de l'usage de pratiques publiques.

5 REGARDER AVEC LE STAGIAIRE

Quand le stagiaire a déjà effectué cette conversion du regard (sur lui-même et sur ses élèves), il n'est plus sur la défensive et un dialogue plus symétrique s'installe alors avec le maître formateur qui livre ses propres solutions :

PEMF – Franchement c'est quand même du bon travail. Franchement ça va. A partir de quel moment ça n'allait plus ?

Stagiaire – Le rythme ne les a pas calmés.

PEMF – Pourquoi ?

...

PEMF – Est-ce qu'ils on tapé en même temps ?

Stagiaire – Non.

PEMF – La gestique n'était pas bonne. Il y avait une prof de musique à l'IUFM qui disait je leur fais : (*Elle fait le signe de départ*) Qu'ils comprennent bien dès le début. Moi, si vous voulez, j'ai quelque chose dans ma classe, les programmations que je donne aux étudiants...

Stagiaire – Oui, je veux bien.

PEMF – Moi, je fais même des gestes de départ de chorale (*elle montre*). Bon c'est un détail, on va rentrer dans les détails avec vous parce qu'après, c'est bien. Combien de temps ça a duré ? Il faut qu'ils se posent, il n'y a pas le choix. Donc pas de durée trop longue en grand regroupement. C'est normal que des enfants bougent en écoutant de la musique. Je fais de la musique en salle de gym. Les petits ont besoin de jouer dans leur corps, ils sentent les changements de rythme, les moments violents...

Stagiaire – On se sent tellement débordé.

PEMF – On peut essayer les jeux de doigts, les comptines...

Stagiaire – Moi ces trucs-là je ne les ai pas.

PEMF – A quel moment il y a le calme dans la classe ?

Stagiaire – (*silence*) ...

PEMF – Quand vous avez lu le texte. Ils n'ont pas bougé, ça faisait partie du projet de la classe ; comme quoi, à cet âge-là, il y a le goût pour l'écrit. O. (*une PEMF détachée auprès de l'IUFM avec qui la PEMF est intervenue auprès de PE1 dans l'année*) disait, au module C : « Il ne faut pas forcément attendre le silence pour commencer. Il faut savoir jouer sur les deux. »

Stagiaire – C'est ce que m'a dit l'inspecteur. » (OV2, 35-59)

Les répliques de la stagiaire montrent qu'elle a senti à partir de quand elle ne maîtrisait plus son groupe et surtout, qu'elle est centrée sur ses sensations, (« *On se sent tellement débordé* ») et ses manques (« *Moi ces trucs-là je ne les ai pas* »). Cette stagiaire sait décrypter le langage hiérarchique. Elle est reconnue comme enseignante débutante avec les petites maladresses qui accompagnent ce statut, mais elle partage avec ses évaluateurs un regard critique et peut ainsi analyser sa pratique avec la PEMF. Elle adopte la posture « basse » de la jeune enseignante qui se dirige dans le sens souhaité, qui emploie des références adéquates, s'attirant ainsi la bienveillance des formateurs et inspecteurs. Pour autant, le paradoxe de la formation n'est pas résolu : certes, la stagiaire est prête à accepter les conseils, mais les conseils portent sur un savoir-faire (« *Il faut savoir jouer...* ») qu'elle reconnaît ne pas encore avoir acquis ! (« *Ces trucs-là je ne les ai pas* »). Le seul conseil qu'elle peut appliquer concerne une façon d'être avec les élèves : elle doit être en mesure de percevoir l'état de son groupe d'élèves pour prendre la décision adéquate.

Voici un autre exemple d'échange PEMF/stagiaire qui converge vers l'égalité du fait que le stagiaire se montre attentif aux réactions de ses élèves et n'hésite pas à prévenir la PEMF d'un petit changement de dernière minute : il se rend compte que la différenciation prévue n'était pas nécessaire. La PEMF commence l'entretien par la classique question ouverte :

PEMF – C'est super si tu n'es pas de récré. Alors qu'est-ce que tu en penses ?

Stagiaire – J'ai pensé pas trop mal, mais un peu dense. Ils paraissaient fatigués.

PEMF – Quels signes ?

Stagiaire – Moins de participation.

PEMF – On n'a pas le temps, je vais faire le contraire de ce que je te dis. T'es super cool.

Stagiaire – Je vais noter (*Il amorce le geste de se lever pour aller chercher de quoi noter*)

PEMF – (*Montre ses notes*) Je vais tout te donner. (*Il se rassoit*) Moi je voulais imposer la phrase.

Stagiaire – Oui, mais ils aiment bien quand c'est leur phrase.

PEMF – Celui qui va écrire sa phrase, il va écrire ce qui le concerne. Les autres s'en fichent et en plus c'est hyper aléatoire. Il me semble que si c'est toi qui choisis, tu risques moins de tomber sur des trucs. Moi, je faisais comme ça au début, mais des fois, tu tombes sur des trucs chiants. (*Elle écrit je vais aller ée*) : comment ils ont résolu le problème ?

Stagiaire – C'est moi.

PEMF – Comment ils auraient pu. Pour écrire de façon autonome, il faut qu'ils sachent écrire sans toi. Comment tu pourrais faire ?

Stagiaire – Moi, je leur propose d'écrire une phrase au tableau.

PEMF – C'est un seul qui écrit, on va poser le problème de l'élève qui écrit, pas celui d'un autre.

Stagiaire – Donc il faut faire passer deux élèves en même temps.

PEMF – Donc t'as 23 difficultés différentes. Ils écrivent tous, c'est une proposition. Toi, tu lorgnes bien et après, tu vois les difficultés qu'ils ont.

Stagiaire – Moi j'aimais bien le coin regroupement.

PEMF – Oui, ça c'est sympa, mais il semble que c'est plus efficace de voir avec eux. Il y a un « à », comment on peut l'écrire ? Ils ont dit [...], comment je peux faire ? C'est sûr que ce n'est pas le verbe avoir, comment on le sait ? Ce sont des propositions, et à chaque fois, on a un outil de vérification.

Stagiaire – Ce que vous dites est intéressant, je peux proposer ma phrase. (OV4, 120–145)

La connivence qui s'est établie n'a été rendue possible que parce que le stagiaire avait déjà témoigné d'un regard suffisamment attentif aux élèves. Quant à l'interaction PEMF/stagiaire, si elle est cordiale et harmonieuse tout long de la matinée, il n'en reste pas moins que l'asymétrie reste présente, ne serait-ce que par le tutoiement de l'une et le vouvoiement de l'autre. Tout du moins, dans ces situations de visite réussies, l'échange se fonde sur « les bonnes manières ». Entre personnes de bonne compagnie, pas de suspicion : le stagiaire est parvenu à se faire admettre comme un interlocuteur véritable, tant par son travail en classe, que par sa disposition à faire preuve d'un certain regard sur sa pratique et sur ses élèves. On voit comment s'établissent des échanges d'une autre nature, dès lors que le stagiaire a montré sa « professionnalité » et sa « civilité », c'est-à-dire sa dignité à appartenir à la communauté. D'une certaine façon, avant même la légalisation de sa titularisation, le stagiaire sera « adoubé » par le maître formateur qui s'avère ici le maillon central de la « chaîne affiliative » conduisant à l'entrée dans le métier.

6 CONCLUSION : UNE EDUCATION DU REGARD

Le regard enseignant s'éduque. En travaillant avec les stagiaires sur une autre façon de porter un regard sur le travail des élèves, les maîtres formateurs les engagent implicitement dans une transformation de leur *hexis* corporelle. Tourner son regard implique une modification complète de la posture. L'éducation au regard permet de dépasser la perception première des événements dans la classe, de la même façon que l'éducation au regard sur les œuvres d'art permet de dépasser la recherche de ce qui est immédiatement accessible.

La leçon mythique n'existe pas ; ce qui se passe en classe comporte toujours une part d'incertitude²⁹⁶. Le stagiaire ne possède pas encore l'aisance du maître formateur qui a appris à composer avec cette incertitude qui permet de mettre, malgré tout, les élèves au travail. Cette aisance ne s'acquiert pas par une approche académique qui aborderait la pratique enseignante sous un angle professionnel, mais par une approche familière qui concerne des « choses simples ». Le maître formateur accentue son regard sur des éléments simples et les traduit en conseils tout aussi simples, n'employant pas de termes professionnels mais du vocabulaire courant : « *Parfois les classeurs se cassent* » ; « *Tu es revenue sur différents exercices* » ; « *Est-ce qu'ils ont tapé en même temps ?* » ; « *Je voulais imposer la phrase* ». Au moment où le maître formateur échange des propos sur les pratiques avec le stagiaire dans des situations qui sont toujours institutionnellement marquées, celui-ci semble donc se dégager complètement du vocabulaire employé par les textes officiels ou le domaine de la recherche pour aborder le vécu de la classe de la façon la plus familière possible. Le regard s'épure, se dépouille pour se diriger sur l'essentiel : les « petites choses » qui permettront au stagiaire de *deviner* progressivement comment faire pour que « ça marche ».

Pour autant, comme le regard des maîtres formateurs est fortement normé par leur double sensibilité aux discours institutionnels (institut de formation et hiérarchie), il n'a rien de commun avec la perception première de ce qui se passe dans une classe. Comme ils ont été confrontés au problème de l'ajustement de ce qui doit être à ce qui est, ils savent qu'une partie de la résolution de ce problème, passe par ces « petites choses » auxquelles ils sont d'autant plus sensibles qu'ils ont dû, à maintes reprises eux-mêmes, réfléchir pour présenter des séances convenables aux différents visiteurs de leurs classes.

S'ils sont sensibles aux injonctions institutionnelles, nous voyons bien que les maîtres formateurs, au lieu de les appliquer dans une conduite entièrement asservie, développent plutôt un usage personnalisé des règles qui leur sont imposées. Ils ne partent pas des textes offi-

²⁹⁶ PERRENOUD P. *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. ESF, 1999.

ciels pour élaborer leur travail de classe mais des élèves, qu'ils observent, et des multitudes de « petites pratiques » qu'ils s'imposent et qu'ils transmettent, en conformité plus ou moins forte avec les textes.

CHAPITRE 12 : SURDETERMINATION DE L'AUTODISCIPLINE

Le temps de la visite est un laps de temps très court par rapport au temps passé seul dans une classe que ce soit pour le stagiaire ou pour les professeurs des écoles. Au-delà des regards des parents ou du directeur, l'enseignant n'est pas surveillé comme l'ouvrier dans son atelier ou le prisonnier dans sa cellule. Il est même seul avec ses élèves la plupart des moments où se passent les apprentissages visés par les programmes. Plus que la surveillance de l'autre, c'est l'auto-surveillance générée par ce regard porté sur soi-même, que les maîtres formateurs cherchent à promouvoir chez les stagiaires.

1 LES PEMF ET LEURS PAIRS

1.1. Un enseignant discipliné est-il un bon enseignant ?

Revenons sur l'intervention d'un maître formateur auprès d'un inspecteur :

« On voit l'idée que l'enseignant d'aujourd'hui, ce n'est plus celui d'hier, c'est celui qui va être recruté bientôt à bac plus 5. C'est celui qui doit pouvoir passer d'un statut de répétiteur à un statut de concepteur, c'est ça qu'on va attendre de l'enseignant. C'est celui qui va être capable effectivement de se mobiliser en fonction des priorités bien évidemment nationales et académiques, mais qui va être capable de retraduire tout ça quotidiennement dans sa tête. Je dirais même que pour bien faire l'institution devrait se donner pour ambition de ne former que des maîtres formateurs et non plus simplement des enseignants. » (I 2008 468-475)

Pour ce maître formateur, la fonction de relais institutionnel est clairement énoncée comme une nécessité. Il oppose le répétiteur qui exécute au concepteur. La suite retiendra toute notre attention : le concepteur doit « *être capable de se mobiliser en fonction des priorités bien évidemment nationales et académiques, mais qui va être capable de retraduire tout ça quotidiennement dans sa tête* ». Ces paroles traduisent la force et l'intégralité d'un engagement où le maître formateur « *se mobilise* » et « *retraduit tout ça dans sa tête* ». Elles présentent un enseignant qui s'implique et met en jeu ses ressources intellectuelles, pour prendre le relais de l'institution.

Le concepteur, terme emprunté à l'ingénierie, est celui qui invente, produit. Tel que l'emploie ce maître formateur et dans le contexte de la conférence pédagogique qui présente des nouveaux programmes ressentis comme trop directifs, le terme de concepteur correspond à l'enseignant qui ne suit pas un manuel mais qui s'emploie à concevoir, dans sa classe, des situations d'apprentissage. Néanmoins, nous avons vu que les pratiques des maîtres formateurs résultaient d'une double acculturation : aux théories pédagogiques défendues par les

IUFM, et aux consignes hiérarchiques provenant des textes officiels. Resituées ainsi, les dispositions à concevoir du maître formateur relèvent alors plus de la créativité nécessaire pour répondre à une injonction paradoxale que de la conception, au sens de l'ingénierie. Le maître formateur serait donc plus un transducteur qu'un concepteur²⁹⁷. Néanmoins, « concepteur » reste le terme employé par ce maître formateur, qui le valorise aux dépens de celui de répétiteur. Sous l'Ancien Régime, le répétiteur secondait les professeurs, élite intellectuelle et effectuait à sa place les basses œuvres (récitation de leçons, contrôle d'exercices) sans être véritablement engagé dans l'action pédagogique. Cet engagement que maîtres formateurs survalorisent parfois :

Sandra – Moi ça je trouve que c'est quand même léger de la part des titulaires qui partent en stage, hein. De ceux que j'ai eus cette année, les pauvres, ils n'avaient pas beaucoup d'outils, pas l'emploi de temps, enfin

Sandra – Oui, c'était le vide quoi.

Interviewer – Ouais le grand vide pédagogique...

Sandra – Peut être que les enseignants ne veulent pas montrer ce qu'ils font ?

Interviewer – Y a pas. Y a pas. Parce que, écoute moi je vais aussi dans les classes. Moi je regarde l'affichage. Ça te fait peur, quoi. T'as des affiches qui sont jaunies, qui ont vingt ans, des post-it partout, tu regardes, t'as pas de répartition, enfin, on voit bien les classes où le titulaire a...n'est pas non plus complètement investi dans sa classe et après, comment tu peux... les PE2 derrière, trois semaines...

Interviewer – Ouais, ouais.

Sandra – C'est compliqué. (E12 245-258)

L'abandon, un certain laisser-aller, le manque d'investissement sont autant de modèles repoussoirs pour le binôme stagiaire/maître formateur. Le stagiaire investit la classe comme un territoire abandonné, mais il est épaulé par le maître formateur, qui vient redonner à la fonction sa dignité perdue. Le maître formateur se présente ici comme une sorte de représentant moral de la profession.

Si nous considérons, à l'instar de Foucault, la déviance comme une conséquence de la normalisation, il est logique que les maîtres formateurs, pour qui notre étude révèle un attachement tout particulier à une norme, rejettent et dénoncent avec force certains écarts à cette norme. Tout particulièrement en maternelle, où la visibilité du travail scolaire est moins évidente, les enseignants qui ne travailleraient pas « sérieusement » aux yeux des maîtres formateurs, sont accusés de décrédibiliser la profession et rendus responsables des attaques portées contre l'école maternelle française.

Lors de l'entretien avec Bertrand, la conférence de présentation des nouveaux programmes fut longuement évoquée, interviewer et interviewé se remémorant les interventions

²⁹⁷ Cette notion de transducteur a été proposée par Alain Marchive dans sa thèse (Marchive, 1995) et reprise dans un article postérieur où il la définit comme suit, à propos de la situation d'interaction de tutelle : « Le *transducteur* serait donc à la fois, un transmetteur et un traducteur : transmetteur d'informations, de connaissances et traducteur de celles-ci dans le langage propre de l'enfant » (1997, p. 32.).

des collègues et les réponses de l'inspecteur qui défendait les programmes 2008 tandis que certaines maîtres formateurs regrettaient l'abandon des programmes 2002 :

« Les maîtres formateurs eux les appliquaient les 2002 et pour ça au niveau de la formation je pense que c'était important, ils les faisaient appliquer par les PE2 le seul problème c'est que tes PE2 quand tu les as, ils appliquent mais quand ils vont dans d'autres écoles après et qu'ils ont le discours qui est le suivant : « Oh ben vous savez l'IUFM, pft ! Faites plutôt ça ...laissez les intellectuels parler, faites plutôt des...qu'est-ce que vous allez vous embêter à faire des ateliers sans fiches ? Faites des fiches ! Hein, moi j'en fais des fiches et c'est très bien ça marche... » C'est vrai que ça marche, mais les enfants qu'est-ce qu'ils apprennent ? Ils apprennent à travailler sur fiche ! Sortis de cette fameuse fiche, quand tu les mets dans un autre contexte, qu'est-ce qu'ils savent faire ? Ils ne savent rien faire. Ils ne savent pas. Ils savent à peine tenir un crayon ! Pourquoi ? Parce qu'ils n'ont pas assez manipulé. Qu'est-ce que tu veux, avec des petits qui ont des doigts boudinés leur faire faire des fiches ? Moi j'ai vu des choses véritablement scandaleuses ! Et tu te dis, mais mon dieu, les mecs ! Et les gens venaient de se faire inspecter ! Et on ne leur avait rien dit ! Donc ça prouve bien l'inculture de nos inspecteurs vis-à-vis de ces fameux programmes et de ce qui doit être appliqué dans les classes de ce qui doit être fait. » (E5, 159-171)

La réflexion approfondie de Bertrand, sur les programmations l'a amené à s'impliquer personnellement contre l'emploi abusif des fiches en maternelle. Cet engagement se construit contre un modèle repoussoir, contre des pratiques « *scandaleuses* » où les maîtres formateurs deviendraient les ultimes garants des programmes 2002, les derniers à savoir ce qui « *doit être fait* ». Le violent rejet de la fiche, autre figure repoussoir qui rejoint le Bled dans la conception honnie du répétiteur, témoigne d'un engagement personnel particulièrement fort qui se refuse à toute compromission (« *Le Bled ne passera pas par nos classes.* ») Les maîtres formateurs deviennent les farouches gardiens de la « bonne pratique » qui, aux yeux de ces derniers, n'est pas partagée par tous les enseignants.

Cette surdétermination de l'application usuelle des textes permet aux maîtres formateurs, du moins temporairement, d'avoir un réel impact sur les pratiques des stagiaires. Or, il nous semble que ce n'est pas uniquement avec des arguments de pure autorité qu'ils parviennent à former, mais bel est bien parce qu'ils ont accentué le respect des règles, comme pour les mettre en valeur, les donner à voir aux stagiaires, afin qu'ils les appliquent au mieux et donc s'y assujettissent, comme eux s'y sont assujettis, bien qu'ils se permettent parfois, parce que leur statut et leur position les y autorise, à prendre leur distance avec celles-ci.

1.2. Un regard critique et sensible sur les écarts à la norme

La justification que donnent les maîtres formateurs aux stagiaires de la nécessité d'appliquer les règles, est parfois d'une autre nature : elle vise à montrer que les enseignants qui ne se sont pas astreints à cette autodiscipline ont perdu l'autonomie que la hiérarchie leur avait octroyée. Ce discours s'entend surtout en maternelle, où Martine, Danielle et Bertrand

dénoncent ces enseignants qui, dévoyant l'esprit de la maternelle, ont généré une suspicion de l'opinion à leur rencontre :

« Bertrand m'explique [*il me regarde et me parle c'est pourquoi je ne prends pas de notes en direct.*] qu' alors qu'il a proposé une date de visite pour une de ses stagiaires, la directrice lui a rétorqué « ah non pas ce jour-là c'est le jour de la photo de classe ». Les stagiaires et le maître formateur s'accordent pour estimer qu'il est abusif de bloquer une journée de classe pour un événement qui pourrait se dérouler en un quart d'heure. » (AF1, 54-58)

« Le rapport Bentolila, ça vient de ces enseignants, qui disent : tu dors jusqu'à 15h30 et après récré et un quart d'heure dans la classe l'après-midi. Je trouve ça lamentable. On prend pour prétexte le manque de sommeil dû aux parents, ça n'a rien à voir, c'est des abus qui nous font du mal. » (AF 2, 177-180)

Bertrand a manifestement pris connaissance du rapport Bentolila²⁹⁸ qui, considérant que la réputation de la maternelle française est largement surfaite, entreprend un réquisitoire d'un rare mépris, en ne désignant les enseignants que comme des « maîtresses » qui semblent bel et bien soupçonnées de n'avoir choisi d'enseigner en maternelle qu'à la seule fin de se reposer²⁹⁹ : « La sieste en petite section et le temps de repos en moyenne et grande sections se confondent ; sous prétexte de réveil échelonné, certains élèves dorment une grande partie de l'après-midi ». Quant aux mères qui, contraintes au travail, n'ont d'autre choix que d'y abandonner leurs enfants de sept heures à dix-huit heures, elles sont présentées comme des créatures déchirées et pétries de remords³⁰⁰.

La critique concerne donc un temps scolaire dévoyé : Bertrand ne remet pas en cause l'ensemble du rapport, mais l'explique en faisant référence à des collègues indéliçats dont les abus auraient abouti à ce texte. Ce rapport serait alors la conséquence directe et presque légitime du manque d'autodiscipline d'enseignant(es) peu scrupuleux(es) ayant choisi d'enseigner en maternelle pour y connaître une « vie plus douce ».

Dans le même esprit, une enseignante se souvient des redoutables inspectrices de maternelle qui sévissaient à son époque. Si Danielle admet un certain despotisme de l'une d'entre elles, elle finit par considérer que l'attitude de cette inspectrice pouvait se comprendre dans la mesure où un certain laisser-aller était supposé régner chez certains enseignants de maternelle :

« Moi j'ai été dans une zone rurale où il y a eu une inspectrice qui a eu des méthodes encore plus provocantes et je dirais même plus blâmables dans la mesure où elle, quand ça lui plaisait pas deux ou trois fois, elle allait le week-end déménager la classe. Parce que c'est vrai, il ne faut pas se cacher la tête sous l'aile, il y a quand même des endroits où il y a quand même beaucoup d'inertie et où on ne fait pas

²⁹⁸ BENTOLILA, A. *La maternelle : Au front des inégalités civiques et sociales* : Rapport commandé par Xavier Darcos Ministre de l'Education Nationale, au professeur Alain Bentolila, qui en a assuré la direction scientifique. Décembre 2007.

²⁹⁹ « L'école maternelle doit se choisir avec lucidité. On n'y entre pas par hasard ou en espérant que l'enseignement y sera plus facile et la vie plus douce. » (*Id.*, p. 37.)

³⁰⁰ « Car l'école à deux ans n'est pas la même pour tous : qu'y a-t-il de commun entre un petit enfant que sa mère dépose la mort dans l'âme à sept heures et demie le matin pour le récupérer à dix-huit heures et celui qui ne passe à l'école qu'une demi-journée de temps en temps ? » (*Ibid.* p. 26.)

grand-chose, donc quand rien ne marche pour faire bouger les gens [...] [Parlant d'un inspecteur qui est connu pour avoir impulsé des nouvelles pratiques en maternelle, notamment sur l'emploi du temps] Sauf que comme dans toute loi, il y a le revers de la médaille et qu'il y a des endroits où effectivement ce qui a été préconisé a été détourné, dévié et celles qui voulaient pas travailler, elles ont profité de la lecture un peu tendancieuse de ses consignes pour se justifier. [...] Il [l'inspecteur] proposait des goûters, des petits déjeuners, qui bien conduits correspondaient aux besoins des enfants et n'entamaient pas le temps de travail mais dans certaines écoles et bien ça durait une heure. Quand on s'adresse à des gens consciencieux de leur mission, c'est très bien quand on s'adresse à des gens qui ne sont pas, je ne veux pas avoir des mots très durs, mais voilà ça dépend à qui on s'adresse et ça dépend de ce qu'on en fait. Des gens qui ne veulent rien faire. On n'a jamais réussi à mettre des fainéants au travail. (E6, 132-153)

Comme dans le rapport Bentolila, et avec encore plus de virulence, Danielle dénonce le fait que les activités dites périphériques³⁰¹ représentent une occasion pour limiter les temps consacrés aux apprentissages scolaires. De la même façon Martine qui, par conviction profonde, présente peu de traces écrites aux parents, a résisté à l'injonction d'établir un livret de compétences pour chaque élève de maternelle petite section. Mais elle conçoit que les jeunes ne puissent s'affranchir des consignes hiérarchiques, consignes qu'elle finit par envisager comme le prix à payer par tout le monde, de l'inconséquence de collègues qui en ont profité pour « *ne pas faire grand-chose* » :

« Et moi quand je vois des stagiaires je leur dis toujours réfléchissez : est-ce que vous travaillez pour les parents ? Pour les enfants ? Hein ? Il faut savoir. Bon. Maintenant on nous demande de travailler pour les parents. Et plus tellement pour les enfants. Ça c'est un luxe que je pouvais me permettre de dire : [...] tout ne passe pas par des traces. [...] Mais bon c'est un luxe, d'abord qu'un débutant ne peut pas dire et ne peut pas se permettre parce que... [silence] mais à la fois, je comprends, bon, parce qu'il y a des classes [...] qui effectivement travaillent énormément... mais aussi je pense qu'il y a des classes où on en profite pour ne pas faire grand-chose. Donc à partir du moment où on en profite pour ne pas faire grand chose, bien, c'est tout le monde qui paie. Voilà. [...] Les rituels, pour moi, dans certaines classes, c'est une déviance, parce que c'est une façon de faire la classe simplement et sans préparation alors qu'il y a un travail précis de langage à faire. Donc en général, dans les classes où il y a beaucoup de rituels, il n'y a pas de place pour un langage construit, une réflexion sur la langue. Parce que un langage construit pour moi, ce n'est pas uniquement parler avec les enfants, c'est vraiment un travail sur la langue. [...] Ça, le fait qu'on nous a reproché que les petites classes c'était le temps passé aux toilettes [...]. Les goûters, pour moi ça c'est des déviations [...] Je peux le comprendre, s'il est fait de façon intelligente et si on n'attend pas une demi-heure que tout le monde ait mangé pour, parce que c'est l'occasion de ne rien faire quoi... » (E8, 386-409)

Les propos de Martine, qui coïncident exactement avec ceux de Danielle, ont été émis avant la publication du rapport Bentolila. Le rapport a donc pu se nourrir d'un discours noosphérique sur le laxisme en maternelle. Il a officialisé une rumeur qu'il objective en fondant ses propos sur une synthèse de rapports d'inspection. Peut-on pour autant raisonnablement croire que la majorité des enseignants de maternelle de France n'ait pour unique but que la constante recherche d'occasions de ne rien faire ? Que des besoins spécifiques au niveau langagier émergent et que les autorités s'en inquiètent, soit. Mais pourquoi employer le procédé de

³⁰¹ « Il conviendrait enfin de mieux maîtriser la durée et l'organisation d'activités « périphériques » qui finissent par diluer les véritables séquences d'apprentissage. Les temps de collation, de déplacements, d'habillage, de passage aux toilettes, d'attente des parents, doivent s'équilibrer et se répartir dans les temps de récréation. Ces activités peuvent être parfois éducatives, mais elles ne représentent pas des apprentissages scolaires. » (BENTOLILA, 2007, *op. cit.*, p. 6).

l'interpellation la plus virulente à l'égard des enseignants de maternelle, et surtout comment se fait-il que des PEMF cautionnent ces accusations, se rangeant au positionnement hiérarchique et aux mesures qui en découlent ? Ils semblent penser sincèrement que si le pouvoir sévit à l'égard des enseignants de maternelle par un accroissement de l'exigence de contrôle serré de l'emploi du temps, c'est parce que les enseignants l'ont bien mérité. Autrement dit, s'il n'y avait eu que des enseignants consciencieux, il n'y aurait pas eu une volonté d'accroissement du contrôle de la part du ministère. Au premier rang de ces enseignants consciencieux, on compte les PEMF eux-mêmes, les premiers à déplorer les comportements de certains de leurs collègues, contribuant à légitimer les propos accusateurs de Bentolila. On voit comment, par le recours à la conscience professionnelle dont ils seraient les meilleurs représentants, ils vont s'autoriser à prendre position contre leurs collègues enseignants. Leur position les légitime à produire un avis autorisé - et critique - sur leurs pairs, dont, du même coup, ils se distinguent.

Ces prises de positions, qui les désolidarisent nettement du reste des enseignants, révèlent un certain isolement professionnel des maîtres formateurs dans leur propre milieu, et une volonté manifeste de prendre des distances avec l'enseignant ordinaire. La question qui se pose ici est celle de la vérité : est-ce que le système éducatif français est si mal en point que seuls les enseignants maîtres formateurs sont performants, les autres enseignants se contentant de pratiquer le travail de façon minimaliste, justifiant une réputation de « fainéants » ? Ce n'est pas l'avis de Bertrand, qui, malgré sa virulence envers les abus de certains collègues estime à cinquante pour cent la proportion d'enseignants sérieux en maternelle :

« Il faut encore être raisonnable... Tu en as au moins cinquante pour cent, je veux dire cinquante pour cent des gens en maternelle, qui font des choses très bien, qui ne font pas que, mais tu en as d'autres à côté de ça...Le problème c'est ça c'est qu'est-ce qu'on ne voit qu'est-ce que les inspecteurs quand ils vont faire le fameux rapport Bentolila, il a vu quoi ? Il n'a vu que ceux qui ne travaillaient pas bien ! Et les autres alors ! Où ils sont ? Tu vois ? » (E5, 211-216)

Il nous semble qu'une grave confusion d'échelle s'opère entre de légitimes recherches menées afin d'améliorer l'efficacité du système éducatif, et une vision négative du corps enseignant, soupçonné de ne pas suffisamment s'investir, ou de penser à son confort avant l'intérêt des élèves. Deux logiques s'affrontent alors : une logique productiviste avec des indicateurs des taux de réussite et des objectifs à atteindre, et une logique panoptique qui n' imagine d'autre solution pour améliorer la productivité, que d'accroître les processus disciplinaires de contrôle.

Ainsi pour Bentolila, la maîtrise de la langue et la qualité de la relation avec les parents passe nécessairement par un formalisme accru, reléguant les échanges informels à des

« pseudo-conversations entre deux portes ». Non seulement ce rapport traque les moindres instants perdus du temps scolaire, mais il assimile toutes les pratiques informelles à une perte de temps, comme si l'acquisition du langage ou la construction de bonnes relations avec les familles devait nécessairement et intégralement être décomposée en unités quantifiables, ordonnées et vérifiables. Bertrand critique cette position :

Bertrand – Bien sûr qu'il faut faire du langage en maternelle évidemment mais ça dépend comment tu le fais si c'est pour apprendre des listes de vocabulaire ça n'a aucun intérêt, moi mon métier ...

Interviewer – Oui il y a eu introduction de concept de vocabulaire...

Bertrand – Je ne suis pas orthophoniste. Je regrette je n'ai pas une formation d'orthophoniste. Il faut qu'on me renvoie à l'école pour avoir une formation d'orthophoniste. Mais arriver à faire prononcer correctement les lettres, ce n'est pas comme ça qu'on apprend à lire à mon avis. Je peux peut-être me tromper. Mais enfin tous les chercheurs montrent bien que ce n'est pas comme ça, que ce n'est pas parce que tu vas savoir l'alphabet que... Si tu regardes dans les nouveaux programmes, on te dit : « il faut savoir l'alphabet » voilà. Donc toutes les dérives que ça peut entraîner.

Interviewer – Toutes les lettres de l'alphabet ?

Bertrand – Toutes les lettres de l'alphabet... et puis quel intérêt pour l'enfant c'est comme dire mon enfant va savoir compter si il sait la comptine, mon enfant va savoir lire et écrire s'il sait toutes les lettres de l'alphabet. Faux. Totalement faux. (E5, 85-98)

L'explication de la prise de position de ces maîtres formateurs qui, sans être d'accord avec le retour en force de la systématisation des apprentissages, s'imposent une certaine rigueur dans l'organisation de ces derniers et n'ont jamais confondu désordre et situation complexe, réside dans l'existence d'une relation très particulière avec le pouvoir, qu'ils ne détiennent pas mais dont ils se montrent solidaires. Les maîtres formateurs expriment ici un point de vue d'autorité, fondé sur leur statut et sur leur propension à incarner « le bon enseignant ». D'une certaine façon ces prises de position ne font que confirmer leur assujettissement à l'institution et plus encore peut-être, à la parole autorisée ou considérée comme telle, à savoir celle d'un universitaire reconnu, du moins dans les médias... Cette position moralisatrice, voire normalisatrice, qui s'appuie sur leur autorité pédagogique reconnue pour conforter des discours convenus, constitue sans nul doute un atout considérable pour ceux qui se livrent à ce type d'accusations. Au risque de s'en faire les meilleurs auxiliaires...

2 L'ORDRE ET LA DISCIPLINE SCOLAIRE COMME CADRE DE TRAVAIL

2.1. Au-delà du didactique, le pédagogique

L'ordre dans la classe est la préoccupation première de tout enseignant débutant³⁰². Il peut arriver que le meilleur travail de préparation soit gâché par le désordre dans la classe. La gestion de classe, l'ambiance de travail, sont autant de critères essentiels qui entrent en jeu au cours d'une visite de classe.

³⁰² DURAND, M. *L'enseignement en milieu scolaire*, PUF, 1996.

Lorsqu'on rentre dans une classe, la première perception concerne ce que l'on nomme couramment l'ambiance de travail. Est-ce que les élèves sont actifs ? Est-ce qu'ils sont au travail ? L'observateur émet ensuite des jugements sur cette ambiance de travail :

Sandra : Moi de ce que je vois au cycle trois je veux dire c'est la gestion des classes, la discipline, parce que si il n'y a pas de sérénité moi c'est ce que je leur dis : si t'as pas vingt-cinq élèves au travail et c'est ça qui est douloureux. Après bon il y a une maladresse dans l'apprentissage, bon tu le fais remarquer, sauf s'il y a vraiment une erreur monumentale mais la maladresse de l'apprentissage tout ça, ça me gêne moins, ce qui me gêne c'est les classes où t'as pas de sérénité quoi , tu les vois quand ils font des activités parallèles alors quand t'es au fond c'est facile bon moi je m'attache à ça parce que je crois au cycle trois ils ont l'art il y en a pendant trois heures ils peuvent ne rien faire . Moi j'essaie de montrer ça c'est-à-dire attention comment on va mettre tout le monde au travail ? Comment on met tout le monde au travail, de quelle façon ? Quelles modalités on va essayer de trouver... je trouve que ça c'est ce qui achoppe. (Sandra, E12, 223, 231)

La forme classique de l'école est ici représentée, avec un maître formateur qui traque les enfants qui cultivent « *l'art* » de ne « *rien faire* ». C'est l'idée que tous les enfants, de la maternelle au collège sont au travail sur le temps scolaire, et que personne, enfant ou adulte, ne doit être inactif pendant le temps scolaire. L'observatrice souligne son souci disciplinaire. Cette préoccupation n'est pas commune à tous les maîtres formateurs. Ainsi Magali aborde d'une autre façon la question de l'ordre dans la classe :

Magali – Moi la première prise d'indice c'est vraiment le niveau sonore mais par rapport à l'activité mise en place, c'est-à-dire que si je vois des élèves qui débordent, enfin vraiment au niveau sonore la maîtresse ne gère pas son groupe classe, je veux dire moi c'est ce qui ce va me sauter aux yeux. Si c'est une activité qui génère du bruit, en groupe, voilà, je vais savoir l'interpréter, mais c'est vraiment ça c'est vraiment ça qui va me sauter aux yeux. Moi en général je prends des cahiers, et je regarde parce que je trouve bien qu'au niveau de l'exigence de la maîtresse, le soin des élèves apportés dans les cahiers tout de suite ça quand même, quand même je crois que ça parle sur le niveau d'exigence. (Magali, E11, 170-176)

Ici les situations d'anormalité vont passer avant la recherche de l'ordre pour l'ordre. Magali se réfère à des outils traditionnels, comme le cahier du jour, mais aussi plus tard à l'organisation de la classe :

Magali – Et puis ensuite il y a l'affichage qui alors, quand c'est une visite où je sais que la maîtresse n'est pas là pendant longtemps, on ne peut pas lui reprocher l'affichage, enfin lui reprocher, c'est même pas lui reprocher, c'est discuter de l'affichage. Donc voilà. Et puis après. Il y a aussi donc un peu l'aménagement spatial, les tables, mais quelquefois j'ai vu des tables, bon, rangées deux par deux et puis la classe fonctionnait de façon très agréable et ensuite c'est aussi, il y a un dernier, il y a un point qui m'alerte un peu. Par rapport un peu à ses valeurs, la façon dont elle fait travailler ses élèves, la façon dont elle leur parle, la façon dont elle les écoute.

Interviewer – Est-ce que tu as heu, un courant pédagogique préférentiel, est-ce que tu veux nécessairement du travail de groupe est-ce que si quelqu'un fait du transmissif est-ce que ça va te gêner ?

Magali – Non, moi, non.

Interviewer – Non ?

Magali – Non n'ai pas de dispositif vraiment calé, par contre c'est vrai que si à aucun moment il y a eu un échange, ou tout du moins on puisse permette à certains élèves de s'approprier des procédures et de terminer, je tiens quand même à ce qu'il y ait une espèce de clôture parce que souvent on a un empiement alors qu'on n'a pas de lien entre les choses, moi je suis quand même assez attachée oui assez attachée à ce que l'enseignant dise bon voilà, on pose les choses , on a fait, on n'a pas fait beaucoup, même si ça a été du transmissif, il y a un retour sur ce que l'on a fait puis il y a un moment de clôture et quand même aussi un démarrage, je trouve aussi que le jeunes élèves, même après dans les grandes classes quand il y a des problèmes de discipline. Je crois qu'il faut resituer, il faut resituer, de repartir

d'une petite trace, de quoi que ce soit ou d'un mot d'élève hein. Voilà, c'était plus je dirais dans le respect de l'enfant et par rapport à ce qui a été fait avant. Ce qu'il manque c'est que ce soit lisible, souvent c'est pas lisible. (E11, 178-197)

Nous voyons ici comment au fil du discours, la PEMF affine son regard sur la pratique de classe, mêlant intimement la discipline à une façon d'être avec les élèves. La discipline demandée au stagiaire dépasse largement l'aspect formel de la pratique de classe. Que ce soit un travail de groupe ou une séance magistrale, Magali insiste sur la lisibilité de l'acte enseignant pour le visiteur ou pour les élèves, lisibilité qui passe par de petits gestes, de petites traces. Plutôt qu'à des conseils d'ordre pratique c'est donc à une forme de *métis* que se réfère la PEMF³⁰³. « Les petits gestes » et les petites traces sont autant de signes tenus que le jeune stagiaire ne perçoit pas immédiatement mais que la PEMF leur signale comme des points d'appui pour la construction de l'ordre scolaire.

Au-delà du climat de la classe, ce sont les modalités de travail qui sont prises en compte. Vérifier que les élèves travaillent, et comment ils travaillent passe par l'écoute des élèves par l'enseignant. Alors que Magali n'accordait pas d'importance au choix pédagogique de la séance montrée, pourvu qu'elle soit lisible, d'autres y semblent plus attachés :

Flore – Oui moi je fais toujours attention sur les modalités de travail s'il y a de travail de groupe, quel est le climat de la classe, je trouve que c'est très parlant ; quelle est l'écoute de l'enseignant par rapport à des élèves et est-ce que les élèves interagissent entre eux voilà, ça je sais que je suis attachée. Et puis après à la fin de la séance est-ce que les élèves ont appris quelque chose ? (E16, 295-298)

La qualité de l'écoute de l'enseignant vis-à-vis de l'élève est aussi un élément constitutif de l'autodiscipline attendue du stagiaire. Elle se retrouve aussi chez Eulalie, qui pour sa part qualifie de « *singerie* » le modèle de séance prônée par Flore avec travail de groupe et mise en commun :

Eulalie – Quelles sont les prises d'indices pour répondre à ta question ; comment le maître se fait écouter dans la classe... écouter pas nécessairement obéir, l'attention des élèves sur ce que le maître dit, passage de la consigne...déjà la façon dont le maître accueille les élèves dans la classe première chose. [...] le temps qui se passe entre le moment de la consigne et le moment où les élèves sont en activité, pour moi ça c'est essentiel. Donc c'est là où tu vois si l'enseignant maîtrise, gère bien son groupe, c'est-à-dire qu'il a bien le groupe en main, [...] la gestion de l'activité, s'il maîtrise bien son objectif, sa consigne son matériel, là c'est 'est le moment charnière et là, c'est bon c'est bien parti si non ça part en live... [...] Donc après les enfants sont en activité donc là ça, ça tourne, j'en profite pour regarder un petit peu les cahiers des gamins, voir un petit peu écouter les gamins ce qu'ils disent dans les groupes, le travail normal, quoi d'un... et après deuxième point : c'est comment il récupère les élèves et le passage entre deux activités. [...] Donc pour moi quand t'es en PE2, honnêtement je leur casse pas les pieds, je préfère voir un PE2 qui travaille en binôme et où il n'y a pas de mise en commun, un truc bien cadré, plutôt que le truc à la peau de banane assurée, le travail de groupe, les grandes affiches machin pour en mettre plein la vue et le truc que tu plantes lamentablement. Ça pour moi c'est pas un boulot de PE2 c'est pour singer les maîtres formateurs, mais c'est pas maîtrisé et c'est vrai que je leur déconseille fortement de faire ce genre de singerie quoi. (E20, 164-190)

³⁰³ Dans son ouvrage *La pédagogie à l'épreuve de la didactique*, Alain Marchive évoque la figure de l'enseignant comme « homme à métis » (2008, p. 81.).

Pour Eulalie, une classe bien tenue passe par l'organisation, l'accueil, les déplacements dès le début de la classe, l'écoute et les consignes, tout ce qui concerne la maîtrise d'un groupe. La posture du stagiaire, ses consignes, sa façon d'écouter, de voir, d'être attentif à ses élèves sont ce sur quoi il assoit sa posture d'enseignant. « *Je pense que le message que je veux leur faire passer c'est que le métier passe déjà, c'est déjà un métier de relations* » (E20, 150-151). La PEMF dépasse ici la seule dimension de l'analyse didactique des situations d'enseignement, pour montrer l'épaisseur de celles-ci, autrement dit les conditions pédagogiques dans lesquelles elles s'exercent et donc des dimensions relationnelles et affectives de toute situation d'enseignement.

Dans la fiche de préparation des enseignants débutants, il arrive que la consigne soit formulée à l'avance. Nous nous souvenons de stagiaires en pratique accompagnée qui s'étonnaient du temps passé à donner les consignes à les faire reformuler, à vérifier que tous les élèves avaient bien compris. Eulalie met en évidence le lien entre la consigne et le regard :

Eulalie – Voilà donc je te dis mes points d'observation c'est un la prise en main de la classe. Il arrive comment il s'adresse ? Il s'adresse à un groupe ou à des individus ? Premier indice. Après le passage à la consigne : il passe sa consigne, est-ce qu'il a vu qu'il avait en face de lui vingt cinq élèves ou il a pas vu, il est collé à sa leçon, à son tableau à sa prép. Voilà et si jamais il plante on commence à ouvrir le classeur à voir ce qui a planté mais je regarde rarement le classeur de prép. pour moi ce n'est pas, ce n'est pas un bon indice (E20, 198-202)

Pour s'assurer que les élèves ont compris il faut les regarder, les voir, et déceler le moindre signe d'incompréhension. Cette attitude permet à l'enseignant de s'assurer de l'ordre futur dans la classe une fois que les élèves seront en activité. Non seulement il est indispensable que l'enseignant *voie* les élèves, mais il est également indispensable que les élèves *voient* l'enseignant. Si la présence active de l'enseignant est nécessaire, il est arrivé que des stagiaires rencontrent de lourdes difficultés dans la construction personnelle de cette présence :

Louise – Alors les signaux d'alerte, pour moi, c'est quand les élèves ne le voient pas. [*Silence*] ...une fois, j'en ai vu une qui était derrière le tableau, à la fin, tellement elle n'était pas dans la relation. [*Silence*] ah, c'était impressionnant, quoi. Donc ça, ça me pose question et c'est pour moi le plus difficile à traiter. Forcément parce que c'est une atteinte à la personnalité de la personne. Donc c'est très difficile. Donc ça, souvent, ça me met très mal à l'aise. C'est très difficile. Donc bon, j'essaie de faire parler la personne dans ce cas-là. (E10, 300-305)

Contrairement à la discipline militaire décrite par Foucault, point n'est besoin ici de manuel pour déterminer la position du corps de l'enseignant, sa posture, sa façon de se déplacer. Les traditions et la construction de l'image d'un enseignant, construites à la fois dans la formation et dans la pratique, contribuent encore plus finement à son incorporation bâtie sur le principe du « ni, ni ». Le stagiaire devra être à la fois suffisamment proche des élèves pour

voir leurs réactions, mesurer leur degré d'apprentissage, donner des consignes efficaces, mais suffisamment distant pour rester maître du groupe entier. Comment expliquer que les élèves nous appellent « maîtresse » alors que nous arrivons comme observatrice dans une classe ? C'est comme nous l'avons déjà dit, que nous avons incorporé la posture d'une maîtresse, si finement et si sûrement qu'elle nous « colle à la peau ». Quel rôle jouent les maîtres formateurs dans cette incorporation de cette disposition chez les stagiaires ?

2.2. De l'art de la consigne

La formulation de la consigne s'améliore avec l'expérience : « *Au fur et à mesure que vous allez vieillir, vous allez prendre plus de poids. On a moins besoin de se fâcher.* » (OV2, 92). Pour cette PEMF, la façon présenter la consigne deviendra naturelle ou plutôt incorporée. La débutante admet qu'elle « crie beaucoup ». La PEMF ne le lui reproche pas, elle explique que dans sa classe, la parole pèse, et qu'elle n'a plus besoin de la forcer. Les consignes doivent être données de façon efficace, cela fait partie de « l'art du métier » :

PEMF – Hélas on ne va pas avoir le temps. Très vite fait : la communication c'est très bien, tu modules vachement bien ta voix [...] Je mets un bémol sur les consignes de travail, ça doit être formulé au moins trois quatre fois, ne pas hésiter à l'écrire. On doit être cohérents avec nos dires. Petit à petit on les amène à l'autonomie. Si on les lâche comme ça, ils peuvent se permettre de dire je n'ai pas compris. (La PEMF mime) Qui n'a pas compris ? Qui peut expliquer ?

Stagiaire – Oui, trop souvent ils sont obligés de me voir.

PEMF – Moi, je leur dis : « qu'est-ce que tu vas faire ? » Alors, il ne faut pas y passer quatre heures, ça fait partie de l'art du métier : « moi je veux que vous fassiez ça. »

Stagiaire – Oui

PEMF – Après, si tu veux, quand on est dans sa classe, dès les premiers jours, on réalise si au moment où tu les envoies au boulot, les élèves peuvent glandouiller.

Stagiaire – Je ne sais pas quoi faire avec un élève qui passe son temps sans rien faire... à bavarder.

PEMF – C'est un contrat : ça tu es capable, je vais te demander tel effort, je te prévois des activités de délestage. Il faut le rendre partie prenante des progrès qu'il a à faire. Il faut qu'il entende qu'il pose problème au groupe classe. (OV1, 245-257)

L'enseignant se constitue comme maître en constituant ses élèves comme élèves. Le summum de l'art consistera à parvenir à placer la parole du maître en retrait, pour mettre en évidence la parole de l'élève :

Danielle – Je vais mettre la priorité sur les consignes et sur les exigences des stagiaires quant au respect de ces consignes. Sur leurs interventions, la qualité et le moment de leurs interventions. Sur leur langage. Sur leur façon de guider les enfants par les questions. Il faut qu'elles fassent parler les enfants et qu'elles parlent le moins possible, qu'elles parlent efficace. Qu'elles parlent de façon bien sûr très, pas littéraire mais enfin qu'elles aient un bon niveau de langage. (E6, 179-183)

Nous avons pu observer les notes que prenaient une PEMF au fur et à mesure que se déroulait la séance de classe à laquelle nous assistions. C'était une collègue très organisée dans sa prise de notes. Nous décrivons ci-après une séance de mesure, que la PEMF commente par écrit :

« La stagiaire est debout devant les élèves et tient successivement les formes qu'elle accroche au tableau (triangle, cercle, rectangle carré). Elle trace une ligne au tableau et déclare « On a dit que ça c'est horizontal ». Elle trace une ligne verticale et dit : « Ensuite on avait positionné le rectangle à la verticale ». Les élèves font chorus pour dire verticale en même temps que la maîtresse. « La figure, vous vous souvenez bien ? Il faut penser à dire, je place cette figure, à droite, à gauche »

La PEMF note sur une feuille comment les écrits sont disposés au tableau.

La maîtresse continue son travail d'explicitation et de rappel. La PEMF note en rouge : « *Laisser réagir les élèves avant toi.* » La PE2 continue : « Vous vous souvenez, on avait fait exprès de les mettre loin. Après vous choisirez de positionner les figures et certains iront dehors. Un élève dit : « on l'a déjà fait en CP »

La PEMF note : « *Ils n'ont pas le choix (collé/touché, à droite, à gauche)* »

La stagiaire continue : « vous prenez le carré et le cercle ». Elle s'adresse à Jenny : « Jenny ... à droite, les autres peuvent expliquer ». La PEMF note : « *encourage* »

La stagiaire dit : « le cercle doit être à droite du carré, le cercle doit toucher le carré et on doit voir les deux figures. »

La PEMF note en rouge : « *Pourquoi pas un élève au tableau puis vérifier ?* », continue à écouter, et note : « *Quand la maîtresse dit très bien, on ne sait pas pourquoi.* »

Un élève redit : « on l'a déjà fait au CP ». Ce à quoi la maîtresse répond : « oui mais on doit bien retravailler pour que tout le monde y arrive. »

La PEMF note : « *Vérifier les collections, c'est ça qui permet aux élèves de progresser.* »

La stagiaire donne la consigne : « Maintenant vous allez coller le carré au-dessus du rectangle le plus à gauche possible. Tout le côté du carré doit toucher le côté du rectangle. La PEMF copie en bleu cette consigne et regarde le cahier de préparation.

« *J'ai vu, tu dis tout, laisse s'exprimer. Tu devrais dire pourquoi ça marche ou ça ne marche pas.* »

« Je vais essayer d'envoyer Ali et Alex au tableau, vous avez deux minutes, vous vous rappelez bien le vocabulaire. »

Pendant ce temps, j'essaie de lire la fiche de préparation, je repère mentalement des erreurs d'orthographe, ma collègue PEMF surprend mon regard et commente « il y en a partout » je constate aussi que la fiche de préparation est inspirée de celle fournie par un professeur de mathématiques de l'IUFM c'est une séquence complète.

Pendant que la stagiaire dit : « on prend un carré, on le pose au-dessus de la table », La PEMF écrit en rouge : « *Pourquoi tu fais en même temps, tu en dis trop. Il faut que les élèves soient en mesure de faire évoluer le codage si les deux autres ne font pas de remarques sur les impossibilités.* »

Les élèves vérifient que la solution est la bonne chez les CP. Tout le monde a trouvé en même temps. Une élève demande : « Pourquoi c'est différent ? » La stagiaire reprend : « Il faut trouver un ordre pour donner les informations.

Note en rouge de la PEMF : « *C'est encore la maîtresse qui dit il faut trouver un ordre. Toutes les informations doivent apparaître au fur et à mesure au tableau en fonction de ce qui marche ou pas et qu'ils remarquent.* »

Alors que la stagiaire va voir dehors la combinaison qu'ont choisie les élèves, la PEMF note : « *Non, ne va pas voir !* »

La PEMF se lève et observe les élèves, elle s'assoit à côté de l'un d'eux. Deux élèves sont au tableau. La maîtresse commence à « dicter » : « On place le rectangle horizontalement, on glisse le carré au-dessus du rectangle » Un élève dit « non ne dis pas » La maîtresse répond, oui mais je commence juste » Commentaire en rouge de la PEMF : « *Super ! On ne comprend pas, fais dire pourquoi. C'était difficile, c'est encore toi qui dis. Il faut que les élèves réalisent qu'ils ont appris quelque chose : l'organisation du tableau, mémoire immédiate de la classe, dit en être la preuve.* » (OV1, 21-64)

A première vue la stagiaire mène bien sa séance, les élèves entrent dans l'activité, le climat de travail est là, la PEMF le reconnaît : « *C'est vachement bien. C'est un boulot hyper sérieux, l'organisation matérielle, il n'y a rien à dire.* » (OV1, 244-245) Ces compétences basiques ne faisant pas défaut à la stagiaire, la PEMF entre dans une analyse plus fine de la façon dont la maîtresse prend la parole en classe et donne les consignes : « *Je mets un bémol sur les consignes de travail, ça doit être formulé au moins trois quatre fois, ne pas hésiter à l'écrire.* » (OV1, 245-246) C'est une séance réussie pour une stagiaire, mais menée de façon

un peu trop directive pour la PEMF qui souhaite apprendre à la stagiaire à lâcher prise, à se mettre en retrait et à observer ses élèves, en guidant leur parole. Nous atteignons déjà une approche experte de l'enseignement. Ici l'expertise s'ancre dans une histoire particulière, celle de l'école où se déroule la séance qui est une école qui a longtemps servi de terrain pour des recherches menées en didactique des mathématiques et qui remet en question toute stratégie de l'enseignant qui validerait d'une façon ou d'une autre ce que l'élève doit trouver, empêchant ainsi l'élève d'apprendre. Ici, les préparations et la séance de la stagiaire, intégrées dans des programmations de classe et d'école, ont été conçues dans le cadre de recherches antérieures à l'observation. Ce qui est regardé par la PEMF ne concerne donc pas la conception des séances, mais leur mise en œuvre par la stagiaire. Il s'agit d'une séance de géométrie et l'objectif est d'amener les élèves à décrire des figures géométriques simples. L'idée est de proposer aux élèves des situations qui les amènent à formuler ces descriptions de sorte que ce soit à chaque fois la situation elle-même qui valide ou invalide leurs formulations. Ainsi, les élèves expérimentent et constatent que leur erreur provient de leur formulation et non d'une croyance ou d'une soumission aux assertions du maître. Dans ce type de séance, il est évident que ni les hypothèses, ni la validation ne doivent émaner de l'enseignant qui tout en guidant les élèves se place en retrait. C'est justement le contraire de ce que fait cette stagiaire, qui avance les hypothèses et valide les propositions des élèves, calquant ainsi une pratique magistrale sur une séance qui a été conçue pour ne pas l'être.

Après avoir rapidement vérifié que le travail de la stagiaire répondait aux attentes générales habituelles, l'observation de la PEMF s'affine et se centre sur le repérage de deux catégories de moments : les moments où la stagiaire intervient de façon inopportune, et les moments où elle aurait dû se positionner comme « guide » en écrivant au tableau les étapes essentielles du cheminement de la réflexion des élèves. Toutefois, asséner les solutions aux élèves permet en même temps à la stagiaire de s'assurer du maintien de l'ordre dans la classe, tandis que se placer en retrait pour écrire tout en gardant le contrôle d'un groupe qui continue à interagir relève d'un positionnement du maître plus difficile à acquérir. L'écriture au tableau constitue alors un élément de conseil qu'il ne suffira pas de suivre pour réussir une prochaine fois cette séance.

Ainsi, bien que des éléments de recherche scientifique soient présents en Arrière-plan dans cette situation de formation, la transmission de la PEMF à la stagiaire s'opère de façon plutôt artisanale : la formatrice reprend les gestes inappropriés de l'apprentie, fournit des indications précises sur la nécessité de laisser les élèves réfléchir, mais laisse à la stagiaire le soin de trouver seule le positionnement de guide qui conviendra le mieux. La condition nécessaire

à cette transmission est que la stagiaire soit d'accord avec la nécessité de permettre aux élèves d'expérimenter pour apprendre. En effet, l'enseignant doit choisir à chaque instant la meilleure attitude possible, dans la gestion de son regard, de sa parole et de ses gestes, ce qui dans ce cas, élève bel et bien la formulation des consignes successives au rang d'un « art ».

Il faut savoir par ailleurs que, pour exigeants que puissent paraître ces conseils, ils seront essentiels. Le maître qui parle trop, les élèves qui n'interagissent pas assez, une utilisation incomplète du tableau, sont considérées comme des erreurs classiques de débutants. A notre avis, la hauteur de cette exigence contribue à l'entretien d'un processus disciplinaire : la stagiaire prenant conscience qu'elle n'y parviendra que très rarement dans la réalité quotidienne de son travail se retrouvera dans une perpétuelle interrogation sur sa pratique, l'installant définitivement dans la modestie de sa condition. L'inspecteur n'avait-il pas déclaré que l'enseignement était un « *artisanat* » (I 2008, 376) et que « *la modestie* » (I 2008, 295) devait être l'enjeu principal de la pratique pédagogique ? Faire profil bas, rester modeste, faire son travail avec conscience et précision, est le sujet de la première remarque du rapport rédigé par la PEMF. « C1 [sic]³⁰⁴ Pauline prépare sa classe avec conscience et précision. Les documents de préparation sont complets, y compris les documents d'observation et de suivi du travail des élèves. »

Ainsi la consigne, qui place le maître en position de diriger l'action de ses élèves, devient un art puisque le maître devra la manier de sorte qu'il dirige ses élèves sans tenir le rôle d'un chef d'orchestre. Pour engager ses élèves dans l'action, il devra jouer un jeu de rôle qui sera accru, voire biaisé, lorsqu'il sera observé par un évaluateur. Pour parvenir à un tel degré d'exigence envers la stagiaire, la PEMF s'implique et donne des conseils pratiques qui nous amènent à supposer qu'elle a expérimenté ce type de situation elle-même.

Ainsi la place de la parole du maître dans la classe relève d'un art de faire qui est soumis à plusieurs contraintes : l'enseignant doit maîtriser sa classe sans la dominer, il doit engager les élèves dans l'action sans trop imposer. Sa posture est soumise à des attentes institutionnelles implicites générant des phénomènes de *double bind*³⁰⁵ qui imposent une certaine créativité pour sortir de l'inconfort de la situation. Les maîtres formateurs savent déceler les moments où une posture ne correspond pas aux multiples attentes implicites et parviennent à proposer une solution en se référant à leur propre « art de faire ».

³⁰⁴ La PEMF a précédé son commentaire de la référence au référentiel des 10 compétences du professeur des écoles C1 désigne la compétence n°1 intitulée « Agir en fonctionnaire de l'Etat ».

³⁰⁵ L'enseignant ne peut pas échapper à la situation et il doit obéir à des injonctions (implicites) contradictoires.

L'exigence d'un contrôle de la parole enseignante n'est pas spécifique à cette PEMF. Edgar, jeune maître formateur, s'est approprié cette même exigence, comme si elle était spécifique de sa formation universitaire (il possède un diplôme universitaire de troisième cycle en sciences), et s'est astreint à une « primarisation » de ses connaissances. Il tient ensuite à transmettre à aux stagiaire cette compétence particulière qu'il a acquise :

« ... oui moi ce que je privilégie beaucoup, étant de formation scientifique je suis plus matheux que littéraire ... ce que j'aime bien leur montrer c'est pas des choses qui se font forcément , et qui peuvent apparaître difficiles : c'est la résolution de problème en maths avec mise en commun, travail en groupe, mise en commun... la gestion de la mise en commun : comment est-ce qu'on va faire pour que ce soient les élèves qui participent et que ce ne soit pas le maître qui dise bon, ça c'est bon , ça c'est pas bon voilà. Tout cet exercice de style entre guillemets...qui n'est pas évident... mais qui pour moi est important qu'ils le voient... parce que s'ils le voient pas dans une école d'application je pense que ... un ils ne le verront pas forcément ailleurs et ils auront peut-être pas envie de le faire ...ou ils le feront mais et je peux leur dire attention parce que moi ça je le pratique en stage de pratique accompagnée, je le fais et je leur demande de faire au moins qu'il y ait au moins un stagiaire qui en fasse une ... une situation comme ça, de recherche, pour voir, pour pointer... est-ce que vous pensez que... est-ce que c'est bien venu des élèves ou est-ce que c'est vous ? Voilà c'est une des situations que j'aime bien. Voilà. » (E17,280-290)

Cet « *exercice de style* » qui consiste à discipliner la parole du maître, à faire en sorte que « *ce soient les élèves qui participent et que ce ne soit pas le maître qui dise : bon ça c'est bon, ça ce n'est pas bon* », serait spécifique aux maîtres formateurs. Cette idée est présente dans un discours d'inspecteur qui prend à témoin les maîtres formateurs sur sa manière de distinguer un bon enseignant :

« C'est vrai que c'était très bien, c'est joué dans la manière dont l'enseignant a travaillé sa différenciation avec des prototypes avec des aides avec des banques de mots avec des aides prévues, mais aussi avec une parole extrêmement rare mais très précise, dirigée sur deux ou trois élèves évidemment. On était en avril, il les connaissait bien, dirigée vers deux ou trois élèves et où l'essentiel était de leur faire rentrer dans le crâne l'idée que d'une manière ou d'une autre, entre ce qu'ils avaient fait le matin sur leur cahier de français, et un petit peu plus tard sur leur cahier de mathématiques, il y avait des points communs et il y avait des liens à faire. Deux trois élèves. A mon sens d'ailleurs ça n'en concernait pas davantage à ce moment-là, ils avaient été très correctement ciblés et il y avait un accompagnement personnalisé. Alors évidemment, hein, on était avec un titulaire dixième année, beaucoup de recul sur son métier, bon potentiel CAFIPEMF d'ailleurs à mon sens, voilà, on est dans cette idée, je ne sais pas si vous avez remarqué mais on parlera de ça plus tard, je ne sais pas si vous avez remarqué, mais ils parlent beaucoup , les maîtres, en classe, qu'est ce qu'ils parlent ! Maintenant, est-ce qu'ils parlent toujours de la manière la plus précise possible et à bon escient ? C'est autre chose. » (I 2008, 270-282)

L'inspecteur oppose une parole enseignante vulgaire, non maîtrisée, abondante, peu précise, inutile, à « *une parole extrêmement rare* », « *dirigée sur deux ou trois élèves* » eux même « *très correctement ciblés* », propre au maître formateur.

Une nouvelle fois le CAFIPEMF et le statut de PEMF est présenté comme une distinction, comme un signe de la supériorité dans la pratique de l'enseignement. Au-delà de l'aspect quelque peu démagogique des propos d'un inspecteur devant un parterre de maîtres formateurs, il faut s'interroger sur les effets de ce discours sur les maîtres formateurs eux-mêmes, et

sur leur sentiment d'appartenance à un corps différent de celui des enseignants, dont ils vont dénoncer les faiblesses ou les travers.

3 CONCLUSION : PAROLE DU MAÎTRE, AUTODISCIPLINE ET DISTINCTION

Il semble que l'idée de distinction soit entretenue par les maîtres formateurs avec le rejet de la facilité : le « dégoût du facile »³⁰⁶ inciterait les maîtres formateurs à sans cesse porter un regard critique sur les pratiques enseignantes en s'interdisant le confort d'une routine acquise. Il ne suffit pas que les élèves se tiennent correctement et que les activités de classe soient bien préparées et organisées pour réussir une séance. Par opposition la figure de l'enseignant ordinaire consisterait à se contenter de pratiques scolaires éprouvées, qui « fonctionnent » (les fiches, le Bled, les rituels de maternelle...), sans chercher à développer l'art de présenter une pratique devenue irréprochable à force d'avoir été maintes fois sévèrement remise en question. C'est de cette « vulgarité » que les maîtres formateurs cherchent à se distinguer en développant une exigence du regard en « rupture avec l'attitude ordinaire à l'égard du monde »³⁰⁷. Ce « regard pur »³⁰⁸, distinct du regard ordinaire, reconnu au plan institutionnel (l'examen), est entretenu par de multiples discours, du plus informel, (de commentaires entre maîtres formateurs sur des visites ou des jurys de CAFIPEMF) au plus formel (conférence solennelle d'un inspecteur).

³⁰⁶ BOURDIEU, P. *La distinction*, Minuit, 1979, p 566

³⁰⁷ *Id.*, p. V.

³⁰⁸ *Ibid.*, p. III.

CHAPITRE 13 : ÉMANCIPATIONS

1 LES FICELLES DU METIER

1.1. La maîtrise du détail : quelques exemples

Pour former les stagiaires et les guider dans la conduite de classe les maîtres formateurs s'appuient sur ce qu'on a coutume d'appeler « les ficelles du métier ». Contrairement aux inspecteurs qui manient l'injonction paradoxale en multipliant l'emploi de la double négation (« Ceci n'est pas une bonne pratique, attention je n'ai pas dit qu'il ne fallait pas faire cela »), les maîtres formateurs n'hésitent pas à recourir à des « petites pratiques » qui facilitent la prise en main de la classe. Par exemple, suivre un fichier n'est pas une pratique en soi « recommandable », toutefois, elle peut se justifier dans certains cas :

Stagiaire – Au niveau du fichier, je ne suis pas pour...

PEMF – Ça ne pose pas de problème quand on a un double cours. Ils ont le travail préparé, ça vous simplifie les préparations. Est-ce que vous travaillez avec le livre du maître du fichier ?

Stagiaire – Oui, je fais toujours une phase de recherche.

PEMF – Et les corrections ?

Stagiaire – Pendant la récré.

PEMF – Le problème c'est que souvent la page, c'est un mélange d'exercices différents. (OV3, 107-113)

Il ne fait aucun doute que le stagiaire affirme une opposition à l'emploi du fichier parce qu'il connaît la position de l'IUFM et des maîtres formateurs à ce sujet. La PEMF adopte une position plus pragmatique : il est important pour un débutant de se simplifier la tâche. Mais c'est pour mieux remplir toutes les autres exigences et s'astreindre à mettre en place à chaque fois les phases de recherche. La PEMF n'oublie pas de s'assurer que les corrections sont effectuées régulièrement. Le recours au fichier est circonstancié, et ne dispense pas de réfléchir à la pertinence du contenu proposé. Ainsi la PEMF parvient à tramer un faisceau d'exigences, rendues possibles par l'usage du fichier, et dont celui-ci ne saurait se dispenser. Mais il ne suffit pas que la tâche ait été réalisée, encore faut-il être en mesure d'en garder la trace, comme en témoigne la maladresse de cette débutante qui vérifie tous ses cahiers sans laisser de traces de correction :

ST – En géométrie, je corrige. Je suis déjà passée. Du coup on ne voit pas que j'ai corrigé.

MF – Ça c'est important, ça c'est un problème ; à chaque fois que je suis passée, je laisse une trace avec un stylo. C'est important de laisser une trace. Ce n'est pas la peine de raconter ta vie sur le cahier (AF3, 52-54)

Au-delà de l'intérêt didactique de ces traces, la question se pose au stagiaire de savoir ce qu'il *faut* montrer à l'inspecteur :

PEMF – C’est vrai qu’ils sont un peu imprévisibles. Il faut leur laisser le moins d’ouverture possible pour être chahuteurs.

Stagiaire– Par exemple le travail en sciences, j’oublie.

PEMF – Pourquoi ? Moi, je ne sais pas, je ne suis pas l’inspecteur. C’est vrai que c’est mieux de voir des élèves qui échangent pendant dans un groupe. Après, t’as la mise en commun, c’est quelque chose d’ardu. Il faut que ta trame de journée soit construite de façon rigoureuse, le problème d’elle, tu n’y peux rien. Sur quoi tu vas jouer ? Sur des préparations rigoureuses. Si tu ne te sens pas à l’aise, ne pas chercher le bâton pour se faire battre. (AF3, 32-38)

La PEMF propose ici une stratégie de sauvegarde : effectuer des préparations rigoureuses. Un stagiaire qui a préparé de façon rigoureuse et qui est maladroit dans sa séance n’est pas condamnable. Il faut « *assurer ses arrières* » et ne pas « *donner le bâton pour se faire battre*. Pour la pratique, les conseils de la PEMF visent à transmettre un état d’esprit préparatoire à la visite de l’inspecteur. Il faut en effet se poser la question de l’impact sur la pratique du stagiaire de devoir prouver sa capacité à tenir la classe. Au fond, cet accompagnement n’est-il pas une préparation indirecte aux futures inspections, conduisant les enseignants à montrer ce qui est présentable (*i.e.*, acceptable, attendu par l’inspecteur) ? Même si cette pratique n’est que ponctuelle et destinée à donner une image positive de soi, quitte à abandonner ensuite cette « bonne pratique ».

L’enjeu de l’accompagnement prodigué par les maîtres formateurs est double : il s’agit de transmettre les gestes essentiels qui permettront à un débutant de tenir une classe d’une part, et de transmettre une autodiscipline qui incite à rechercher un certain perfectionnement dépassant la simple maîtrise du groupe pour s’inquiéter de ce qu’apprennent les élèves d’autre part. La transmission de « ficelles du métier » devient possible lorsque le stagiaire montre qu’il ne s’en contentera pas.

2 LE PLAISIR DE LA MAITRISE

Au-delà des stratégies de sauvegarde de soi, liées aux aspects les plus cérémoniels les plus institutionnels de la profession, les maîtres formateurs prennent un certain plaisir à parler de leur classe aux stagiaires.

2.1. Le plaisir d’enseigner et de former

Il est difficile de donner un nom à l’acte de communication par lequel le maître formateur explique sa classe au stagiaire. Beaucoup emploient le terme « échanger » ou « travailler avec ». Que ce soit l’accompagnement du stage filé ou de pratique accompagnée, tous les maîtres formateurs sont unanimes : malgré le travail supplémentaire que ces tâches induisent, elles sont une source de satisfaction :

Marion – Moi j’aime bien échanger avec les collègues, ce qu’on fait souvent mais j’aime bien l’idée que quelqu’un regarde comment je travaille et après que je puisse moi lui poser des questions sur ce qu’il a pensé et lui qui me pose des questions sur comment je fais etc. J’ai l’impression que je vais moins, que je vais plus réfléchir sur mon enseignement. (E18, 187-190)

Maurice – Quelqu’un un jour m’a dit de passer le CAFIPEMF et puis je ne savais pas vraiment ce que c’était et puis... voilà, j’ai mis le doigt dans l’engrenage avec grand plaisir. » (E15, 104-105)

Flore – Autant j’adore être dans ma classe avec les élèves. Mais j’aime beaucoup être avec les PE. Ce travail avec les adultes, je trouve ça très intéressant. A titre personnel, ça m’a beaucoup fait évoluer dans ma personnalité, moi cet échange-là. (E16, 395-396)

Victoire – Moi je n’y vois que des points positifs. Et bon, on n’est pas qu’avec des enfants non plus. J’aime bien les enfants, mais je suis contente de travailler avec des adultes de temps en temps. (E22, 366-388)

Les sources d’insatisfaction, en revanche, sont mal définies et souvent liées à des missions données dans l’urgence qui doivent être gérées « à chaud » sans laisser au maître formateur une grande maîtrise sur la situation. Lorsque nous avons observé Bertrand avec ses stagiaires, nous avons pu l’entendre et le voir au milieu de sa classe, désignant alternativement l’un ou l’autre endroit de sa classe, allant chercher pour illustrer son discours tantôt une de ses préparations de classe, tantôt des travaux d’élèves, nous avons perçu une certaine jubilation. Il donnait à voir une maîtrise de son travail, dont il pouvait être fier, non pas pour se mettre en valeur, mais pour aider. Ce plaisir de donner n’est pas sans rappeler « l’esprit du don »³⁰⁹. Jamais à aucun autre moment on ne peut être autant écouté, non pour être évalué, mais pour ce qu’on a à offrir. L’extrait ci-dessous en est une illustration :

Bertrand – On va prendre un exemple concret. Le graphisme. Tout le premier trimestre, j’ai une compétence que je vais travailler avec les élèves. C’est laquelle d’après vous ? Regardez dans la classe...

Stagiaire 3 – Eviter les obstacles.

Stagiaire 2 – Tenir le stylo.

Bertrand – La tenue de l’outil scripteur. La craie du tableau, c’est un outil scripteur, le doigt, c’est un outil scripteur. Les doigts c’est un objectif à travailler. La compétence, c’est qu’il est capable de tenir l’outil scripteur. *Il désigne les affichages de la classe, donc un grand paper board avec des taches à éviter et des traces effectuées par les enfants. Il montre aussi un grand paper board avec des traits ressemblant à des rails entre lesquels les enfants doivent tracer*) – Il faut qu’ils se baladent entre ces traits. Ils ne maîtrisent pas cet espace. Faites déplacer l’outil scripteur dans un espace variable, pour que les élèves maîtrisent leurs déplacements dans l’espace. Mon objectif est l’exploration de l’espace graphique. Mettre l’enfant en situation d’explorer l’espace graphique en y restant.

Stagiaire 2 – Je peux faire un minuscule panneau ...

Bertrand – T’as des couloirs ? T’as d’autres espaces....

Stagiaire 2 – On ne fait jamais de peinture verticale...

Bertrand – Il faut les deux. Quand j’arrive dans une classe, je sors tout du mur (*Il désigne d’un geste circulaire l’aménagement de sa propre classe*) aucun meuble n’est adossé au mur, ce qui avec l’envers de chaque meuble, accroît la surface possible d’affichage. »

Stagiaire 3 – L’après midi, dernier, j’ai fait peinture debout et c’était génial.

Bertrand – Finissons vite La prochaine fois, vous m’amenez vos fiches de preps... On était en train de dire programmations Je ne vais donc pas tout de suite faire de véritables traces... le trait oblique... je vais aborder le rond à la fin du premier trimestre, seulement à la fin du premier trimestre, là on est dans la programmation... mais la progression, abandonnez...

³⁰⁹ GOTBOUT J. *L’esprit du don*, en collaboration avec Alain Caillé. Éditions La Découverte, 1992.

Stagiaire 2 - De grand à réduit.

Stagiaire 3 - En motricité.

Bertrand - Revenez à l'espace graphique. En quoi c'est important ? La progression, c'est une variable didactique, j'ai ajouté une contrainte, la variable c'est quoi ? C'est la taille de l'espace, Deuxièmement c'est ne pas aller sur les obstacles... L'espace est avec un espace aménagé. Et c'est nous qui nous fabriquons nos matrices et ce n'est pas le nuage qui pisse (*allusion aux fichiers de maternelle proposant des fiches de graphisme avec toujours un peu les mêmes dessins, dont « le nuage qui pisse » pour les traits obliques ou verticaux*). Avec de la pâte à modeler, vous prenez de la vieille pâte à modeler et vous en collez un peu partout sur la feuille. Dans le module collage (*Il va chercher du papier Kraft sur lequel ont travaillé les enfants : des bouts de papiers ont été déchirés et puis collés sur la feuille et ceci a servi à un travail de graphisme de contournement d'obstacles*) On va utiliser ceci pour l'espace graphique.

Stagiaire 2 - C'est eux qui ont déchiré ?

Bertrand - C'est moi qui ai déchiré puisque l'objectif c'est coller.

Stagiaire 1 - C'est normal qu'on trouve ça hyper dur... (AF1 287-324)

Au lieu de partir des injonctions officielles pour expliquer ensuite comment les appliquer en classe, Bertrand commence par guider le regard de ses stagiaires sur une production d'élève affichée. A partir de cette production, il incite les stagiaires à deviner l'objectif, puis la compétence. Dans le même temps, il aborde les aspects les plus concrets : pour afficher le plus possible, pour permettre aux élèves de travailler debout, on libère l'espace des murs en déplaçant les meubles vers de centre. Les stagiaires comparent avec leurs pratiques, posent des questions. Elles découvrent un univers de gestes et d'habiletés professionnelles fondées sur l'habitude et le sens pratique.

Pourquoi dire que ce fut un plaisir pour Bertrand de mener ces heures d'accompagnement le mercredi matin ? Certes il parle avec conviction de la façon de travailler en maternelle, mais il n'a pas exprimé, lors de l'entretien, qu'il éprouvait un plaisir particulier à être maître formateur et il a même évoqué sa frustration et le sentiment de tout mal faire. Pourtant en fin d'entretien, il concède un seul avantage à cette fonction :

Bertrand - L'avantage de maître formateur, le seul, c'est que justement tu peux garder ce contact avec les enfants et en même temps, parce que, au bout d'un moment, le contact avec les enfants peut être un petit peu comment dire...sclérosant et en même temps avoir ce contact avec l'adulte...

Interviewer - Avec les jeunes.

Bertrand - Avec les jeunes et même avec l'adulte tout court qui va te permettre de mieux avancer toi dans ta pratique. C'est-à-dire que ce que je reproche à l'institution de ne pas assez donner de formation aux autres, eh bien nous maîtres formateurs automatiquement on l'a on l'a parce qu'on ne peut pas faire autrement heu vis-à-vis du regard critique que les PE nous renvoient ben ça nous fait avancer ça nous fait nous poser des questions ça nous fait avancer et c'est ça l'intérêt c'est le seul intérêt que je trouvais dans le fait d'avoir été mat ce ça m'a permis d'aller plus loin dans ma pratique de pouvoir l'expliquer et en l'expliquant du fait de l'expliquer de pouvoir mieux la comprendre et ainsi d'avancer. (E5, 286-296)

Le plaisir résiderait dans le fait d'échapper à l'indifférence, d'être reconnu dans l'exercice de son métier, de se comporter comme un passeur qui transmet des savoirs et des savoir-faire à la génération future, ce que l'enseignant non formateur ne pourra jamais faire. Cette idée de plaisir nous semble aussi évidente, que difficile à montrer. Rappelons-nous, en conférence, l'intervention de cette PEMF qui regrettait l'abandon du travail en littérature selon les préceptes de Catherine Tauveron :

PEMF – Franchement moi je ne comprends pas très bien pourquoi on les a appelés 2008 puisqu'il y a si peu de changement avec ceux de 2002. Pourquoi, rien que pour qu'on refasse tout. Si on les lit comme ça les programmes, moi j'ai lu d'autres choses, j'ai lu par exemple que les textes littéraires ne servaient plus que de support. Or dans le constat qu'on a des évaluations on se rend compte que les enfants ne font pas d'inférence, qu'ils ne savent pas interpréter. Tout le travail qui a été fait par Catherine Tauveron et tout ça exit, puisque les textes littéraires ne servent plus que de support. Donc je pense qu'il y a une incohérence quelque part. Et franchement je me demande pourquoi on les appelle 2008 puisqu'il y a aussi peu de changement.

Inspecteur – Alors dans la deuxième partie, je vais essayer de mettre l'accent sur les évolutions hein. Là d'abord, j'ai essayé d'établir un juste équilibre. Dans l'esprit, ce qu'il faut voir derrière, c'est que ces programmes, comme je le disais en fait, comme je le disais en préambule, ne posent pas forcément de questions nouvelles. Ils essaient surtout de la poser différemment. en quoi ils posent ça différemment? Ils posent ça différemment dans le sens où on rappelle aux maîtres allez, je vais être très provocateur, qu'on n'enseigne pas pour se faire plaisir... »

D'où l'inspecteur tient-il qu'on puisse de faire plaisir en s'engageant dans l'apprentissage de la langue avec des textes littéraires ? Il semble qu'il ait raison sur le fait que ceux qui ont choisi de s'engager dans une telle démarche y prennent du plaisir. Il les accuserait presque de faire passer leur plaisir avant l'intérêt des élèves.

Il nous semble que lorsqu'un enseignant acquiert enfin la maîtrise d'une démarche dans laquelle il s'engage de lui-même, il se débarrasse enfin de sa vulnérabilité. Il gagne en confiance. Ni les contingences ni la hiérarchie à cet instant ne pèsent plus sur lui, il est dans la pleine réalisation de son acte. Or pour l'inspecteur, se faire plaisir prend un sens péjoratif : n'en faire qu'à sa tête, échapper aux contraintes définies par la hiérarchie. Comme si le plaisir était incompatible avec l'exercice du métier d'enseignant. Rappelons-nous l'étymologie du mot travail³¹⁰. En observant Bertrand dans sa classe, autour des productions de ses élèves, avec ses cahiers journaux conservés précieusement d'année en année, on ressent le plaisir qu'il prend à les *montrer*.

Le plaisir proviendrait du dépassement : « *Je vais bosser jusqu'à quatre heures du matin, je prends un plaisir fou.* » (Eric, E13, 276-277) Le plaisir devient ici supérieur aux contingences ordinaire, mais parce qu'il n'y est pas contraint. Eric a choisi de s'engager dans un projet théâtre avec ses élèves ; il décide pour quoi il travaille et combien de temps il y travaille. C'est un « *plaisir fou* ». Ce plaisir d'enseigner semble d'autant plus précieux qu'il est difficile à acquérir. Un autre maître formateur, se souvient d'une première année difficile :

Edgar – Alors une première année particulièrement difficile par rapport à ce... à cette gestion de classe qui pour moi comme je disais était problématique et puis au bilan des années ... un plaisir accru parce qu'une aisance qui se fait, des repères qui se font. (E17, 52-53)

³¹⁰ Le mot travail vient du latin *trepalium* qui signifie « instrument de torture ».

Ce qu'on voit de Bertrand dans sa classe, ces mercredis-là, est le fruit d'un travail au long cours. Ce n'est pas une performance, mais un travail, une œuvre qu'il expose aux stagiaires.

Si nous avons envisagé précédemment l'idée qu'entrer dans l'enseignement nécessite une forme de conversion, ou *a minima*, une transformation, c'est qu'il est communément admis qu'enseigner est une mission auréolée d'une certaine grandeur que la démarche de professionnalisation, entamée depuis plus de 20 ans, ainsi que l'introduction dans la sphère de l'enseignement d'un vocabulaire entrepreneurial ne sont pas encore parvenus à détruire. Il est donc courant d'entendre des enseignants évoquer la nécessité du plaisir d'enseigner, y compris chez les maîtres formateurs. Lara propose une approche pragmatique, à savoir que la carrière d'enseignant étant amenée à durer longtemps, autant s'accommoder au mieux de la situation :

« Donc ça et aussi je leur dis si vous ne vous faites pas plaisir, si vous vous ennuyez, c'est la même chose pour les élèves. Et après, donc je dis tout le reste avant, j'essaie de conclure là-dessus, en disant qu'ils ont choisi ce boulot là a priori pour un certain temps, a priori qu'ils y trouvent un certain plaisir pour que les élèves y trouvent du plaisir. » (E2, 395-398)

Comment regarder les élèves, les écouter, les comprendre sans plaisir ? C'est une question qui reste ouverte. Pourquoi est-il posé comme évident que si l'on s'ennuie, les élèves s'ennuient ? Le problème de l'enseignant est la plupart du temps d'impliquer les élèves dans les apprentissages. Il lui faut donc trouver les moyens d'impulser une dynamique de travail. Or l'ennui, l'absence de motivation, une obéissance mécanique, sans appropriation personnelle de l'enjeu d'apprentissage ne sont pas moteurs. C'est le leitmotiv de toutes les pédagogies actives tout au long de l'histoire. L'enseignant est donc obligé de susciter le désir d'apprendre et donc d'être lui-même un être de désir. Bénédicte insiste et reprend à plusieurs reprises le thème de la passion : pour passionner les élèves je dois être « *passionnante* », et je ne peux être « *passionnante* » que si je suis moi-même prise passionnée :

Bénédicte – Moi j'insiste énormément sur la notion de plaisir dans sa classe. Si tu ne prends pas de plaisir à enseigner, je ne vois pas comment, déjà tu peux être passionnante pour les enfants et pour qu'un qui vient te voir moi je crois beaucoup à cette notion de plaisir.

Interviewer – *Alors je te cite une phrase de l'inspecteur, justement on n'est pas enseignant pour se faire plaisir mais on est enseignant pour avoir des résultats.*

Bénédicte – Moi je crois que pour faire passer des choses auprès des enfants il faut avoir cette notion de plaisir, parce que il faut être passionné, et pour être passionné, ... pour être passionnant, il faut être passionné, quoi, ça joue énormément. Heu, je ne dis pas que dès le départ tu es bien dans une classe, effectivement je pense qu'il y a un temps d'adaptation et ça c'est petit à petit et puis tu prends tes marques, je pense qu'effectivement on est mort de trouille, quand on commence quand on a une nouvelle classe, mais si cette notion de plaisir-là ne vient pas à un moment ou à un autre il faut s'interroger.

Interviewer – *Alors les avantages et les inconvénients du boulot de maître formateur ? Est-ce que tu t'y vois à long terme ? Ou est-ce que tu te dis ... finalement, je vais arrêter ?*

Bénédicte – Non, non, non, je te dis moi, c'est quelque chose qui me plaît par rapport aux jeunes, leur montrer des choses, leur montrer ben cette notion de plaisir, leur montrer que ben voilà, que même si

c'est une classe un peu difficile, on est en ZEP ah ben oui les enfants sont pas... ben ça peut rouler... (E7, 219-231)

Malgré l'affichage de cet enthousiasme au travail, les PEMF ne semblent pas avoir oublié les difficultés du débutant, peut-être justement parce qu'ils accompagnent des débutants et que chaque doute des stagiaires leur remémore leurs propres débuts : « *On est mort de trouille* ». Mais il faut croire que « *même si c'est une classe difficile, ça peut rouler* ». Pour que « ça roule », il faut s'intéresser au moindre moment de classe. Cette notion de plaisir qui est exprimée par des maîtres formateurs est sans doute ce qui est le plus difficilement transmissible, car elle ne peut pas se transmettre à la manière d'un savoir. Delbos et Jorion³¹¹ ont bien montré que ce qui se transmettait aux enfants sur les lieux de travail (on est dans les métiers de la pêche, des marais salants), ce n'est pas du savoir, mais du travail, l'idée et le plaisir du travail bien fait.

Cette autre PEMF, qui enseigne depuis de longues années en CP est toujours étonnée de telle ou telle réaction d'élève, et ne tarit pas d'anecdotes sur tel ou tel mot d'enfant à propos d'un apprentissage en cours. En visite, elle s'intéresse à un atelier d'écriture, elle commente chaque action comme s'il s'agissait d'un match. Lors de l'entretien avec la stagiaire, elle la questionne sur cette activité et lui propose une suite, en s'enthousiasmant sur une modalité d'apprentissage :

« C'est bien. Par exemple, le moulin tourne vite, combien il y a de mots ? On cherche les mots. Il y en a qui vont dire LE-MOU-LIN-TOUR-NE-VITE d'autres vont dire LEMOULIN-TOURNEVITE. On fait les traits au tableau ...Qu'est-ce qu'il faut mettre à la fin d'une phrase ? C'est génial, on apprend à lire en écrivant ». (OV2, 66-78)

Une enseignante passionnée a plus de chance d'engager ses élèves comme ses stagiaires dans la découverte des savoirs (scolaires pour les uns, professionnels pour les autres). Mais existe-t-il un lien entre ces sentiments éprouvés (bonheur, satisfaction, enthousiasme) et le contexte institutionnel ? A-t-on plus de plaisir parce qu'on est PEMF ?

2.1. Un PEMF travaille-t-il avec plus de plaisir ?

Tout au long du vingtième siècle, les programmes ont pu, au détour d'un commentaire, associer apprentissage et plaisir ou motivation. Déjà en 1923³¹², concernant la lecture, il est mentionné dans les programmes « l'essentiel est que l'enfant prenne plaisir à cet apprentissage difficile » ; en 1972, les programmes, qui bouleversent par ailleurs certains aspects de la

³¹¹ DELBOS G., JORION P., *La transmission des savoirs*, Maison des sciences de l'Homme, 1984.

³¹² GOIGOUX, R. *L'évolution de la prescription adressée aux instituteurs : l'exemple de l'enseignement de la lecture entre 1972 et 2002* Aix-en-Provence, Actes du 37ème Congrès de la SELF, "Les évolutions de la prescription"2002, p78-85

norme professionnelle, incitent les enseignants à choisir des textes motivants pour leurs élèves « qui puissent plaire à l'enfant »³¹³. Cette association entre motivation et plaisir est renouvelée en 1985 : « vouloir lire, savoir lire et aimer lire sont associés »³¹⁴. En 2002, les compétences attendues des élèves sont désormais précisées, accompagnées d'un appel à la créativité des maîtres : « à travers la relation pédagogique et affective qu'il établit avec l'élève, toujours originale, toujours singulière, le maître est à sa manière un créateur »³¹⁵. Le plaisir semble passer en Arrière-plan, comme condition de possibilité de réalisation d'une « relation originale et singulière ». Les programmes 2008 associent plutôt la motivation des élèves à la réussite : « Le véritable moteur de la motivation des élèves réside dans l'estime de soi que donnent l'apprentissage raisonné et l'exercice réussi. »³¹⁶ L'appel à la mobilisation pour la réussite concerne les compétences des enseignants comme celle des élèves. L'accent est en effet porté sur les compétences visées qui sont détaillées, le champ lexical du plaisir n'apparaît plus : terme très souvent repris, la *réussite*, « véritable moteur de la motivation des élèves réside dans l'estime de soi que donnent l'apprentissage maîtrisé et l'exercice réussi »³¹⁷. La notion de plaisir a pu s'ancrer dans l'idée du travail enseignant de sorte que, même absente dans les formulations des programmes, elle reste un moteur essentiel de l'activité de l'enseignant et une condition nécessaire d'exercice et de longévité du métier de maître formateur.

Alors même que l'apprentissage est l'objectif de l'enseignement, la PEMF dont les propos ont été rapportés ci-dessus, enseignante chevronnée, trouve « *génial* » que les élèves apprennent. Ici, la reconnaissance du travail passe à la fois par un jugement esthétique et un jugement d'utilité : le jugement esthétique lié au plaisir, propre à l'enseignant (ou dont l'enseignant est persuadé qu'il lui est propre), et le jugement d'utilité, exprimé en terme d'apprentissage, de réussite, de compétence, propre au discours hiérarchique.

Ce moment « *génial* » ne doit rien à la magie ou au hasard, il est le fruit de l'activité que la stagiaire a déployée, le prolongement du travail de formation de la PEMF et des professeurs de l'IUFM. Ce plaisir est aussi libérateur parce qu'il lave sentiment fréquent de frustration et d'incompétence (« je suis nul(le) »). C'est de ce plaisir-là qu'ont été frustrées les enseignantes d'une école d'application excentrée :

³¹³ GOIGOUX, R. 2002, *Id.*

³¹⁴ *Ibid.*

³¹⁵ *Ibid.*

³¹⁶ MEN, *Guide pratique des parents*, CNDP, 2008, p. 23. (Exemplaire gratuit distribué aux familles à la rentrée 2008)

³¹⁷ MEN, *Id.*

Sandra – C'est intéressant de les faire partager aux jeunes et de leur montrer, ça ce côté-là je ne regrette pas. Après je te dis mon grand regret c'est de pas, de pas être en recherche quoi. En recherche, ça oui c'est un regret. De pas pouvoir travailler avec les profs, de pas expérimenter, de pas... (E12, 329-332)

Ne plus disposer du temps suffisant pour mener des recherches, c'est aussi ce qui frustre Bertrand :

Bertrand – On nous demande de plus en plus de travail pour la formation. D'intervenir auprès des PE et tout ça, qu'on a de moins en moins de temps pour la classe. Et ça, je trouve ça très regrettable, parce qu'un bon formateur à mon avis, ne doit pas être coupé du terrain, ne doit pas être coupé du terrain. Et tu as moins de temps pour ta classe, et on te demande d'aller plus en inspection, parce que c'est carrément ce qu'il faut dire hein. On va en visite pour voir des stagiaires pour voir si ça se passe bien et à la fin et à la fin, on remplit une fiche d'évaluation. On n'a même pas le temps de retourner les voir pour valider si ce que tu leur as dit est suivi. Et ça je trouve ça lamentable. C'est-à-dire que je suis frustré dans mon travail de formateur. Frustré pour deux raisons, premièrement parce que je n'ai pas le temps, pas le temps de faire un travail de recherche par rapport à ma propre classe, ou d'expérimenter, ou d'aller plus loin ou d'avancer parce que on nous a sucré le quart de journée-là.

Interviewer – Mais il nous a dit : « on ne vous paye pas pour faire des expériences. »

Bertrand – Voilà. « On ne vous paye pas pour faire des expériences. » En tout cas, heureusement qu'il y eu des maîtres formateurs pour faire avancer des trucs ! C'est quand même eux sur eux que le travail de recherche s'est basé quand même ! Hein là ça, on l'a plus assez mais même pour faire la classe, t'as plus assez de temps pour t'investir dans des projets ou des trucs comme ça. Deuxième chose, je me sens absolument frustré dans mon travail de formateur parce que je n'ai pas l'impression de le faire correctement [...] je soulève uniquement des problèmes. [...] Je ne fais que faire remarquer aux PE, aux gens qu'on forme ce qui ne va pas en leur proposant des solutions, mais je n'arrive pas à voir avec eux la validation après. Parce qu'on n'a pas le temps d'aller les revoir une deuxième fois. Donc le travail de maître formateur là pft ! C'est comme conseiller pédagogique. Un conseiller pédagogique il est là avant tout pour conseiller et pour revenir plein de fois sur le terrain pour voir si ce qu'il avait donné comme conseil et bien ça pouvait marcher. Voilà. On est relégué à faire un boulot de conseiller pédagogique sans en avoir les moyens parce qu'on ne peut pas revenir. (E5, 220-245)

Le travail n'est pas ce qui pose problème à Bertrand. Au contraire, il est contrarié lorsqu'il est empêché de le mener pleinement à terme : lorsqu'on lui enlève la possibilité de maîtriser entièrement un moment de formation, lorsqu'il ne peut pas rendre visite autant de fois que nécessaire pour voir l'aboutissement de l'acte de formation. En revanche, lorsqu'il parle du travail de l'enseignant en maternelle aux stagiaires, il affirme qu'il est nécessaire de se « *sentir bien* » en classe dans son rôle de maître : « *Si vous n'êtes pas bien, les enfants ne seront pas bien. Les enfants le ressentent. Une rentrée de petite section, ça se prépare.* » (AF2, 21-22).

Evidemment les enseignants « ordinaires », non PEMF, peuvent tout autant exprimer cette nécessité de se sentir bien : « *On veut montrer qu'on se sent bien, que les gosses se sentent bien* (Hélène, enseignante en maternelle) » « *Une classe, il faut qu'on y soit bien, ça fait un peu plus chez soi...* » (Francine, enseignante en maternelle)³¹⁸. Mais contrairement aux maîtres formateurs, ils ne sont pas nécessairement convaincus que la pratique enseignante puisse se transmettre : « *La pédagogie, ça ne s'apprend pas. Il y a un côté intime.[...] Ta fa-*

³¹⁸ Ces extraits proviennent d'entretiens que nous avons menés dans le cadre d'un mémoire de master en sciences de l'éducation intitulé « Que montrent les enseignants de leur travail ? »

çon de faire, c'est ta façon d'être . Je ne peux pas enseigner ma façon d'apprendre. » (Hervé, titulaire remplaçant)³¹⁹. Pour cette enseignante du secondaire, qui dit accueillir des stagiaires dans sa classe, « *c'est quelque chose qui se sent, qui ne s'apprend pas* » :

« J'encadre trois stagiaires. Je leur confiais ma classe, s'ils voulaient. Je ne leur donne pas le kit. Il faut qu'ils se débrouillent. Il faut qu'ils sentent la classe. Je me suis arrangée pour leur laisser le plaisir de la découverte d'une notion avec les élèves. Je les présente comme des professeurs. La théorie fonctionne toujours, mais ils ne sont pas au niveau des élèves».

Nous voyons ici comment dans ce cas précis, des stagiaires peuvent être plus brutalement confrontés au terrain, car ils sont présentés comme des professeurs qui doivent « *se débrouiller* » même s'ils ne « *sont pas au niveau des élèves* ». L'expression du plaisir est centrée sur la transmission de la discipline, dans la lignée de la construction historique de l'enseignement secondaire. Gardons-nous cependant d'établir des généralités à partir de cet unique exemple et de dénigrer le travail des maîtres de stage du secondaire. Il convient de distinguer l'accueil occasionnel de stagiaires dans sa classe, des véritables pratiques tutorales existantes. Marc Durand a pu mettre en évidence qu'il existait dans le secondaire, une réelle « culture en action » lors des « processus de transmission au sein de communauté de pratiques enseignantes »³²⁰. Pour les maîtres formateurs, montrer l'exemple est un préalable indispensable : « *C'est présenter le meilleur de soi-même et de sa pratique de classe* » (Michelle, PEMF) ; « *Je montre une belle leçon de français, une belle leçon de maths* » (Laurence, PEMF). Doit-on y voir l'impact de la première partie du CAFIPEMF ? Les maîtres formateurs savent qu'ils sont capables de montrer le meilleur d'eux-mêmes.

Lorsque vient le moment de la première prise en main de la classe, « *on prépare ensemble* » (Laurence). Les maîtres formateurs, s'ils ne sont pas les seuls à revendiquer le plaisir d'enseigner, se distinguent par leur engagement dans la transmission des pratiques enseignantes et leur conviction que ces pratiques s'apprennent : « *Je pense que ça s'apprend, il y a des gestes professionnels qui s'apprennent. Mais c'est partagé, les stagiaires, il faut qu'ils pratiquent.* » (Michelle, PEMF). Ce surinvestissement dans l'ostension et l'accompagnement dans la pratique de classe épuise et en même temps procure beaucoup de satisfaction. Peut-être peut-on attribuer cette conviction de la possibilité de transmettre les pratiques enseignantes à tous ceux qui s'identifient comme formateurs de terrain, quel que soit le degré d'enseignement ? Les cultures respectives liées au terrain deviennent ainsi un élément de

³¹⁹ *Ibid.*

³²⁰ DURAND M., RIA L., FLAVIER E. « La culture en action des enseignants » in *Revue des sciences de l'éducation. Enseignement et cultures*, Volume 28, N°1, 2002

structuration de cette identité, élément qui se combine avec l'émergence d'une culture de la formation.

Le plaisir de former à la pratique enseignante sublime le simple plaisir de se sentir bien dans sa classe. La recherche d'une certaine intensité dépasse alors celle du confort. Les maîtres formateurs ne recherchent donc pas le simple plaisir mais le plaisir de se distinguer en renonçant à la facilité.

2.2. Le plaisir de la reconnaissance³²¹

Pour Axel Honneth³²², « l'individu apprend à s'appréhender lui-même à la fois comme possédant une valeur propre et comme étant un membre particulier de la communauté sociale » grâce au principe de la « reconnaissance réciproque ». Bien que les entretiens avec les maîtres formateurs aient mis en évidence que les liens avec les professeurs d'IUFM ont tendance à tomber en désuétude, les références à des pratiques préconisées par les professeurs d'IUFM perdurent. En évoquant un inspecteur, un professeur d'IUFM, les maîtres formateurs contribuent à intégrer les stagiaires dans une communauté de connaissances.

Lors d'une observation de visite d'une collègue, nous avons remarqué que celle-ci avait identifié à travers la séance observée ou les affichages au tableau, telle façon de travailler d'une collègue, tel auteur de littérature jeunesse, avec lequel elle avait justement travaillé :

« Nous discutons, la PEMF et moi, elle est impressionnée par l'autonomie des élèves qui s'activent. « Tu as vu le classeur de préps ? » (Il est très épais) C'est tout perlé. Elle a dû aller dans la classe de XXX (collègue de son école que je connais également). La PEMF cherche à savoir s'il y a différenciation à l'intérieur des ateliers, pour cela elle reprend le classeur de préparations. Elle me montre un post-it fixé sur une préparation de séance de dictée sur lequel est écrit « dictée zéro faute ». « Je suis sûre qu'elle est passée chez nous », me dit-elle. La PEMF va demander à la PE si elle a été en stage dans son école. Elles discutent, la PEMF revient et m'annonce qu'effectivement elle a reconnu les façons de faire d'un collègue de son école. » (OV5, 28-34)

Le plaisir de la reconnaissance est ici manifeste et il est doublé de fierté : son travail est *perlé*, elle est passée « chez nous ». La PEMF développera son explication des modalités de travail « chez elle », regrettant que ses stagiaires n'aient pas pu voir le module complet.

PEMF – La littérature c'était vachement bien, j'ai vachement aimé, parce que souvent il y a de l'anticipation et jamais on n'y revient...Et ton projet...c'est qui ton prof de français ?
Stagiaire – C'est Mme Y.

³²¹ « Alors que par « connaissance » d'une personne, nous entendons exprimer son identification en tant qu'individu – identification qui peut être graduellement améliorée –, par « reconnaissance » nous entendons un acte expressif par lequel cette connaissance est conférée avec le sens positif d'une affirmation. Contrairement à la connaissance qui est un acte cognitif non public, la reconnaissance dépend de médias qui expriment le fait que l'autre personne est censée posséder une « valeur » sociale. » HONNETH A, « Invisibilité : sur l'épistémologie de la « reconnaissance » », *Réseaux*, 2005/1 n° 129-130, p. 39-57. DOI : 10.3917/res.129.0039

³²² HONNETH A, « La théorie de la reconnaissance: une esquisse », *Revue du MAUSS*, 2004/1 no 23, p. 133-136. DOI : 10.3917/rdm.023.0133

PEMF – Elle t’a expliqué X. par rapport à notre fonctionnement ? Par exemple quand on apporte une notion nouvelle on fait un travail de groupe, on fait des exercices d’application, on met une croix là c’est fait ou fait en groupe. Après, il y a un travail plus étayé avec un guide. Après on leur redonne leur feuille et ils se corrigent et c’est seulement après ça qu’on leur met la note.

Stagiaire – Et quand...

PEMF – C’est une éval intermédiaire. Si un gosse, il a plein de s à la place du *ent*, il sait que c’est la même erreur, il a pas moins quatre. Comme ça, ils sont dans une dynamique de progrès. Par autocorrection, il est amené à voir... ça ne marche que pour ce qui a du sens.

Stagiaire – C’est dommage, en PRAC on n’a pas le temps...

PEMF – Quand on vous avait 15 jours, vous aviez tout le module en vrai.

Stagiaire – Tout le processus. On voudrait bien voir comment ça fait du début à la fin. » (OV5, 62-75)

La stagiaire semble bien avoir réussi à faire plaisir à la PEMF en lui montrant un travail de « *chez elle* ». Bien entendu, les pratiques correspondent à un Arrière-plan qui dépasse le simple cadre de l’école, mais le tour de main, la façon de donner la note après un travail en plusieurs étapes, reste une pratique spécifique. La légitimité du conseil se trouve ici renforcée par cette opération de reconnaissance mutuelle, la stagiaire s’engageant dans des pratiques de classe conseillées par la collègue, la PEMF étant heureuse de reconnaître les effets de son travail et de sa formation.

Le plaisir de la reconnaissance provient ici de la joie de voir une séance réussie dans la chaleur de l’entre-soi et de la cohérence entre le travail de la stagiaire, le travail de la professeure d’IUFM, et le travail de la collègue dans l’école d’application. L’expression à la mode « que du bonheur » convient à la situation car dans cette exclamation, c’est un bonheur lié à un partage de référence commune. A travers la jubilation exprimée par la PEMF à la reconnaissance de la reprise d’éléments de formation par le stagiaire, on mesure le poids de l’investissement affectif personnel du maître formateur dans la formation. Autant que la reconnaissance de son travail, c’est la reconnaissance de son utilité qui est ici au principe du plaisir qu’elle éprouve. Laisser une trace, être assuré que son travail de formation n’est pas sans effet, est sans doute une marque suffisante pour justifier son engagement.

Lorsqu’un stagiaire est reconnu comme travaillant sérieusement, les conseils des maîtres formateurs relèvent alors d’une acculturation à la norme du métier et à la sauvegarde de soi. Là est le paradoxe de la surdétermination de la normalité : on exerce sur les jeunes enseignants des injonctions fortes et assez inquisitrices sur l’organisation de leur travail, (création d’un classeur des préparations, par exemple) et en même temps, si l’exigence officielle n’est jamais contredite on pose une autre norme, celle du travail vivable et de l’installation dans le métier. Discours caché, discours semi-caché, tolérance, usage : après leur formation les stagiaires connaîtront « le vrai métier ». Certes, ils subiront encore le contrôle mais ils auront à s’intégrer dans une autre école, connaîtront de nouvelles contraintes. Dans

les entretiens avec les stagiaires, cette dimension d'intégration future du stagiaire dans la vie professionnelle apparaît dans les conseils pragmatiques, par exemple sur la quantité de travail : « *Juste un truc parce que les prépas, c'est fabuleux, t'es pas obligé de mettre tous les jours le déroulement. Parce que sinon tu vas péter les plombs. Il faut se reposer. Tu vas juste noter ce qui change.* » (OV4, 155-156). Avec un stagiaire qui s'est donné la peine de faire preuve qu'il était capable de fournir un travail de préparation suffisant, on peut se permettre d'évoquer cette prise de distance à la prescription.

Le discours caché peut aussi concerner des situations particulièrement délicates, comme la relation avec un élève au comportement atypique :

Stagiaire – Oui, L'autre jour, l'autre jour, il se donnait des claques, il se cognait la tête.

PEMF – Il y a un souci T'en as parlé aux parents ? T'en as parlé au maître ?

Stagiaire – Ça le fait rire, ça fait rire les copains. Il est dans la lune, ça fait rire les copains. Je fais « non, là je ne suis pas d'accord.

PEMF – Pour trois semaines, tu ne te prends pas le chou. Mais quand tu as ta classe, il faut voir avec les parents, prendre contact avec le RASED.

Stagiaire – Il a déjà plus ou moins été suivi, peut être que c'est avec moi...

PEMF – Après la solution, c'est le contrat. Moi, je m'engage à m'occuper de toi et toi tu t'engages...Mais c'est vrai qu'on n'y arrive pas des fois. Moi dans ma classe, il y en a un je n'y arrive pas.

Stagiaire – De temps en temps il est avec une collègue.

PEMF – Peut être que je ne devrais pas te le dire, mais, parfois, on n'y arrive pas.

Stagiaire – Ça rassure.

PEMF – Nous, quand on n'y arrive pas, on se fait des échanges, parce que des fois, tu péterais les plombs et c'est les 25 autres qui prennent à cause de lui... » (OV5, 154-167)

La PEMF envisage deux stratégies : une concernant le court terme (le stage), et une concernant le long terme (l'enfant dans la classe pour l'année). Pour le court terme, elle conseille l'évitement ; quant au long terme, elle admet, comme une confidence (« *je ne devrais pas te le dire* »), que parfois, on peut ne pas y arriver.

Grâce à ces aménagements des directives institutionnelles en formes de semi confidences, les stagiaires reçoivent des avis qui leur permettent de trouver des normes de travail acceptables. L'évocation de ces normes passe par des petits détails : le nombre de lignes d'un exercice, ce qu'on peut ne pas écrire dans le cahier, la punition que l'on peut donner, le temps maximum d'un moment de regroupement, etc.

3 CONCLUSION : DONNER DE SOI-MEME

Jusqu'où le maître formateur peut-il aller dans cette mise à jour des stratégies de sauvegarde ? En transmettant de telles « petites choses », il agit comme un accompagnateur, un

« professionnel qui s'est bien unifié lui-même et se donne en exemple »³²³. Que peut-on dire ou ne pas dire au stagiaire, sachant que pour l'aider réellement à construire une posture professionnelle d'enseignant, il est nécessaire de ne pas se cantonner à reproduire les injonctions institutionnelles, car nous savons que les règles ne se suffisent jamais à elles-mêmes et qu'obéir à une règle suppose nécessairement l'existence de phénomènes d'Arrière-plan rendant possible l'application de la règle ? L'entrée dans le métier suppose une résolution d'injonctions paradoxales connues : la classe doit à la fois être vivante, mais ordonnée, le travail doit être prévu, mais il faut savoir s'adapter au cours des événements etc. Le risque pris en donnant des conseils simples et opérationnels aux stagiaires est celui d'être pris à la lettre, ou encore que le stagiaire annonce à un tiers qui lui a donné ce conseil : le maître formateur peut perdre la face pour avoir cédé à la facilité, alors que les maîtres formateurs s'enorgueillissent d'un certain ascétisme pédagogique. Ce risque est mesuré, car les « petits conseils » ne sont livrés que si le stagiaire a émis suffisamment de signes montrant sa bonne volonté, son désir de bien faire. Le maître formateur répond alors à cette demande implicite : les « petites pratiques » livrées en réponse à la manifestation d'un désir de bien faire, peuvent être alors considérées comme un don. Le maître formateur, en prenant à la fois le risque et le plaisir de donner des « petits conseils », montre sa compétence³²⁴ de formateur. Le maître formateur assume la responsabilité d'avouer que lui aussi, bien que maître formateur, opte pour certaines concessions à l'idéal pédagogique. Il montre au stagiaire comment se sortir d'une situation délicate, en prenant des petites libertés avec ce qui est attendu d'un enseignant idéal mais qui lui permettront d'avancer.

Du point de vue du maître formateur, plaisir et liberté se conjuguent à plusieurs niveaux : le plaisir de la reconnaissance de son propre travail dans le travail du stagiaire, le plaisir du don - libre, il « oblige à penser ensemble spontanéité et liberté »³²⁵ - et enfin le plaisir de mener l'entretien, d'occuper une position « haute ». Le maître formateur s'émancipe ici de la contrainte de la justification permanente ; il sait qu'il dispose de suffisamment de crédit pour se permettre l'aisance du « petit conseil ».

De la même façon que le grand bourgeois peut se permettre certains écarts de langage le distinguant du petit bourgeois recherchant l'hypercorrection, le maître formateur, en s'autorisant le conseil ordinaire, s'accorde un surplus d'aisance et de grandeur, qui aboutit à

³²³ BOURDONCLE R., « Entretien » *Recherche et Formation* n°62, 2008

³²⁴ ZARIFIAN P., « La logique compétence, un enjeu de société » Débat organisé par le CIBC de Nîmes <http://perso.orange.fr/philippe.zarifian/page14.htm> [consulté le 18/03/2012]

³²⁵ GODBOUT J., *L'esprit du don* Éditions La découverte, 1992, p48. Diffusé en ligne avec autorisation de l'auteur dans Les Classiques des sciences sociales. <http://classiques.uqac.ca/> [consulté le 18/03/2012]

des sensations de liberté et de plaisir. Ce plaisir et cette liberté n'ont de sens ici que reliés à la recherche sincère du travail bien fait : en effet, cette familiarité reconstruite avec les stagiaires n'est possible que dans un cadre secondaire, où maître formateur et stagiaire sont engagés dans un contrat tacite et jouent le jeu du formateur et du formé, le formé sur jouant l'application de normes institutionnelles et le formateur sur jouant l'attachement à des « petits détails », qui engagent le stagiaire à acquérir progressivement un peu plus d'assurance dans sa démarche. Le maître formateur donne de sa confiance au stagiaire en lui offrant ses petites recettes, tout en respectant le contrat institutionnel de formation, c'est-à-dire en jouant le rôle qu'on attend de lui qu'il joue : celui de relais du discours officiel et de promoteur de « bonnes pratiques ».

CONCLUSION

« En fait, l'élément libérateur de l'opprimé, c'est le travail. En ce sens c'est le travail qui est d'abord révolutionnaire. Certes il est *commandé* et prend figure d'asservissement du travailleur [...] mais, dans le même temps, le travail offre une amorce de libération concrète, même dans ces cas extrêmes, parce qu'il est d'abord négation de l'ordre contingent et capricieux qui est l'ordre du maître [...] le travailleur se saisit comme possibilité de faire varier à l'infini la forme d'un objet matériel en agissant sur lui selon certaines règles universelles. En d'autres termes, c'est le déterminisme de la matière qui lui offre la première image de sa liberté. »³²⁶

A l'heure où la société de « contrôle d'engagement » prend le pas sur la société de « contrôle disciplinaire »³²⁷, le système scolaire doit s'adapter en permanence aux évolutions et aux exigences de la société. Mais l'institution, qui connaît de perpétuels remaniements, n'en reste pas moins une structure très stable, car chacun des remaniements entrepris est mis en œuvre sur des Arrière-plans déjà là. Les évolutions se manifestent donc lentement, même s'il faut convenir qu'elle subit des restructurations considérables à chaque changement de cap politique. Citons par exemple dans les deux dernières décennies l'instauration des IUFM, le statut des professeurs des écoles, la décentralisation, la mastérisation, etc. Que se passe-t-il entre les maîtres formateurs et l'institution qui ait pu leur permettre de ne pas (encore) disparaître et de conserver leur place de relais de l'institution, entre les stagiaires d'un côté, et les représentants de l'institution de l'autre (inspecteurs, etc.) ?

Le travail de formation présente en premier lieu les maîtres formateurs actuels comme des héritiers. Les carrières sont longues, les plus anciens ont connu l'Ecole normale, d'autres les IUFM. Dans cinq ans, les premiers recrutés au niveau master pourront postuler à l'examen de maître formateur. Or les entretiens ont montré que la formation initiale était rarement sans effet. On s'y réfère, on en parle aux jeunes on la met en œuvre. En un mot, elle permet d'entrer dans une culture. Tant que les enseignants se raconteront des histoires d'Ecole normale, celle-ci existera, et avec elle une partie du système de valeurs qu'elle véhiculait. Il en est de même pour les IUFM.

Les maîtres formateurs ont encore la confiance de l'institution qui leur confie la formation pratique des jeunes enseignants : si au cours des réformes successives et profondes, ils n'ont pas disparu (alors que le nom même des écoles d'application a été abandonné), ce n'est

³²⁶ SARTRE J. P., « Matérialisme et révolution », pp. 122-123 cité par Axel Honneth *La réification* NRF Gallimard, 2007.

³²⁷ ZARIFIAN P., « Contrôle des engagements et productivité sociale », *Multitudes*, 2004/3 no 17, p. 57-67. DOI : 10.3917/mult.017.0057

pas par hasard. Comment expliquer que l'examen du CAFIPEMF perdure alors que le concours interne de professeur des écoles devient un concours sur dossier et que, dans le secondaire, les conseillers tuteurs qui font le même travail qu'eux auprès de stagiaires, sont simplement désignés ? Nous pensons que les maîtres formateurs sont perçus comme les garants d'une « culture (du) primaire ». Alors que dans le secondaire, l'expertise passe par la maîtrise de la discipline, dans le primaire, la pratique de la classe est une « culture » en elle-même. Cette « culture » que véhiculent les maîtres formateurs et dont ils sont les modèles est constitutive d'une forte identité de l'enseignant de l'école primaire française et de son système de contrôle. Entre les conférences pédagogiques et les inspections régulières, les enseignants du primaire sont constamment sous la férule d'un inspecteur dépendant lui-même de décisions hiérarchiques supérieures. Nous avons vu qu'à cet égard, les maîtres formateurs avaient une position et une fonction particulière d'interface entre l'institution et le « terrain ». Mais, la double mission d'enseignement et de formation des maîtres formateurs les place dans un réseau de contraintes et d'assujettissement très particulier vis-à-vis de l'institution. Pour comprendre les phénomènes d'incorporation de ces contraintes, nous avons avancé l'idée d'un contrat institutionnel³²⁸, où les comportements du maître formateur qui sont attendus de l'institution d'une part, et les comportements de l'institution qui sont attendus du maître formateur d'autre part, s'ajustent comme s'ils étaient soumis à des règles qui détermineraient, explicitement pour une petite part, mais surtout implicitement, ce que chacun va avoir à gérer et dont il sera, d'une manière ou d'une autre, comptable devant l'autre et devant l'institution, mais aussi ce qu'il est en droit d'attendre de l'autre et de l'institution. Nous pensons que ce contrat, en grande partie implicite, est au principe même des relations entre maîtres formateurs, stagiaires et représentants de l'institution.

Ce que l'institution attend des maîtres formateurs est défini par des textes officiels précisant les missions des maîtres formateurs. La redéfinition de ces missions s'effectue par des remplacements de ces textes par d'autres, qui modifient tout ou partie les textes précédents. Ces règles écrites permettent de définir le cadre d'action des maîtres formateurs, les positionnant comme des experts et non comme des supérieurs hiérarchiques vis-à-vis des stagiaires. Par ailleurs les maîtres formateurs sont soumis aux mêmes obligations que les enseignants du primaire, avec quelques aménagements particuliers concernant leur décharge horaire hebdomadaire, ce qui les distingue des enseignants ayant une classe à temps complet. Les maîtres

³²⁸ Cf. p 210 de cette thèse.

formateurs sont très attachés à cette décharge horaire, qui les libère de leur classe un jour par semaine. Ils sont donc redevables de ce temps si bien nommé de « décharge » auprès de l'institution à qui ils coûtent en termes logistiques, puisqu'elle organise leur remplacement. Ce temps, qui n'est pas offert par l'institution (elle attend en échange des actes de formation auprès de stagiaires), reste néanmoins perçu comme un don par les maîtres formateurs. C'est alors que s'opère la bascule de l'explicite vers l'implicite.

Autorisons-nous un détour sur la perception générale du travail enseignant pour bien saisir l'importance symbolique de ce don institutionnel accordé aux maîtres formateurs. Un humoriste de RTL³²⁹ a ironisé sur la démission forcée de l'ancien ministre M. Darcos en ces termes : « On n'est pas ministre pour instruire les élèves mais pour rendre les enseignants heureux ». Le bon mot est fait. Ce bon mot s'appuie sur une valeur partagée : le soupçon porté à l'égard d'enseignants qui chercheraient le bonheur au travail, car ce bonheur des enseignants semble se poser comme un obstacle à l'instruction des élèves. Autrement dit, dans l'inconscient collectif, tout ce passe comme si un bon enseignant devait nécessairement souffrir ou tout du moins subir suffisamment de contraintes pour ne pas éprouver de bonheur ou de plaisir, condition d'un travail efficace des élèves. Plus précisément le soupçon porté sur les enseignants serait la recherche d'un confort au travail au détriment des apprentissages des élèves. Il faut prendre ce cliché très au sérieux car il existe bien un *a priori* négatif à l'encontre des enseignants concernant la nature de leur travail. Ceux qui prennent le parti des enseignants développent un argumentaire inverse : le temps passé aux préparations aux corrections, la difficulté de la tâche elle-même etc. Ce faisant, ils montrent que le métier d'enseignant ne se fait pas dans le plaisir et la légèreté. Cette pensée commune est, selon nous, une des sources de l'existence des modalités d'assujettissement, de résistance et d'accès à la liberté des maîtres formateurs.

Elue au CA de l'IUFM en 1991, nous nous souvenons d'une affirmation de son directeur à propos des critères de sélection à l'entrée de l'IUFM : « *On ne veut pas de fumiste brillant* ». Ces propos sont significatifs de valeurs d'Arrière-plan, si « évidentes » qu'elles en deviennent impossibles à remettre en question.

Nous avons pu voir au détour de rapports officiels, de discours d'inspecteurs et de discours de maîtres formateurs que le soupçon de paresse pesait parfois sur les enseignants. Nous avons aussi vu, au travers des discours de maîtres formateurs, comment ceux-ci parvenaient à s'en dégager en passant experts dans l'art de montrer leur travail et leur implication

³²⁹ Emission diffusée sur RTL à midi, le 27 septembre 2011.

dans le travail de classe. Eclairé sous ce jour, le temps accordé au maîtres formateurs pour former les stagiaires devient la marque d'une certaine confiance de l'institution. Cette reconnaissance a un prix : la perpétuelle justification de son travail, au-delà du simple décompte horaire des services. Le devoir d'excellence incombe alors aux maîtres formateurs. Il ne s'agit pas d'une excellence intellectuelle, mais d'une excellence de la culture (du) primaire. Les critères de l'examen de maître formateur sont constitutifs de la définition de cette excellence. Il est difficile *a priori* de réduire ce terme à la simple obéissance à des textes, fût-elle scrupuleuse. Si les textes ne disent pas explicitement et complètement ce qu'il faut faire dans une classe, une culture de l'enseignement primaire s'est développée de façon institutionnelle dans les Ecoles normales, les IUFM et les instances de recherche qui, en contribuant à la formation initiale et continue des enseignants, a constitué et entretenu des « modèles de pratiques ».

En cherchant à atteindre l'excellence dans cette culture (du) primaire, les maîtres formateurs définissent un usage de la règle qui les distingue des autres enseignants et qui parfois les oppose. C'est ainsi que des maîtres formateurs s'accordent pour dénoncer par exemple l'usage des fiches en maternelle et celui du « Bled » en élémentaire, revendiquant leur engagement dans des pratiques de classe plus élaborées, plus complexes et plus « modernes », qu'ils ont acquises au contact de professeurs d'Ecole normale (pour les plus anciens) ou d'IUFM, et qui ont pour but de placer les élèves en réelles situations d'apprentissage. En manifestant ainsi leur refus de céder à la facilité de la routine, c'est-à-dire de ne pas proposer à leurs élèves que des activités relevant de forme scolaire dite « traditionnelle », ils cherchent à donner à leur travail ses véritables lettres de noblesse.

Les récits des plus anciens maîtres formateurs montrent l'existence d'une influence des professeurs d'Ecole normale sur les pratiques des maîtres formateurs. Durant les vingt années d'existence des IUFM, ils ont incorporé les nouveaux préceptes de pédagogie et de formations, comme par exemple celui du « praticien réflexif » et de « professionnalisation ». S'ils ne se posent plus en modèles, ils en ont gardé l'idée d'exemplarité que nous avons nommée « excellence de la culture (du) primaire ». Or les années 2008-2011 ont été marquées par une réorganisation des relations entre les Instituts de formation des maîtres et l'Education nationale, réorganisation qui s'est opérée dans un difficile contexte de mastérisation : les IUFM perdent la responsabilité d'organiser la formation des professeurs des écoles et deviennent des prestataires de services de formation à la demande des instances académiques. Les nouveaux programmes, publiés en 2008 n'ont pas rencontré l'adhésion des professeurs des IUFM, ardens défenseurs des programmes précédents, publiés en 2002. Dans un tel contexte, les

maîtres formateurs, qui se sont vu attribuer des tâches de tutorat, devenaient pour les inspecteurs chargés de la formation initiale des stagiaires des interlocuteurs essentiels. L'institution devait pouvoir compter sur les maîtres formateurs pour la mise en place de l'ensemble des réformes. C'est ici que la « sensibilité au contrat institutionnel » des maîtres formateurs intervient, car la rupture entre les positions prônées par les IUFM (dont les professeurs, appartenant pour la plupart au monde universitaire, ne sont pas soumis au même type de contrôle hiérarchique) et les injonctions émanant des nouveaux programmes a pu générer selon leurs propres termes, des « tiraillements ». Le Ministère de l'Education nationale a dû entreprendre, par la voie hiérarchique, auprès des maîtres formateurs, mais aussi auprès de tous les enseignants, tout un travail de traduction et de réinterprétation des nouveaux programmes, pour à la fois les faire accepter et les imposer. Pour défendre ces nouveaux programmes, il a fallu insister sur le fait qu'ils ne contraignaient pas les enseignants à renoncer à leurs convictions pédagogiques, et que c'était à eux, maîtres formateurs, de reconstruire une cohérence entre tous les textes publiés et les convictions antérieures.

Le concept de sensibilité au contrat institutionnel nous amène à cesser d'envisager les maîtres formateurs comme une entité uniforme. En effet, les entretiens ont montré des réceptivités différentes des discours institutionnels. Ces sensibilités s'articulent autour de deux pôles institutionnels : celui de l'IUFM et celui de l'Inspection académique.

Lorsque la sensibilité d'un maître formateur s'articule autour du pôle IUFM, il manifeste un désaccord sur le bien fondé des programmes, mais il ne se positionne pas en « résisteur » face à l'inspecteur, ni auprès des stagiaires. Il est en effet soumis au contrat institutionnel explicite : un fonctionnaire est tenu de respecter les textes officiels. Les conditions sont réunies pour une situation de contrainte paradoxale typique : une impossibilité d'échapper à la situation, ajoutée à deux injonctions contradictoires émanant des deux institutions avec lesquelles travaillent les maîtres formateurs. Ces maîtres formateurs, attachés aux « valeurs » de l'IUFM (plus centré sur la démarche d'apprentissage propre à chaque discipline), ont alors su extraire des discours et des écrits hiérarchiques, les éléments nécessaires à la reconstruction d'une cohérence : partant du principe que ce qui n'est pas explicitement interdit reste implicitement autorisé, ils se sont aménagé des espaces de liberté, en gardant les pratiques de classes auxquelles ils étaient attachés, en incorporant les nouveaux programmes dans leurs pratiques antérieures. Cette démarche n'a aucunement appelé à des changements de pratique mais a, modernité oblige, accentué son discours sur l'obtention de résultats tangibles (*i.e.* mesurables).

En raison d'une distension du lien avec les professeurs d'IUFM, certains maîtres formateurs n'ont que peu ou pas du tout eu l'occasion de mener un travail de réflexion commune approfondi, au point qu'ils déplorent un certain manque de reconnaissance (il est indéniablement gratifiant d'être sollicité par un professeur pour « travailler ensemble »). En l'absence de cette gratification, les conditions sont alors réunies pour adhérer aux discours officiels, relayés par les inspecteurs. Sans renoncer à la démarche pédagogique qui les a amenés à passer l'examen du CAFIPEMF, ces maîtres formateurs se réfèrent aux textes officiels qui les assurent d'être en conformité avec l'institution. Entre ces deux pôles (l'IUFM et l'Inspection académique), chaque maître formateur construit sa propre compréhension des programmes et des attentes de l'institution, de façon à assurer la « faisabilité » de son travail de conseil et de tutorat.

Notre enquête auprès des maîtres formateurs est située dans une actualité institutionnelle particulière : la mise en place d'une réforme de la formation engagée à la rentrée 2011. La question que nous posons est la suivante : est-ce que les contraintes qui pèsent sur les maîtres formateurs ont été modifiées, amplifiées par ce contexte ? Autrement dit, les « tiraillements » exprimés par les maîtres formateurs résultent-ils de la réforme ou de la condition même d'existence des maîtres formateurs ?

Le statut de maître formateur semble bel et bien porter en lui-même ses propres contraintes. Nous avons défini le maître formateur comme un héritier qui doit transmettre les valeurs de l'enseignement à des stagiaires. Nous avons vu comment il s'y emploie en donnant de lui-même, en éduquant le regard des stagiaires, en tentant à la fois de transmettre une vigilance et d'offrir les « petites pratiques » qui rendent possible l'entrée dans le métier. Il se trouve que les valeurs de l'enseignement portent en elles-mêmes leur propre contradiction, puisque ce sont des valeurs à la fois progressistes et conservatrices. Le maître formateur n'est pas nécessairement un novateur, mais il se doit d'être à la pointe de la mode pédagogique³³⁰, puisqu'il se doit d'offrir le meilleur à ceux qu'il forme. Or Brousseau a bien mis en évidence les paradoxes engendrés par l'innovation à propos des difficultés de la diffusion de la didactique :

« Pourquoi les techniques et les connaissances de didactiques diffusent-elles si mal vers le public et les professeurs ? La raison principale me semble la suivante : la plupart des diffusions des résultats des recherches en didactique sont conduites à en faire un usage détourné et illégitime. Je ne les accuse pas de faire exprès mais de céder à des pressions multiples et convergentes. »³³¹

³³⁰ « Les enseignants ont besoin de mode » (BROUSSEAU, 1998, p.353.)

³³¹ BROUSSEAU G., *Théorie des situations didactiques*, La pensée sauvage, 1998, pp. 344-345.

De la même façon tous les acteurs de la sphère scolaire, quel que soit le maillon de la chaîne hiérarchique qu'ils occupent, incorporent à divers degrés les injonctions d'innovation mais, ce faisant, les transforment en autant de modèles stables de pratiques pour pouvoir « s'arranger avec » (*to cope with*) les obligations diverses, implicites et explicites, qui leur incombent. Les maîtres formateurs, par leur plus grande proximité et leur plus grande sensibilité à tout ce qui « fait autorité » ont d'autant plus incorporé et stabilisé les aspects les plus ancrés de leur institution de référence, qu'ils savent l'adapter et l'ajuster à leurs conceptions et à leurs pratiques antérieures. L'exemple de l'incorporation de la pratique de l'évaluation par compétences montre par exemple que celle-ci s'opère par juxtaposition avec les pratiques anciennes dans un premier temps, puis par substitution progressive, avec passage en Arrière-plan des conceptions anciennes. Parce qu'ils sont familiers des modifications et des ajustements des contrats institutionnels, les maîtres formateurs développent parallèlement une capacité de résistance au changement.

Finalement, plus on cherche à modifier la tradition scolaire, plus on entretient au fil du temps le processus de sa perpétuation. Les textes officiels, en constante quête, à la fois de changement et de contrôle des pratiques sont tellement rapides, que c'est la sauvegarde de certaines formes de « bonnes pratiques », longuement expérimentées, qui entretiennent la tradition et la perpétuent.

Quant aux différents procédés qui interpellent les enseignants sans leur donner de consigne d'action véritablement opérationnelle, nous voyons qu'ils existent dans des textes bien antérieurs aux discours que nous avons analysés. Ainsi, en 1964, dans un ouvrage destiné à présenter et à commenter les instructions officielles, nous retrouvons des propos qui montrent une certaine pérennité des fondements des discours sur l'enseignement :

« Apprendre à écrire, comme apprendre à parler c'est apprendre à penser. La méthode par laquelle l'enfant apprend à exprimer sa pensée par écrit ne diffère pas de celle par laquelle il apprend à parler. Et cette méthode consiste à diriger intelligemment la pratique, de façon à créer des habitudes et des automatismes. Et c'est pourquoi il est utile de rattacher le plus souvent les exercices de rédaction aux exercices de lecture, les enfants s'exercent à comprendre la langue écrite ; par la rédaction, ils s'exercent à écrire et à s'exprimer à leur tour » La méthode qui nous est proposée est certainement très difficile à appliquer. L'on nous dit, en 1938 « il ne semble pas que depuis 1923 de grands progrès aient été réalisés. Ne pourrait-on pas se poser la même question en remplaçant 1923 par 1938 ? Mais on pourrait aussi se demander combien de maîtres ont réellement appliqué, soit la méthode préconisée en 1923, soit celle des instructions de 1938 ?

[...] la méthode préconisée par les programmes de 1923 peut donc parfaitement s'admettre, pourvu qu'on ne la vide pas, intentionnellement ou non, de son contenu véritable pour en faire une suite d'exercices purement formels. »³³²

³³² LEBETTRE M., VERNAY L., *Programmes et instructions commentés*, Armand Colin, 1964, p.174.

Ce texte met en évidence plusieurs phénomènes que nous avons décelés dans cette thèse. En premier lieu il semble évident depuis bien longtemps, que l'enseignement n'est pas compris comme une application irréfléchie d'exercices purement formels. Il n'y aurait pas de mauvaise méthode, mais seulement des mauvais utilisateurs. Nous en revenons au soupçon, qui vise les enseignants coupables d'un usage dévoyé des injonctions. En deuxième lieu, le manque de résultat est attribué à une défaillance dans l'application des méthodes ou des principes d'action. Il ne s'agit plus de détournement, mais d'application incomplète : en même temps que l'on dévolue la responsabilité de la réussite des élèves aux enseignants, on leur reproche de n'avoir jamais appliqué totalement la règle. L'incomplétude, l'imperfectibilité serait inhérente à la condition de l'enseignant.

Seuls les plus assujettis peuvent croire à plausibilité de l'application des injonctions. La position des maîtres formateurs est plus subtile : ni applicationnistes béats, ni contestataires ouverts, ils montrent une certaine aptitude à ce prémunir contre le reproche de ne pas avoir *suffisamment* suivi les textes par leur capacité à montrer qu'ils *en ont assez fait*, se distinguant ainsi des enseignants « ordinaires », implicitement soupçonnés de ne jamais *en faire assez*.

Ajoutons que l'oscillation permanente entre les discours privilégiant la forme, opposés à ceux privilégiant le sens, générant des textes ambivalents, semble structurer comme un Arrière-plan la pensée pédagogique française. Cette logique du « ni, ni », cette façon d'appliquer le changement en cumulant les anciennes et les nouvelles contraintes, tout cela génère et entretient une image de la culture scolaire, relativement immuable, et sans cesse réinventée de la même façon. L'institution semble se nourrir des actualités, mais les fige irrémédiablement lorsqu'elle s'en empare. Si l'étude des maîtres formateurs a pu mettre en évidence des phénomènes qui allaient dans ce sens, c'est parce que les maîtres formateurs sont plus sensibles que d'autres au contrat institutionnel. En effet, bien que leurs compétences soient reconnues, elles sont sans cesse mises à l'épreuve de la présence d'observateurs dans leurs classes d'une part, et de la nécessité d'employer sans cesse un discours sur la pratique d'autre part.

Chez les maîtres formateurs, la sensibilité au contrat institutionnel accroît les perceptions liées au *travail*. La fatigue qu'ils évoquent justifie qu'un travail suffisant a été fourni : l'épuisement montre que le contrat a été honoré. Cette ascèse, ce dépassement de soi aboutit aussi au dépassement du contrat institutionnel. En trouvant dans le don d'eux-mêmes une façon de remplir le contrat, les maîtres formateurs s'acquittent de leur tâche et s'offrent le plai-

sir du travail bien fait. Les maîtres formateurs peuvent d'autant plus éprouver celui-ci qu'ils ont, plus que d'autres, des formes instituées de reconnaissance de leur travail : des stagiaires avides de découvrir une vraie classe, des inspecteurs qui s'adressent à eux comme des formateurs, etc. Lorsqu'ils montrent leur travail aux stagiaires, éprouvant à la fois le plaisir du don et le plaisir de la maîtrise, ils occupent une position dominante qui les émancipe ponctuellement des contraintes ordinaires de la clôture du travail de classe « ordinaire ». Lorsqu'ils rencontrent l'inspecteur, dans des réunions de travail ou dans des « conférences » diverses, ils reçoivent des marques de reconnaissance et de distinction qui les légitiment dans leur statut d'excellence et les confortent dans leur droit à prendre des libertés avec la règle. Les libertés qu'ils s'octroient alors, dans les limites du contrat institutionnel, leur offrent une perspective d'émancipation.

Ainsi, le plaisir lié au travail naîtrait plutôt du plaisir d'être parvenu à se dégager des contraintes initiales de ce travail que de la simple exécution de ce travail. Le plaisir du travail bien fait libère de l'obligation de bien faire le travail et du soupçon de mal le faire. Or dans des situations ordinaires d'enseignement, le travail est difficilement considéré comme « bien fait » : même les évaluations nationales, présentées par l'institution comme un indicateur fiable de l'acquisition de compétences par les élèves, sont considérée par les enseignants comme une obligation supplémentaire, qui ne procure pas le plaisir du travail bien fait.

Nous avons pu constater au cours de ce travail, l'existence d'un discours caché à tous les degrés d'échanges. Le discours caché permet aux subalternes de s'émanciper du discours officiel et de générer leur propre discours. Dans cette thèse nous l'avons vu émerger par bribes, et toujours assorti de précautions oratoires. Il s'est cristallisé autour des nouveaux textes et de la compétence des inspecteurs, plus particulièrement en maternelle. Et encore, ce discours caché revendicatif ne provenait pas de réelles convictions personnelles des maîtres formateurs mais de leur choix de reprendre les positions émanant des universitaires et des syndicats qui tenaient un discours public contre les nouveaux textes.

Ainsi, les maîtres formateurs constituent un élément de structuration et de stabilité du fonctionnement institutionnel. Ce n'est pas un hasard si l'énumération des nouvelles compétences professionnelles des professeurs commence par « agir en bon fonctionnaire de l'Etat », avant la maîtrise de la langue ou de l'aptitude à conduire la classe. A l'heure même où le statut des fonctionnaires fait l'objet de discussion, leur devoir princeps d'obéissance institutionnelle est rappelé avec force. Mais l'obéissance ne suffit pas, lorsqu'il est question de missions telles que l'enseignement ou la formation. La fonction de maître formateur entretient l'image

de l'exemplarité au travail d'une part, et la capacité à s'affranchir parfois des injonctions institutionnelles. Si, par la manière dont ils s'assujettissent aux contraintes posées par l'institution, les maîtres formateurs contribuent à l'entretien de la stabilité institutionnelle, les marges de manœuvre qu'ils acquièrent dans leur classe, leur permettent de contribuer à la mise en place des réformes sans céder sur un certain nombre de valeurs spécifiques de l'école primaire. La sensibilité au contrat institutionnel, développée par les maîtres formateurs, leur confère une certaine aptitude à supporter contraintes et changements tout en préservant la « culture (du) primaire » et en se réservant un espace de liberté et de plaisir qui donne du sens au choix de leur engagement. Encore faut-il que l'institution ne génère pas, dans les changements qu'elle impulse, des ruptures telles que la reconstruction d'une cohérence entre tradition scolaire et approche contemporaine du travail devienne impossible.

BIBLIOGRAPHIE

ALTHUSSER Louis, *Positions*, Paris, Éditions sociales, coll. « Essentiel (Paris. 1982), 1982, vol. 1/, 185 p.

BENAÏOUN-RAMIREZ Nicole, « Identités professionnelles entre réflexivité et adaptation », *Recherche & formation*, 1 mars 2009, n° 60, n° 1, pp. 135–150.

BOLTANSKI Luc, « Institutions et critique sociale. Une approche pragmatique de la domination », *Tracés. Revue de Sciences humaines*, 1 décembre 2008, n° 08, coll. « Hors-série 2008. Présent et futurs de la critique », pp. 17–43.

BOLTANSKI Luc et THEVENOT Laurent, *De la justification : les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard, coll. « NRF essais », 1991, vol. 1/, 483 p.

BOURDIEU Pierre, *Esquisse d'une théorie de la pratique ; précédé de Trois études d'ethnologie kabyle*, Paris, Éditions du Seuil, coll. « Points. Série Essais », 2000, vol. 1/, 429 p.

BOURDIEU Pierre, *La misère du monde*, Paris, Éd. du Seuil, coll. « Libre examen. Documents (Paris) », 1993, vol. 1/, 947 p.

BOURDIEU Pierre, *La distinction : critique sociale du jugement*, Paris, Éd. de Minuit, coll. « Le Sens commun », 1979, vol. 1/, 670 p.

BOURDIEU, Pierre, *Les rites comme actes d'institution*,
<http://www.calameo.com/books/000125969d448d99af86f>, consulté le 25 mars 2012.

BOURDIEU Pierre et THOMPSON John Brookshire, *Langage et pouvoir symbolique*, Paris, Éd. du Seuil, coll. « Points. Série Essais », 2001, vol. 1/, 423 p.

BOURDIEU Pierre, *L'Opinion publique n'existe pas*, Paris, Les Temps modernes, 1973, vol. 1/, 17 p.

BOUTINET Jean-Pierre et Al., « Entretien », *Recherche & formation*, 1 septembre 2009, n° 62, n° 3, pp. 109–124.

BROUSSEAU Guy, *Théorisation des phénomènes d'enseignement des mathématiques*, thèse pour le Doctorat d'état, Université de Bordeaux 1, 481 p.,

BUTLER Judith Pamela, *La vie psychique du pouvoir : l'assujettissement en théories*, traduit par Brice MATTHIEUSSENT, [Paris], L. Scheer, impr. 2003, coll. « Non & non », 2003, vol. 1/, 309 p.

CLOT Yves et FAITA Daniel, *Genres et styles en analyse du travail : concepts et méthodes*, Paris, Travailler, 2000, vol. 1/.

COMETTI Jean-Pierre, « Qu'est-ce qu'une règle », *Éducation et didactique*, 1 septembre 2008, vol. 2, n° 2, coll. « Varia », pp. 139–148.

DELBOS Geneviève et JORION Paul, *La transmission des savoirs*, Paris, Éd. de la Maison des sciences de l'homme, coll. « Ethnologie de la France », 1984, vol. 1/, 310 p.

DELORS Jacques, COMMISSION INTERNATIONALE SUR L'ÉDUCATION POUR LE VINGT ET UNIÈME SIÈCLE et UNESCO, *L'éducation : un trésor est caché dedans : rapport à l'Unesco de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*, Paris : Ed. Unesco, O. Jacob, 1996, vol. 1/, 311 p.

DUBOIS Patrick et GASPARINI Rachel, « Professeurs des écoles novices : formes collectives et individuelles du « passage à travers le miroir » », *Revue française de pédagogie*, 1 juin 2006, n° 155, coll. « La motivation scolaire : approches récentes et perspectives pratiques », pp. 73–82.

DURAND Marc, « La culture en action des enseignants », *Revue des sciences de l'éducation*, 2002, vol. 28, n° 1, pp. 83–103.

DURAND Marc, *L'enseignement en milieu scolaire*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « L'Éducateur (Paris) », 1996, vol. 1/, 230 p.

ELSTER Jon, *Traité critique de l'homme économique. I, Le désintéressement*, Paris, Éd. du Seuil, coll. « Les Livres du nouveau monde », 2009, vol. 1/, 376 p.

FOSSIER Arnaud et MONNET Éric, « Les institutions, mode d'emploi », *Tracés. Revue de Sciences humaines*, 1 novembre 2009, n° 17, coll. « Que faire des institutions ? », pp. 7–28.

FOUCAULT Michel, *L'archéologie du savoir*, [Paris], Gallimard, coll. « Collection Tel », 2008, vol. 1/, 288 p.

FOUCAULT Michel, « *Il faut défendre la société* » : cours au Collège de France (1975-1976), [Paris] : Gallimard, Seuil, coll. « Hautes études », 1997, vol. 1/, 283 p.

FOUCAULT Michel, *Surveiller et punir : naissance de la prison*, [Paris], Gallimard, DL 1993, coll. « Collection Tel », 1993, vol. 1/, 360 p.

FOUCAULT Michel, *Histoire de la folie à l'âge classique*, Paris, Plon, coll. « 10-18 », 1961, vol. 1/, 308 p.

FOUCAULT Michel, EWALD François (1946-. ...). Directeur de la publication et FONTANA Alessandro. Directeur de la publication, *L'herméneutique du sujet : cours au Collège de France (1981-1982)*, Paris : Gallimard, Le Seuil, coll. « Hautes études », 2001, vol. 1/, 540 p.

FOUCAULT Michel, EWALD François et FONTANA Alessandro, *Le gouvernement de soi et des autres : cours au Collège de France. II, 1983-1984 : le courage de la vérité*, [Paris] : Gallimard, Seuil, coll. « Hautes études », 2009, vol. 1/, 351 p.

FRANCE. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Guide pratique des parents : votre enfant à l'école, CP-CM2*, Poitiers, CNDP, 2008, vol. 1/, 95 p.

GHESTIN Jacques, GOUBEAUX Gilles et GHESTIN Jacques, *Traité de droit civil. Introduction générale*, Paris, L.G.D.J, 1982, vol. 1/, 757 p.

GOIGOUX Roland, « Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants », *Éducation et didactique*, 1 décembre 2007, vol. 1, n° 3, coll. « Varia », pp. 47–69.

HABERMAS Jürgen et LADMIRAL Jean-René. Traduction, *La technique et la science comme « idéologie »*, [Paris], Gallimard, coll. « Les Essais (Paris, 1931) », 1973, vol. 1/, 211 p.

HOMEYER M. et VILLERS D., « Formateur de terrain : une appellation non contrôlée », *Recherche et formation*, n° 10, pp. 73–86.

HONNETH Axel, *La réification : petit traité de Théorie critique*, traduit par Stéphane HABER, [Paris], Gallimard, coll. « NRF essais », 2007, vol. 1/, 141 p.

HONNETH Axel, « La théorie de la reconnaissance: une esquisse », *Revue du MAUSS*, 2004, vol. 23, n° 1, p. 133.

IRIBARNE Philippe d', *L'étrangeté française*, [Paris], Éd. du Seuil, coll. « Points. Série Essais, (Paris) », 2008, vol. 1/, 289 p.

LAUGIER Sandra, « Où se trouvent les règles ? », *Archives de Philosophie*, 1 septembre 2001, Tome 64, n° 3, pp. 505–524.

LEBETTRE Michel et VERNAY Louis, *Programmes et instructions commentés : enseignement élémentaire (1er degré)*, Paris, A. Colin, coll. « Carnets de pédagogie pratique », 1963, vol. 1/, 350 p.

LENOIR Yves, « L'enseignant expert: Regard critique sur une notion non dépourvue d'intérêt pour la recherche sur les pratiques enseignantes », *Recherche et formation*, 2004, n° 47, pp. 9–23.

Livre d'or de l'instituteur..., Paris, Centre d'études et de documentation pédagogiques, coll. « Etudes et documents pédagogiques ; 1 », 1962, vol. 1/, 432 p.

MARCHIVE Alain, *La pédagogie à l'épreuve de la didactique : approche historique, perspectives théoriques et recherches empiriques*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. « Paideia (Rennes) », 2008, vol. 1/, 152 p.

MARCHIVE Alain, « La modélisation dans la formation des enseignants: De la leçon modèle au modèle de la leçon », *Recherche et formation*, n° 42, pp. 143–159.

MAROY Christian, « Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire », *Revue française de pédagogie*, 1 juin 2006, n° 155, coll. « La motivation scolaire : approches récentes et perspectives pratiques », pp. 111–142.

MEARD Jacques et BRUNO Françoise, « Le travail multi-prescrit des enseignants en milieu scolaire : analyse de l'activité d'une professeure d'école stagiaire », *Travail et formation en éducation*, 18 décembre 2008, n° 2, coll. « Les métiers de l'enseignement ».

MONNET Arnaud Fossier et Éric, « Les institutions, mode d'emploi », *Tracés*, 1 décembre 2009, n° 17, n° 2, pp. 7–28.

MOUTON Jean-Claude, « Analyse de l'activité de conseil du maître formateur en stage de pratique accompagnée », *Recherche & formation*, 1 septembre 2009, n° 62, n° 3, pp. 65–76.

PACHOD André et CHALMEL Loïc, *La morale professionnelle des instituteurs : code Soleil et Ferré*, Paris, l'Harmattan, coll. « Savoir et formation », 2007, vol. 1/, 249 p.

PINÇON Michel et PINÇON-CHARLOT Monique, *Voyage en grande bourgeoisie : journal d'enquête*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Sciences sociales et sociétés », 1997, vol. 1/, 180 p.

QUEVA Régine, *Le cycle des apprentissages fondamentaux, cycle 2 [Texte imprimé] : les objectifs, le programme, les compétences*, Paris, Hachette éducation, coll. « (Les programmes de l'école) », 2003, vol. 1/, 127 p.

QUEVA Régine, *Le cycle des approfondissements, cycle 3 [Texte imprimé] : les objectifs, le programme, les compétences : nouveaux programmes 2002*, Paris, Hachette éducation, coll. « (Les programmes de l'école) », 2003, vol. 1/, 158 p.

RAFFARIN Jean-Pierre, *Autonomie et responsabilité des cadres publics : une mutation managériale*, [Paris], Scéren, coll. « Profession cadre service public », 2009, vol. 1/, 159 p.

ROBERT André Désiré, *L'école en France de 1945 à nos jours*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, coll. « Enseignement et réformes », 2010, vol. 1/, 312 p.

ROUSSEAU Jean-Jacques, *Les confessions : (1765-1770)*, Paris, Hatier, coll. « Classiques & Cie », 2003, vol. 1/, 447 p.

SARKOZY Nicolas, *Lettre aux éducateurs*, [Paris], Documentation française, 2007, vol. 1/, 30 p.

SARRAZY Bernard, *La sensibilité au contrat didactique : Rôle des Arrière-plans dans la résolution de problèmes d'arithmétique au cycle 3, thèse pour le doctorat de l'université de Bordeaux 2*, Mention Sciences de l'Éducation, sous la direction de M. Pierre Clanché, 1996, 2 vol., 775 p.

SARRAZY Bernard, « Le contrat didactique », *Revue française de pédagogie*, 1995, n° 112, pp. 85–88.

SARRAZY Bernard, « Ostension et dévolution dans l'enseignement des mathématiques », *Éducation et didactique*, 1 décembre 2007, vol. 1, n° 3, coll. « Varia », pp. 31–46.

SCOTT James C et RUCHET Olivier. Traduction, *La domination et les arts de la résistance : fragments du discours subalterne*, Paris, Ed. Amsterdam, 2008, vol. 1/, 269 p.

SEARLE John R, *La construction de la réalité sociale*, traduit par Claudine TIERCELIN, [Paris], Gallimard, coll. « NRF essais », 1998, vol. 1/, 303 p.

SEARLE John R, *L'Intentionnalité : essai de philosophie des états mentaux*, traduit par Claude PICHEVIN, Paris, Éd. de Minuit, coll. « Propositions (Paris) », 1985, vol. 1/, 340 p.

TARDIF Maurice, LESSARD Claude et DUBET François, *Le travail enseignant au quotidien : expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Bruxelles ; [Paris] : De Boeck université ; [Sainte-Foy (Québec)], les Presses de l'Université Laval, coll. « Perspectives en éducation et formation », 1999, vol. 1/, 575 p.

TOCQUEVILLE Alexis de et LASKI Harold Joseph, *De la démocratie en Amérique.*, [Paris], Gallimard, coll. « (Oeuvres, papiers et correspondances d'Alexis de Tocqueville ; 1-1) », 1951, vol. 1/, 466 p.

TOCQUEVILLE Alexis de et LASKI Harold Joseph, *De la démocratie en Amérique .*, [Paris], Gallimard, coll. « (Oeuvres, papiers et correspondances d'Alexis de Tocqueville ; 1-2) », 1951, vol. 1/, 398 p.

TROHEL Jean, CHALIES Sébastien et SAURY Jacques, « La dynamique des interactions tuteurs-stagiaires en situation de conseil pédagogique », *Savoirs*, 2004, vol. 5, n° 2, p. 119.

VINCENT Guy, *L'école primaire française : étude sociologique*, Lyon : Presses universitaires de Lyon ; [Paris], Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 1980, vol. 1/, 344 p.

WATZLAWICK Paul, *L'Invention de la réalité contribution au constructivisme*, Paris, Seuil, 1990, 380 p.

WATZLAWICK Paul, WEAKLAND John H et FISCH Richard, *Changements : paradoxes et psychothérapie*, traduit par Pierre FURLAN, Paris, Éd. du Seuil, coll. « Points. Série Essais », 1991, vol. 1/, 189 p.

WORMS Frédéric, « Pourquoi obéirait-on ? La relation à la loi entre attachement et violation », *Savoirs et clinique*, 2004, vol. 4, n° 1, p. 83.

ZARIFIAN Philippe, « Contrôle des engagements et productivité sociale », *Multitudes*, 2004, vol. 17, n° 3, p. 57.

ZARIFIAN Philippe, *Le modèle de la compétence*, Rueil-Malmaison, Éditions Liaisons, coll. « Entreprise & carrières (Paris. 1994) », 2004, vol. 1/, 130 p.

RAPPORTS pour le Ministre de l'Education Nationale

BENTOLILA (Alain), *La maternelle, au front des inégalités linguistiques et sociales*, 2007.
http://medias.formiris.org/sitecoles/2137_1.pdf [Consulté le 25.03.2012].

FRANCE. DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE, *Pour une scolarisation réussie des tout-petits*, [Paris], Centre national de documentation pédagogique, coll. « École. Documents d'accompagnement des programmes », 2003, vol. 1/, 39 p.

MORTREUX O. et GAY P. H, *Programmes officiels des écoles primaires élémentaires 1923-1924 : textes officiels, répartition mensuelle et hebdomadaire, emplois du temps, documents annexes*, Paris, Librairie Hachette, 1924, vol. 1/, 337 p.

L'organisation pédagogique des circonscriptions de l'enseignement primaire,
<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/034000595/index.shtml>, [consulté le 25 mars 2012].

L'intégration des instituts universitaires de formation des maîtres au sein des universités - « Des procédures en voie de conclusion aux nécessités d'un véritable enracinement dans l'enseignement supérieur et la recherche », <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/084000037-l-integration-des-instituts-universitaires-de-formation-des-maitres-au-sein-des>, [consulté le 25 mars 2012].

Les IUFM au tournant de leur première décennie : panorama et perspectives, <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/014000510-les-iufm-au-tournant-de-leur-premiere-decennie-panorama-et-perspectives>, [consulté le 25 mars 2012].

La formation initiale et continue des maîtres, <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/034000121-la-formation-initiale-et-continue-des-maitres>, [consulté le 25 mars 2012].

Le stage en responsabilité dans la formation initiale des professeurs, <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/074000365-le-stage-en-responsabilite-dans-la-formation-initiale-des-professeurs>, [consulté le 25 mars 2012].

TEXTES OFFICIELS³³³

DECRET ORGANIQUE du 18 janvier 1887, Art. 61 : *Exécution de la loi organique de l'enseignement primaire.*

ARRETE du 4 août 1905, art. 11 : *Ecoles Normales. Nomination et traitement du personnel enseignant.*

CIRCULAIRE du 27.10.60, (B.O.E.N. n°31 du 10.11.60) : *Création de postes d'Inspecteurs de l'Enseignement primaire et nomination de Conseillers pédagogiques pour les instituteurs remplaçants.*

CIRCULAIRE du 08.02.61, (B.O.E.N. N°8 du 23.02.61) : *Rôle du conseiller pédagogique.*

CIRCULAIRE du 10.11.61, (B.O.E.N. N°33 du 23.11.61) : *Service des maîtres itinérants en école annexe.*

DECRET n° 62-791 du 10 juillet 1962 : *Certificat d'aptitude à l'enseignement dans les écoles annexes et les classes d'application.*

ARRETE du 30 septembre 1962 : *Organisation du C.A.E.A.A. Conditions d'inscription.*

CIRCULAIRE n°76-442 du 13.12.1976, (B.O.E.N. n° 47 du 23.12.76) : *Définition des fonctions d'instituteurs, maîtres formateurs, conseillers pédagogiques auprès des Ecoles Normales.*

DECRET n° 85-88 du 22 janvier 1985 : *Conditions de nomination aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur.*

³³³ Les programmes officiels pour l'enseignement primaire de différentes années ont été publiés en format livre et sont donc indiqués dans la bibliographie précédente.

NOTE DE SERVICE n° 90-245 du 29.08.1990, (B.O.E.N. n°34 du 20.09.90) : *Situation des instituteurs maîtres formateurs des Ecoles Normales dans les académies dotées d'institut universitaires de formation des maîtres (IUFM) expérimentaux à la rentrée scolaire de 1990.*

CIRCULAIRE n° 91-012 du 15.01.91 (B.O.E.N. n° 5 du 31.01.91) : *Service des maîtres formateurs en Ecole normale (maîtres d'école annexe et d'école d'application).*

NOTE DE SERVICE n° 94-271 du 16.11.94 - Annexes III - (B.O.E.N. n° 43 du 24.11.94) : *Référentiel des compétences professionnelles du professeur des écoles stagiaire en fin de formation initiale*

NOTE DE SERVICE n° 95-268 du 05.12.1995, (B.O.E.N. n°2 du 11 janvier 1996) : *Mission des maîtres formateurs et des maîtres d'accueil temporaire.*

NOTE DE SERVICE n° 96-107 du 18.04.96 (B.O.E.N. n°18 du 02.05.96) : *Fonctions et missions du conseiller pédagogique de circonscription.*

CIRCULAIRE n° 2002-125 du 05.06.2002, (B.O.E.N. n° 24 du 13.07.2002) : *Certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur.*

CIRCULAIRE n° 2003-133 du 23.08.2006, (B.O.E.N. n° 31 du 31.08.2006) : *Organisation de stages proposés aux professeurs des écoles dans le cadre de leur professionnalisation pour l'année 2006-2007*

ARRETE du 19 décembre 2006, (annexe) (B.O.E.N. n°1 du 04.01.2007) : *Cahier des charges de la formation des maîtres en institut universitaire de formation des maîtres.*

CIRCULAIRE n° 2008-105 du 06.08.2008, (B.O.E.N. n° 32 du 28.08.2008) : *Obligations de services des personnels enseignants du premier degré.*

CIRCULAIRE n° 2010-104 du 13.07.2010, (B.O.E.N. n° 29 du 22.07.2010) : consacré à la nouvelle formation des personnels enseignants) : *Mission des maîtres formateurs et des maîtres d'accueil temporaire.*

DECRET 2010-955 du 24 août 2010 : *Attribution d'une indemnité de fonctions aux instituteurs et professeurs des écoles maîtres formateurs.*

DECRET n° 2012-16 du 5 janvier 2012 : *Réforme l'organisation des services académiques et départementaux de l'éducation nationale.*

LISTE DES SIGLES

AGIEM	Association Générale d'Institutrices d'Ecoles Maternelles
ATSEM	Agent Technique et de Service des Ecoles Maternelles
BAFA	Brevet d'Aptitude aux Fonctions d'Animateur
BD	Brigade Départementale
BO (EN)	Bulletin Officiel (de l'Education Nationale)
BTS	Brevet de Technicien Supérieur
CA	Conseil d'Administration
CAAPSAIS	Certificat d'Aptitude aux Actions Pédagogiques Spécialisées d'Adaptation et d'Intégration Scolaire
CAEAA	Certificat d'Aptitude à l'Enseignement en école Annexe et d'Application
CAFIMF	Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur Maître Formateur
CAFIPEMF	Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur, Professeur des Ecoles Maître Formateur
CAP	Certificat d'Aptitude Professionnelle
CDDP	Centre Départemental de Documentation Pédagogique
CE1-2	Cours Élémentaire 1ère-2e année
CM1-2	Cours Moyen 1ère-2e année
CNDP	Centre National de Documentation Pédagogique
CP	Cours Préparatoire
CPC	Conseiller Pédagogique de Circonscription
CPC-EPS	Conseiller Pédagogique de Circonscription en Education Physique et Sportive
CPD	Conseiller Pédagogique Départemental
CRDP	Centre Régional de Documentation Pédagogique
DEUG	Diplôme d'Etudes Universitaires Générales
EN	Education Nationale
EN	Ecole Normale
EPS	Education Physique et Sportive
GS	Grande Section (Maternelle)
IA	Inspecteur d'Académie
IA	Inspection Académique
IEN	Inspecteur de l'Education Nationale
IGEN	Inspecteur Général de l'Education Nationale
IG	Inspection Générale
IMF	Instituteur Maître Formateur
IUFM	Institut Universitaire de Formation des Maîtres
M1	Master première année
M2	Master deuxième année
MEN	Ministère de l'Education Nationale
MS	Moyenne Section (Maternelle)
PE	Professeur d'Ecole
PE1	Professeur d'Ecole première année
PE2	Professeur d'Ecole deuxième année
PIUFM	Professeur d'IUFM
PS	Petite Section (Maternelle)
REP	Réseau d'Education Prioritaire
USEP	Union Sportive de l'Enseignement Primaire
T1/T2	Titulaire 1ère/2ème année
ZEP	Zone d'Education Prioritaire

INDEX DES TABLEAUX

Tableau 1 Comparaison entre l'examen de maître d'application et celui de maître formateur	19
Tableau 2 Profil de formation des maîtres formateurs interviewés (maternelle)	51
Tableau 3 Profil de formation des maîtres formateurs interviewés (élémentaire)	52
Tableau 4 Évolution du rôle des cadres publics : une hybridation plus qu'une révolution	94
Tableau 5 Négation passive et négation active.....	110
Tableau 6 Grille d'évaluation (janvier 1998)	156
Tableau 7 Grille d'évaluation des compétences Année 2007-2008	161
Tableau 8 Comparaison entre le contenu de la rubrique conduite de la classe (1998-2008)	165
Tableau 9 Compte rendu de visite d'un stagiaire en stage filé avant la mise en place de la nouvelle grille	167
Tableau 10 Compte rendu de visite du même stagiaire après la transmission de la nouvelle grille	168
Tableau 11 Compte rendu de visite d'une stagiaire en stage filé le 10/2007	171
Tableau 12 Compte rendu de visite de la même stagiaire, en mars 2008	172
Tableau 13 Rapport rédigé sur le modèle de l'ancienne grille, alors que la nouvelle est en vigueur	172
Tableau 14 Rapport rédigé à la même période s'inspirant de la grille en vigueur	173
Tableau 15 Rapport rédigé par une PEMF, janvier 2009.....	175

TABLE DES MATIERES

VOLUME 1

INTRODUCTION	8
PARTIE 1 : LES MAITRES FORMATEURS ET L'INSTITUTION.....	14
CHAPITRE 1 : COMMENT ON DEVIENT MAITRE FORMATEUR	15
1 <i>Genèse historique et fonction de l'examen</i>	15
1.1. Une visibilité très particulière	18
1.2. Une épreuve axée sur un jeu complexe d'ostension	20
1.3. Pourquoi vouloir être maître formateur ?	21
2 <i>Statut réglementaire des PEMF : missions et services</i>	24
2.1. Au temps des Ecoles normales	24
2.2. Avec la création des IUFM, modification des obligations de services.....	26
3 <i>Conclusion : une recherche de reconnaissance?</i>	27
CHAPITRE 2 : LE MAITRE FORMATEUR DANS L'INSTITUTION.....	29
1 <i>L'enseignement primaire : une culture spécifique</i>	29
1.1. L'institution scolaire et ses règles constitutives	29
1.2. Les exigences de l'Etat-employeur : la transformation des enseignants.	31
2 <i>Les exigences nouvelles de la formation des maîtres</i>	34
2.1. L'IUFM : un projet politique entre tradition et innovation	34
2.2. La nouvelle formation des maîtres	36
3 <i>Une fonction entre contraintes et assujettissements</i>	38
3.1. L'assujettissement : première approche	38
3.2. Valeurs partagées et phénomènes d'Arrière-plan.....	40
3.3. Discours public/discours caché.....	43
4 <i>Conclusion : un examen significatif d'une culture</i>	44
CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DES ENTRETIENS	46
1 <i>Le contexte et les conditions des entretiens</i>	46
1.1. Les raisons du choix méthodologique : pourquoi des entretiens ?	46
1.2. La question de l'expertise en conduite d'entretien	47
2 <i>Les maîtres formateurs interviewés</i>	49
2.1. Le choix des interviewés	49
2.2. Les conditions de déroulement des entretiens	53
2.3. A propos de l'engagement personnel de l'interlocuteur	55
3 <i>L'analyse des entretiens</i>	57
3.1. Problématique de l'exploitation	57
3.2. Méthode des analyses des entretiens	57
4 <i>Conclusion : des données difficiles à exploiter</i>	59
CHAPITRE 4 : DU RECIT DE L'ACTE FONDATEUR A L'INTERET DE LA FONCTION.....	61
1 <i>Le passage du CAFIPEMF comme conversion</i>	61
1.1. Modèle chrétien de renonciation à soi : Lara	62
1.2. Modèle hellénistique du retour à soi.....	65
2 <i>De la formation initiale à la formation des enseignants</i>	67
2.1. Être choisi	67
2.2. Choisir	68
2.3. L'attrait pour l'école annexe ou d'application	69
3 <i>De la rupture à la marge</i>	71
3.1. C'est un pain que je ne voulais pas manger.....	71
3.2. Hasards de la vie, motivations atypiques	73
4 <i>Conclusion : échapper à l'ordinaire</i>	75
CHAPITRE 5 : UN LIEN FORT TOMBE EN DESUETUDE	78
1 <i>Pratiques anciennes : une collaboration étroite</i>	78
1.1. Martine : les professeurs d'Ecole normale et la directrice de l'école d'application	78
1.2. Maurice : le travail avec les professeurs comme une seconde nature	79
2 <i>Une prise de distance progressive</i>	80
2.1. De la différence entre avant et après	80
2.2. Instauration de la désuétude.....	82
3 <i>Hétérogénéité des relations entre PEMF et PIUFM</i>	85

3.1.	Cas de Louise : « C'était une prof que j'adorais »	85
3.2.	De l'amertume de l'espoir déçu à la divergence de point de vue.....	86
3.3.	Divergences et ressentiments : Géraldine et les gens d'à côté	87
4	<i>Conclusion : l'ancrage de pratiques héritées.</i>	89
PARTIE 2 : LES DISCOURS DU POUVOIR ET LEURS EFFETS		91
CHAPITRE 6 : OBSERVATIONS DE « CEREMONIES INSTITUTIONNELLES »		92
1	<i>Le contexte : nouveaux programmes et pilotage</i>	92
1.1.	Contexte institutionnel et politique.....	92
1.2.	Les enjeux et la fonction de l'évaluation	94
2	<i>La voix de l'institution</i>	96
2.1.	La conférence d'une Inspectrice générale	96
2.2.	La « grand-messe » de présentation des nouveaux programmes	97
3	<i>Conclusion : une forte présence institutionnelle</i>	100
CHAPITRE 7 : LES DISCOURS INSTITUTIONNELS ET LEURS EFFETS SUR LES PEMF		102
1	<i>Entre force et séduction</i>	102
1.1.	Un gant de velours : l'appel aux PEMF	102
1.2.	Couper court au débat.....	108
2	<i>La négation comme marque de positionnement hiérarchique</i>	109
2.1.	Usage de la négation	109
2.2.	La négation comme dédramatisation	111
2.3.	Usage hiérarchique de la tournure négative	112
2.4.	Main de fer	114
3	<i>Conclusion : l'existence d'une domination</i>	116
CHAPITRE 8 : LA VOIX DES SUBORDONNES.....		118
1	<i>Des discours cachés varies</i>	118
1.1.	Apaisement.....	119
1.2.	Distanciation	121
1.3.	Colère	123
2	<i>Discours publics</i>	125
2.1.	Relégation de la parole des subordonnés.....	125
2.2.	Martine ou la mémoire des maîtres formateurs	128
2.3.	La prise de parole déférente et experte	130
2.4.	La provocation et le rappel à l'ordre.....	133
3	<i>Conclusion : une sensibilité particulière</i>	135
CHAPITRE 9 : OBEIR EN RESISTANT		137
1	<i>Entre obéissance et non croyance</i>	137
1.1.	L'attachement aux programmes.....	137
1.2.	Une liberté d'action, malgré tout	139
2	<i>Une certaine compréhension du changement</i>	140
2.1.	Une question de vocabulaire.....	140
2.2.	Se sentir suffisamment libre	142
2.3.	Les maîtres formateurs : personnel retors ou membre actif de l'Etat ?	144
3	<i>Conclusion : contrat, vocabulaire et liberté</i>	145
PARTIE 3 : LES EFFETS D'ARRIERE-PLAN SUR LE TRAVAIL DES MAITRES FORMATEURS		148
CHAPITRE 10 : DES EVALUATEURS ASSUJETTIS ?		149
1	<i>Situation de formation et introspection</i>	150
1.1.	Les rapports de visite	150
1.2.	La commission de validation de stage	152
1.3.	De la nécessité d'être un observateur non participant	153
2	<i>La grille d'évaluation : de plus en plus de critères</i>	154
2.1.	La note remplacée par la grille d'évaluation.....	155
2.2.	Les limites de l'usage de la grille.....	157
2.3.	Un nouveau référentiel de compétences	159
3	<i>Un accroissement du formalisme</i>	165
4	<i>Esquisse d'une auto-analyse de l'évaluation</i>	167
4.1.	Un changement visible de forme	167
4.2.	Des contraintes liées à la situation d'évaluation	169
4.3.	Un écrit hybride aux multiples sources d'inspiration	173

4.4.	Un genre d'écrit révélateur des contraintes professionnelles.....	175
5	<i>Au-delà du rapport de visite</i>	176
5.1.	Divergences entre PEMF au sein d'une commission	176
5.2.	Normalisation par la critique des rapports	181
5.3.	Impact de la commission sur les pratiques de rédaction des rapports.....	182
6	<i>Les Phénomènes d'Arrière-plan dans l'élaboration des rapports</i>	185
6.1.	La posture ambiguë du maître formateur	185
6.2.	Emergence du concept d'Arrière-plan : le cas de Jeanine	188
7	<i>Le mot et La chose : le cahier journal</i>	192
7.1.	Un outil d'ajustement : le cahier journal	192
7.2.	La métaphore de l'outil.....	193
8	<i>Conclusion : sensibilité au contrat institutionnel</i>	198
PARTIE 4 : MAITRES FORMATEURS ET TRANSFORMATION DES STAGIAIRES.....		202
CHAPITRE 11 : LA VISITE DU STAGIAIRE		203
1	<i>Le travail auprès des stagiaires</i>	203
1.1.	L'accompagnement et les visites de stage.....	203
1.2.	L'accessibilité à l'observation des actes de formation.....	205
2	<i>Un jeu de regards</i>	207
2.1.	Un jeu de regards.....	207
2.2.	La prise d'indices par le formateur	208
2.3.	L'entretien	210
3	<i>Détourner son regard des autres</i>	211
3.1.	L'accompagnement de stage filé	211
3.2.	Se regarder	216
3.3.	Voir autrement	220
4	<i>Tourner son regard vers les élèves</i>	223
5	<i>Regarder avec le stagiaire</i>	226
6	<i>Conclusion : une éducation du regard</i>	228
CHAPITRE 12 : SURDETERMINATION DE L'AUTODISCIPLINE.....		230
1	<i>Les PEMF et leurs pairs</i>	230
1.1.	Un enseignant discipliné est-il un bon enseignant ?.....	230
1.2.	Un regard critique et sensible sur les écarts à la norme.....	232
2	<i>L'ordre et la discipline scolaire comme cadre de travail</i>	236
2.1.	Au-delà du didactique, le pédagogique	236
2.2.	De l'art de la consigne	240
3	<i>Conclusion : Parole du maître, autodiscipline et distinction</i>	245
CHAPITRE 13 : ÉMANCIPATIONS.....		246
1	<i>Les ficelles du métier</i>	246
1.1.	La maîtrise du détail : quelques exemples.....	246
2	<i>Le plaisir de la maîtrise</i>	247
2.1.	Le plaisir d'enseigner et de former	247
2.1.	Un PEMF travaille-t-il avec plus de plaisir ?	252
2.2.	Le plaisir de la reconnaissance.....	256
3	<i>Conclusion : Donner de soi-même</i>	258
CONCLUSION		261
BIBLIOGRAPHIE		271
LISTE DES SIGLES		278
INDEX DES TABLEAUX.....		279
TABLE DES MATIERES		280
RESUME		287

VOLUME 2 : ANNEXES

SOMMAIRE	291
PARTIE 1 : ENTRETIENS AVEC DES MAITRES FORMATEURS	292
GRILLE D'ENTRETIEN	293
ENTRETIEN 1 (E1) : FABIENNE	294
1 E1 : synthèse.....	294
2 E1 : transcription.....	295
3 E1 : analyse	300
3.1. Une vive critique de l'institution.....	300
3.2. Une certaine liberté d'action.....	300
3.3. Une polémique avec un supérieur hiérarchique.....	301
ENTRETIEN 2 (E2) : LARA	302
1 E2 : synthèse.....	302
2 E2 : transcription.....	303
3 E2 : analyse	310
3.1. La passivité comme une renonciation à soi	310
3.2. Une mise en exergue de valeurs domestiques	311
3.3. Une liberté qui émerge des contraintes	312
3.4. Une exigence perpétuelle qui a un coût	314
ENTRETIEN 3 (E3) : ANNE	315
1 E3 : synthèse.....	315
2 E3 : transcription.....	316
3 E3 : analyse	323
3.1. Description d'une épreuve	323
3.2. Un effort de documentation personnelle	323
3.3. Hiérarchie : le village d'Astérix	323
ENTRETIEN 4 (E4) : CELESTINE	326
1 E4 : synthèse.....	326
2 E4 : transcription.....	328
3 E4 : analyse	336
3.1. La simplicité, l'évidence en action	336
3.2. Le rapport aux programmes	336
3.3. Une institution de référence : l'AGEEM.....	337
3.4. Un dépassement du clivage théorie/pratique	338
ENTRETIEN 5 (E5) BERTRAND.....	339
1 E5 : synthèse.....	339
2 E5 : transcription.....	341
3 E5 : analyse	346
3.1. Un discours désinhibé.....	346
3.2. Discrédit.....	350
ENTRETIEN 6 (E6) : DANIELLE.....	353
1 E6 : synthèse.....	353
2 E6 : transcription.....	355
3 E6 : analyse	362
3.1. Grandeur et démarche artistique	362
3.2. Grandeur et petitesse dans le travail.....	363
ENTRETIEN 7 (E7) : BENEDICTE.....	365
1 E7 : synthèse.....	365
2 E7 : transcription.....	366
3 E7 : analyse	371
3.1. Léger.....	371
3.2. Aimer	371
ENTRETIEN (E8) : MARTINE	373
1 E8 : synthèse.....	373
2 E8 : transcription.....	374
3 E8 : analyse	381
ENTRETIEN 9 (E9) GERALDINE	383

1	<i>E9 : synthèse</i>	383
2	<i>E9 : transcription</i>	385
3	<i>E9 : analyse</i>	401
ENTRETIEN 10 (E10) : LOUISE		402
1	<i>E10 : synthèse</i>	402
2	<i>E10 : transcription</i>	404
3	<i>E10 : analyse</i>	415
ENTRETIEN 11 (E11) : MAGALI		416
1	<i>E11 : synthèse</i>	416
2	<i>E11 : transcription</i>	417
3	<i>E11 : analyse</i>	421
ENTRETIEN 12 (E12) ; SANDRA		422
1	<i>E 12 : synthèse</i>	422
2	<i>E12 : transcription</i>	423
3	<i>E12 : analyse</i>	429
ENTRETIEN 13 (E13) : ERIC		430
1	<i>E13 : synthèse</i>	430
2	<i>E13 : transcription</i>	432
3	<i>E13 : analyse</i>	439
3.1.	Un ancrage des pratiques sur le terrain.....	439
3.2.	Un respect absolu et inconditionnel des textes officiels	439
3.3.	Une très forte critique de la politique éducative actuelle	439
3.4.	Une modestie liée à une capacité d'observation et d'admiration	439
3.5.	Travail et plaisir.....	440
3.6.	Une autonomie faite d'équilibre entre diverses influences.....	440
ENTRETIEN 14 (E14) : JEANINE		441
1	<i>E14 : synthèse</i>	441
2	<i>E14 : transcription</i>	443
3	<i>E14 : analyse</i>	454
3.1.	Une mobilité constante avec pour seul bagage « ce qu'elle a dans ses poches »	454
3.2.	Ses pairs : les conseillers pédagogiques.....	454
3.3.	Les programmes : un point de vue différent	454
3.4.	Un regard distancié sur les pratiques enseignantes.	455
3.5.	Une absence d'assujettissement à une structure.....	455
3.6.	Un profil atypique.....	456
ENTRETIEN 15 (E15) : MAURICE		457
1	<i>E15 : synthèse</i>	457
2	<i>E15 : transcription</i>	458
3	<i>E 15 : analyse</i>	463
3.1.	L'obéissance ne signifie pas la soumission	463
3.2.	Clarté dans le positionnement et mobilité professionnelle.....	463
ENTRETIEN 16 (E16) : FLORE		464
1	<i>E16 : synthèse</i>	464
2	<i>E16 : transcription</i>	466
3	<i>E16 : analyse</i>	473
3.1.	Une personne du terrain	473
3.2.	Flore et la hiérarchie.....	473
3.3.	Eloge de la rencontre et de l'échange	475
ENTRETIEN 17 (E17) : EDGAR		476
1	<i>E17 : synthèse</i>	476
2	<i>E17 : transcription</i>	478
3	<i>E17 : analyse</i>	486
3.1.	Une épreuve qui moule et modélise.....	486
3.2.	Un environnement fait de rencontres, une rigueur liée aux études universitaires	486
3.3.	Des textes officiels envisagés de façon neutre et dépassionnée.....	486
ENTRETIEN 18 (E18) MARION		488
1	<i>E18 : synthèse</i>	488
2	<i>E18 : transcription</i>	490
3	<i>E18 : analyse</i>	497

3.1.	Une référence rigoureuse à l'institution.....	497
3.2.	Marion et sa propre autorité.....	497
3.3.	Une distance avec l'IUFM	497
3.4.	Culpabilité et malaise	498
3.5.	Ses modalités de travail avec les stagiaires	498
ENTRETIEN 19 (E19) : BRIGITTE		500
1	E19 : synthèse	500
2	E19 : transcription.....	501
ENTRETIEN 20 (E20) : EULALIE.....		508
ENTRETIEN 21 (E21) CLEMENCE.....		516
ENTRETIEN 22 (E22) : VICTOIRE.....		524
ENTRETIEN 23 (E23) : RITA		531
PARTIE 2 : DISCOURS INSTITUTIONNELS.....		534
(I 2007) : CONFERENCE PLENIERE		535
(I 2008) : CONFERENCE PLENIERE SUR LES NOUVEAUX PROGRAMMES		547
(I 2009) : MATINEE DE FORMATION SUR L'ACCOMPAGNEMENT EDUCATIF		565
INTERVENTION DE FIN DE STAGE PEMF : NOVEMBRE 2009.....		571
MATINEE DE FORMATION DE PEMF : MATERNELLE		576
PARTIE 3 : OBSERVATIONS DE TERRAIN.....		579
COMMISSION DE SUIVI DE STAGE MASSE (CS)		580
1	CS1 : Bénédicte, Géraldine	580
1.1.	Premier dossier.....	581
1.2.	Deuxième dossier	582
1.3.	Troisième dossier.....	582
1.4.	Quatrième dossier.....	583
1.5.	Cinquième dossier	584
1.6.	Sixième dossier	584
1.7.	Septième dossier	585
1.8.	Huitième dossier.....	585
1.9.	Neuvième dossier	587
1.10.	Dixième dossier.....	587
OBSERVATION DE VISITES DE STAGIAIRE EN RESPONSABILITE (OV)		589
1	OV1 : Vendredi 15 mai 2009 matin	589
1.1.	Observation	589
1.2.	Entretien	592
1.3.	Observation de la deuxième partie de la matinée de classe	593
2	OV2 : Vendredi 15 mai après-midi	595
2.1.	Observation de la séance.....	595
2.2.	Entretien	595
3	OV3 Lundi 18 mai 2009 matin.....	598
3.1.	Observation	598
3.2.	Entretien	599
3.3.	Observation	600
3.4.	Entretien	600
4	OV4 : Mercredi matin 20 mai 2008	603
4.1.	Observation première partie	603
4.2.	Entretien	605
4.3.	Observation de la deuxième partie de la matinée	606
4.4.	Entretien	607
5	OV5 : Mercredi 20 mai après-midi	609
5.1.	Observation	609
5.2.	Entretien avec la stagiaire.....	609
5.3.	Observation de la deuxième partie de l'après-midi.....	610
5.4.	Entretien après la sortie des élèves.....	611
ACCOMPAGNEMENT STAGE FILE (AF)		613
1	AF0 : programmation stage filé 2007-2008	613
1.1.	Séance 1.....	613
1.2.	Séance 2.....	614

1.3.	Séance 3.....	615
1.4.	Séance 4.....	616
1.5.	Séance 5.....	617
1.6.	Séance 6.....	618
2	<i>AF 1 : Mercredi 24 octobre 2009.....</i>	<i>619</i>
3	<i>AF2 : Mercredi 11 Novembre 2009</i>	<i>626</i>
4	<i>AF3 : Mercredi 18 mars 2009.....</i>	<i>630</i>
REFERENTIELS DE COMPETENCES		633
G1 : DOCUMENT DE SUIVI ET D’EVALUATION DU FONCTIONNAIRE STAGIAIRE		634
G2 : GRILLE DEVALUATION DE REFERENCE POUR L’EPREUVE D’ADMISSIBILITE DU CAFIPEMF		636

RESUME

L'institution confie aux maîtres formateurs une double mission d'enseignement dans une classe et de formateur d'adultes, leur confiant un rôle de « travailleur modèle » à la fois relais de la parole institutionnelle et représentant des « bonnes pratiques ». Ils sont alors assujettis à des phénomènes d'Arrière-plan qui conditionnent leurs possibilités d'action.

L'enquête, menée dans un contexte de réforme institutionnelle (mise en place de la maîtrise des enseignants) met en évidence des contraintes qui pèsent sur les maîtres formateurs, tenus à un « devoir d'excellence » dans le cadre d'un ensemble de valeurs transmises et transformées tout au long de l'histoire de l'enseignement primaire, des écoles normales aux IUFM. Les données de terrain recueillies se composent d'entretiens avec des formateurs mais aussi d'observations directes : des stages de formation de formateurs (conférences pédagogiques), des situations de formation et d'évaluation des stagiaires, et des éléments d'autoanalyse de la pratique.

La thèse montre que la dévolution de cette mission de formation aux maîtres formateurs produit, en lien avec un besoin de reconnaissance et de distinction, un double mouvement d'assujettissement aux demandes institutionnelles d'une part, et d'émancipation de la condition d'enseignant « ordinaire » d'autre part. Le concept de sensibilité au contrat institutionnel permet alors de comprendre comment les maîtres formateurs opèrent des ajustements entre les injonctions institutionnelles et les contraintes de la pratique.

ABSTRACT

Within the educational system, mentors are entrusted with two tasks: teaching, as well as training adults. In a sense, they are expected to act as “model workers”, transmitting official wisdom, and publicizing “good practices”. They are subjected to Background effects, which determine their leeway.

Our research was conducted in the context of institutional changes, namely the granting of MAs to trainees for the teaching profession. It highlights the constraints bearing upon mentors, who are expected to maintain standards of excellence. Such standards were inherited from the traditional training schools for primary education (“écoles normales”) as well as the newer teacher training institutions (IUFM), but also underwent significant changes. Primary sources include interviews with mentors as well as direct observation: Training schemes for mentors, training sessions and assessment of trainees, self analysis.

This dissertation purports to demonstrate that the granting of a responsibility in training to mentors craving for recognition and distinction leaves them in a double bind. On the one hand they are subjected to institutional injunctions, on the other hand they aspire to professional freedom and autonomy, just as any other teacher. Mentors in fact negotiate their way between official demands and the constraints of practical work. Acknowledging the existence of a “compact” between mentors and their institutional employer is essential to an understanding of this process of negotiation.

Keywords: Background, subjection, compact, distinction, mentor, institution, recognition, trainee