

## Catégories de l'entendement et modes de valorisation professionnelle chez les formateurs de professeurs des écoles

*Categories of comprehension and strategies for teachers' professional development*

**Stanislas Morel**

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4629>

DOI : 10.4000/rfp.4629

ISSN : 2105-2913

### Éditeur

ENS Éditions

### Édition imprimée

Date de publication : 31 décembre 2014

Pagination : 77-89

ISBN : 978-2-84788-678-8

ISSN : 0556-7807

### Référence électronique

Stanislas Morel, « Catégories de l'entendement et modes de valorisation professionnelle chez les formateurs de professeurs des écoles », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 189 | octobre-novembre-décembre 2014, mis en ligne le 31 décembre 2017, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4629> ; DOI : 10.4000/rfp.4629

---

# Catégories de l'entendement et modes de valorisation professionnelle chez les formateurs de professeurs des écoles

Stanislas Morel

Parmi les qualités que doivent acquérir les professeurs des écoles stagiaires (PES), la capacité à se situer par rapport aux textes réglementaires apparaît centrale. L'objectif de cet article est d'analyser la manière dont les formateurs tentent de transmettre aux PES un « bon » usage de ces prescriptions. L'enquête identifie deux formes d'appropriation des textes de cadrage recommandées par les formateurs. Les PES sont, d'une part, incités à se mettre en conformité avec les normes explicites qui encadrent le métier de professeur des écoles. Mais les formateurs les invitent, d'autre part, à ne pas recourir mécaniquement à ces prescriptions, voire à s'en émanciper. En nous inspirant des apports de la sociologie des professions, nous tentons de renouveler les interprétations de cette tension dans les catégories de l'entendement des professionnels exerçant au sein de l'institution scolaire. Nous analysons le rapport ambivalent des formateurs aux normes qui cadrent leur activité comme la conséquence d'une logique de maximisation des modes de valorisation professionnelle accessibles aux professions intermédiaires.

**Mots-clés (TESE) :** formation des enseignants, normes éducatives, standardisation, développement des capacités professionnelles, enseignement primaire.

Parce qu'elle vise à sélectionner les enseignants et à leur transmettre les compétences qui leur permettront de délivrer un enseignement de qualité tout au long de leur carrière, la formation initiale des professeurs des écoles est un des dispositifs institutionnels où se construit et se donne à voir la figure du « bon » professionnel. Parmi les qualités que doivent acquérir les professeurs des écoles stagiaires (PES), la capacité à se situer par rapport au

travail prescrit<sup>1</sup>, c'est-à-dire par rapport aux normes explicites (produites par la profession et/ou par l'institution dans laquelle elle exerce et objectivées dans des documents tels que les référentiels, les programmes, les règlements, etc.), occupe une place centrale et cela d'autant plus que, depuis 2010, un référentiel de compétences à acquérir par les professeurs pour

<sup>1</sup> Pour une analyse de cette notion, voir par exemple Avril, Cartier & Serre (2010).

l'exercice de leur métier est venu renforcer les différents textes de cadrage de l'activité des professeurs des écoles.

L'objectif de cet article est d'analyser la manière dont les formateurs tentent de transmettre aux PES un « bon » usage de ces prescriptions. L'année de stage ne visant pas seulement à faire acquérir aux PES les compétences nécessaires à leur titularisation, mais aussi à leur transmettre des dispositions durables et transposables tout au long de leur carrière, l'élaboration, par les PES, d'un rapport réflexif au travail prescrit est, d'après les formateurs, un enjeu central de la formation. Si le décalage entre travail prescrit et travail réel a beaucoup été étudié par les sociologues du travail, y compris dans le domaine de l'éducation, les modalités de la transmission en formation initiale d'un « bon » rapport aux prescriptions et ce que ce rapport dit des catégories de l'entendement des formateurs ont fait l'objet de peu de recherches.

L'apport principal de l'enquête présentée ici est d'identifier deux formes d'appropriation des textes de cadrage recommandées par les formateurs. Les PES sont, d'une part, incités à se mettre en conformité avec les normes explicites qui encadrent le métier de professeur des écoles. Mais les formateurs les invitent, d'autre part, à ne pas recourir mécaniquement à ces prescriptions, voire à s'en émanciper, en se les appropriant en fonction de leur identité singulière (de leur subjectivité) et des spécificités des situations d'enseignement-apprentissage auxquelles ils sont confrontés. Autrement dit, les principes transmis aux PES en vue d'une « bonne » appropriation du travail prescrit (conformité aux normes/mise à distance des modèles normatifs stéréotypés) semblent, à première vue, sinon contradictoires, du moins *en tension*. Cependant, rarement vécue par les formateurs comme incompatibilité problématique et encore moins comme dilemme, cette tension est le plus souvent intériorisée : la capacité à respecter les normes tout en sachant (s')en jouer est érigée en une des caractéristiques, rarement explicitée, de l'excellence professionnelle.

Pierre Bourdieu et Monique Saint-Martin (1970, p. 164-165) analysaient cette tension, qu'ils décrivaient en termes de « routinisation » et d'« improvisation », comme une des caractéristiques de l'excellence scolaire telle qu'elle est portée par des enseignants ayant un rapport ambivalent vis-à-vis des valeurs de l'institution et cherchant à cumuler charisme institutionnel et personnel. En nous inspirant des apports de la sociologie des professions, nous tenterons de renouveler les interprétations de cette tension dans les catégories de

l'entendement des professionnels exerçant au sein de l'institution scolaire, en analysant le rapport ambivalent des formateurs aux normes qui cadrent leur activité comme la conséquence d'une logique de maximisation des modes de valorisation professionnelle accessibles aux professions intermédiaires.

## L'ambivalence du rapport des formateurs au travail prescrit

### Se conformer aux prescriptions

Pour les formateurs, la première qualité requise du « bon » professeur des écoles est la capacité à s'ajuster au travail prescrit. Comme l'indique le référentiel de compétences à acquérir pour l'exercice du métier<sup>2</sup> : « L'enseignant agit en fonctionnaire de l'État, de façon éthique et responsable ». Le stagiaire doit donc montrer qu'il respecte le « contrat » qui le lie à l'institution dans laquelle il aspire à être titularisé. Une partie de l'évaluation du PES consiste, pour les formateurs, à vérifier ce travail de mise en conformité dont dépend en grande partie la titularisation à la fin de l'année de stage<sup>3</sup>.

L'importance du travail de vérification de l'ajustement des PES aux formes prescrites de travail a pour corollaire la multiplication, au cours de la formation, des situations où les PES sont confrontés à un foisonnement de documents officiels cadrant leurs pratiques : instructions officielles, circulaires variées, programmes, référentiels de compétences, livrets d'évaluation, règlements intérieurs des écoles, livret d'accueil distribué par le Directeur académique des services de l'éducation nationale lors de la rentrée, etc. Chacun de ces documents fixe aux PES des devoirs, des objectifs et, parfois, des manières de les atteindre<sup>4</sup>.

Les usages des référentiels de compétences par les formateurs illustrent ce processus d'encadrement de la

2 « Référentiel des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier ». *Journal officiel* du 18 juillet 2010.

3 Les rares cas de non-titularisation sont souvent imputés par les formateurs à l'incapacité de certains PES à se mettre *a minima* en conformité avec les standards de l'institution scolaire.

4 Il n'entre pas dans notre propos de nous inscrire dans l'abondante littérature qui porte sur l'ampleur de la marge de manœuvre que les documents de cadrage de l'activité laissent aux professionnels. Cette marge est, selon nous, difficilement objectivable et varie en fonction des acteurs. Au-delà des usages qui en sont faits, ces textes réglementaires ont néanmoins un pouvoir normatif qui est au centre de l'analyse ici proposée.

## L'enquête

La troisième et dernière année de la formation initiale des professeurs des écoles élaborée lors de la réforme de 2010 offre un dispositif aussi original qu'éphémère<sup>5</sup> particulièrement intéressant pour identifier les catégories de l'entendement des formateurs exerçant dans le premier degré (professeurs des écoles maîtres formateurs [PEMF], conseillers pédagogiques de circonscription [CPC], inspecteurs de l'Éducation nationale [IEN]), eux-mêmes représentants, au sein de l'institution, d'une forme d'excellence professionnelle (par opposition aux enseignants « ordinaires »). Alors que la formation initiale est assurée, lors des deux années précédentes, par un ensemble hétérogène de formateurs (issus du premier et du second degré ou universitaires), cette troisième année permet en effet d'observer une séquence au cours de laquelle les professeurs des écoles stagiaires (PES) reçus au concours ont, pour la première fois, la responsabilité d'une classe tout en suivant, sur un tiers de leur service, une formation entièrement assurée par des personnels du premier degré. La relative homogénéité du personnel de formation fait apparaître plus clairement qu'ailleurs les schèmes de perception, d'appréciation et d'action des formateurs issus du premier degré.

Les données ont été recueillies dans la Loire, durant l'année scolaire 2012-2013, par deux chercheurs (Marie Beretti – doctorante en sciences de l'éducation à l'université Jean-Monnet de Saint-Étienne – et moi-même) lors d'une enquête portant à la fois sur les formateurs dans la formation initiale des professeurs des écoles et sur la réception de cette formation par les PES. C'est le premier volet de cette enquête qui sera développé dans cet article. L'enquête a d'abord consisté en l'observation de quelques modules de formation (réunion de rentrée, modules sur l'apprentissage de la lecture, le travail en groupe, la différenciation et plusieurs séances de groupes d'analyse des situations professionnelles<sup>6</sup>). Notre objectif étant de recueillir des données permettant de comprendre la construction des jugements des formateurs sur les PES qu'ils suivaient, nous avons observé quelques visites de tuteurs dans la classe de leur(s) stagiaire(s) ainsi que les entretiens consécutifs à ces visites. Nous avons également recueilli l'ensemble des « bulletins de visite » (n = 24) rédigés par ces formateurs. Ces observations ont été complétées par une série d'entretiens avec 5 PEMF, 2 CPC et 4 IEN où nous avons cherché à comprendre les représentations que les formateurs se faisaient d'un « bon » PES. Parce qu'il nous semblait important de ne pas dissocier le jugement des formateurs des caractéristiques des individus et des situations de travail sur lesquelles il portait, nous avons complété ces observations en nous rendant régulièrement dans les classes de 5 PES. Cela nous a permis de nous familiariser avec le travail des stagiaires (production d'écrits professionnels, mise en œuvre de la classe), d'identifier les demandes qu'ils adressent aux formateurs et qui conditionnent, pour une part, le point de vue que ces derniers ont sur eux.

pratique. L'observateur peu familier avec le monde de l'enseignement primaire (et *a fortiori* quand il exerce dans l'enseignement supérieur) ne peut manquer d'être frappé par l'omniprésence de ces référentiels<sup>7</sup> dans la formation initiale des professeurs des écoles. C'est d'abord l'architecture de la formation qui est en partie établie à partir du référentiel « des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier ». Les compétences « Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable », « Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer », « Concevoir et mettre en œuvre son enseignement », etc., font ainsi l'objet de modules spécifiques de formation.

Les référentiels sont par ailleurs très souvent mobilisés par les formateurs lors de la formation délivrée à l'école d'application ou lors des visites effectuées dans

les classes des PES. La très grande majorité des entretiens consécutifs aux visites sont explicitement structurés à partir du référentiel de compétences que les formateurs ont toujours avec eux et qu'ils sortent souvent au moment de l'entrevue avec les PES. De même, les « bulletins de visite » rédigés par les formateurs sont presque toujours construits à partir des catégories du référentiel. Un des formateurs, réduisant la rédaction de commentaires personnels au minimum, construit ses bulletins de visite en reprenant le texte du référentiel de compétences avec un jeu de couleurs permettant d'indiquer les compétences acquises, non acquises ou en voie d'acquisition. Plus généralement, après un rapide descriptif de l'activité mise en place dans leur classe par les PES, les formateurs précisent, dans leur compte rendu, les compétences du référentiel acquises ou en voie d'acquisition ainsi que celles qui sont « à travailler ». Cette convergence a pris un tour systématique à la suite de l'intervention de l'IEN, qui, estimant que les bulletins différaient trop d'un formateur à l'autre, a imposé un bulletin commun construit à partir du référentiel.

5 Il fut remanié lors de la réforme de la formation mise en œuvre en 2013-2014.

6 Moments de réflexion collective sur les pratiques professionnelles des PES en formation ou dans les écoles.

7 Outre le référentiel cité ci-dessus, il faut mentionner le référentiel des compétences attendues des élèves aux paliers 1 et 2 du socle commun (2007).

## La « recette », un contre-modèle

L'autre fait marquant pour l'observateur est la prégnance d'un discours prenant le contre-pied de cette incitation à se référer mécaniquement aux documents de cadrage et mettant en avant la nécessité de s'émanciper de toute pratique professionnelle stéréotypée. Dans cette perspective, le recours peu réflexif aux référentiels de compétences ou aux programmes est la cible des critiques explicites de certains formateurs qui y voient une forme de « formatage » des enseignants. Les formateurs critiquent ainsi la tendance des PES à appliquer « à la lettre » les référentiels sans en comprendre « l'esprit », à privilégier la conformité aux normes prescrites au détriment de l'efficacité réelle de leur action pédagogique. Plus généralement, on note chez les formateurs l'omniprésence de termes négativement connotés appartenant au champ lexical du « plagiat ». Le recours à des « recettes », à des « kits pédagogiques », au « prêt-à-porter » ou au « clé en main », ainsi que l'appropriation non réfléchie de documents pédagogiques préexistants (le « copier-coller ») sont érigés en repoussoir dont l'inefficacité est rappelée à de très nombreuses reprises durant la formation. Les PES qui, souvent submergés par le travail de préparation des cours (ils sont devant les élèves pendant 2/3 de leur service), souhaitent obtenir de leurs formateurs qu'ils mettent à leur disposition leurs préparations se voient en conséquence débouter de leur demande. Ceux qui construisent leurs écrits professionnels en reprenant tels quels les documents qu'ils trouvent dans des manuels ou sur Internet sont encouragés à être plus « autonomes » et « créatifs ».

## Réflexion et réflexivité

Les formateurs insistent à l'inverse sur la nécessaire créativité pédagogique des PES et les invitent à adopter une posture « réflexive » qui les amène à ajuster leur enseignement à la spécificité de leur classe et à la singularité de leurs élèves. Il est rappelé aux PES que leur métier les met dans l'obligation de faire des « choix pédagogiques » en fonction de leur « subjectivité » ou de leur « identité pédagogique », qu'ils sont invités à découvrir grâce à un travail de réflexivité. Dans cette perspective, tout modèle pédagogique semble à questionner et la résolution des « problèmes » rencontrés dans la pratique appelle une déconstruction préalable où le PES doit avant tout s'interroger sur sa façon de

percevoir les difficultés auxquelles il est confronté. À titre d'exemple, une PES faisant remarquer à son tuteur, acquis aux pédagogies nouvelles, qu'elle est un peu « choquée » par l'usage persistant (et, selon elle, dépassé), dans son école, des « bons points » pour récompenser les élèves méritants, loin de recevoir la confirmation attendue, est invitée par le formateur à se demander quelles sont les questions posées par l'usage de ce procédé et à discerner les situations où il peut être utile et ceux où elle estime qu'il est, au contraire, contre-productif. Ce type d'appel à la réflexivité est encore plus marqué dans le cas des référentiels de compétences, considérés par les formateurs comme des documents de cadrage qui laissent une marge de manœuvre importante aux praticiens.

Cette façon d'envisager le métier incite les PES à devenir, comme nous le dit un formateur, des « enseignants-chercheurs » dont la caractéristique principale est le questionnement. Alors que les référentiels de compétences (comme les autres textes officiels de cadrage de la pratique enseignante) tendent à expliciter les objectifs de la formation, ce discours pédagogique souligne à l'inverse le caractère imprévisible de la pratique et la nécessité de se laisser surprendre par les situations rencontrées. Il insiste sur l'impossibilité de trouver dans les référentiels de compétences, les manuels, les documents pédagogiques, une réponse ajustée aux « problèmes » propres à la pratique du métier d'enseignant. Le PES est ainsi encouragé à devenir un « praticien réflexif » (Altet, Desjardins, Etienne *et al.*, 2013 ; Perrenoud, 2012 ; Sirota & Paquay, 2001 ; Tardif, Borges & Malo, 2012) qui, d'une part, mobilise en amont et en aval du travail en classe les savoirs qu'il tire de la connaissance du contexte spécifique de sa pratique professionnelle et qui, d'autre part, est en mesure de répondre, par un travail d'interprétation, d'ajustement, voire d'improvisation, aux difficultés qui surgissent inévitablement lors des interactions avec les élèves. Autrement dit, au travail prescrit s'oppose un travail réel qui, pour être efficace, suppose la maîtrise d'un « art » de la réflexion et de la réflexivité pédagogique impossible à codifier et devant être construit par le PES lui-même. Selon cette logique, le « bon » formateur est celui qui sait accompagner le PES dans la construction de cet « art » de la pratique, principalement en le guidant dans ses questionnements, en l'amenant à reconnaître et à apprendre de ses « erreurs », en le rendant « actif » et « autonome ».

Cette invitation à la réflexion se donne à voir dans les conseils prodigués par les formateurs dans les bul-

letins de visite qu'ils envoient aux PES après les avoir observés dans leur classe :

- il faut prendre du recul par rapport aux situations de recherche proposées dans les manuels ;
- vous aurez à entamer une réflexion concernant les affichages dans la classe ;
- il te reste des réflexions à mener sur la place de l'évaluation diagnostique et formative dans ton fonctionnement ;
- je t'invite à toujours te remettre en question ;
- je t'invite à creuser tes partis-pris éthiques et théoriques et à les affiner tout au long de ta carrière... on n'est jamais arrivé ! ;
- on apprend tous de ses erreurs, à condition d'en faire des moteurs d'apprentissage, de ne pas culpabiliser dessus, de se les réapproprier et de faire son introspection.

Elle ressort également dans la formulation des qualités des PES que les formateurs énoncent dans ces mêmes bulletins :

- elle sait se remettre en question, se pose la question de l'efficacité de ses actions pédagogiques ;
- elle est à l'écoute des conseils et sait prendre du recul sur son travail ;
- lors de l'entretien, l'enseignante montre une excellente qualité d'analyse ;
- je sens que tu es ouverte et as envie de te questionner, c'est super ! ;
- elle analyse de manière pertinente sa pratique professionnelle ;
- dans ces moments d'échange, tu es très lucide, tu identifies bien les difficultés que tu rencontres, tu es demandeuse, tu te questionnes beaucoup. Autant de qualités essentielles ;
- ne prends surtout pas tout ce que je te dis pour argent comptant, garde ton esprit critique et construis à partir de ça ce que bon te semble.

L'invitation au questionnement et à la construction par les PES eux-mêmes de leurs compétences est enfin particulièrement marquée dans les groupes d'analyse des situations professionnelles (GASP) durant lesquels une PEMF demande aux PES de choisir un thème de réflexion (le travail en atelier, les relations avec les collègues, etc.) et se contente d'encadrer les débats nourris par les remarques des participants.

En somme, l'enquête réalisée sur les modalités de transmission par les formateurs d'un « bon » rapport au travail prescrit met en évidence deux processus à première vue en tension : d'un côté, l'usage intensif de

catégories issues des documents de cadrage ; de l'autre, l'insistance sur des aspects de la pratique impossibles à codifier qui ne peuvent être maîtrisés que grâce à une réflexion qui, parce qu'elle est étroitement liée à la subjectivité de l'enseignant et à la singularité des situations d'enseignement, est difficile, voire impossible, à expliciter et suppose chez les PES une remise en question permanente que les formateurs doivent susciter en évitant de se poser en détenteurs de la vérité pédagogique.

## Le rapport aux normes de cadrage de l'activité dans le discours des formateurs

L'enjeu est ici de s'interroger sur la manière dont les formateurs évoquent – ou pas – dans les entretiens l'ambivalence de leur rapport au travail prescrit. Dans quelle mesure cette ambivalence observée par l'enquêteur est-elle thématisée par les enquêtés eux-mêmes ?

### Cas de conscience

Bien qu'ils soient minoritaires, quelques formateurs, lorsqu'on les interroge sur ce qu'est pour eux un « bon » professeur des écoles et sur la meilleure manière de le former, mentionnent l'existence de contradictions dans la formation et, plus particulièrement, sur le thème du travail prescrit. L'extrait d'entretien qui suit, réalisé avec un PEMF, illustre les affres dans lesquelles ce type de questionnements peut plonger les formateurs :

Paul (PEMF, enseignant en CE1) : On n'est pas là pour donner des recettes, on ne le souhaite pas. Mais concrètement, qu'est-ce qu'on nous demande, à nous PEMF, quand il y a une animation ? On nous dit : « Venez parler de ce que vous faites dans la classe ». Donc, nous, à la fois on est gêné..., mais c'est quand même la commande qui est faite. On est censés venir montrer nos pratiques de soi-disant experts [...]. De toutes façons, c'est le problème du métier : on va être d'accord sur le fait qu'on ne peut pas donner des recettes. Après, est-ce que, en pratique, ce qu'on fait, c'est pas donner des recettes ? Et je pense que oui. Je pense qu'au niveau de la formation, on ne demande pas assez aux PES de réfléchir [...]. Après, on peut peut-être apporter des choses, mais faut qu'on pose les problèmes, qu'on demande aux gens de réfléchir. [...] On est dans une situation paradoxale, à la fois on se défend de donner des recettes, parce qu'on a bien conscience qu'on peut donner des trucs, si la personne se le réapproprie pas à sa sauce... mais à la fois,

il faut aussi qu'on en donne... Mais, pour moi, ce qui me paraît essentiel lorsqu'on donne un truc, c'est qu'on doit pouvoir le justifier sur le plan théorique, c'est-à-dire argumenter pourquoi on y arrive, pas simplement donner le truc, sans expliquer pourquoi<sup>8</sup>.

Cet extrait fait apparaître le dilemme auquel est confronté le formateur. D'un côté, il récuse sa position d'expert et refuse de livrer des « recettes » aux enseignants qui suivent les formations dans lesquelles il intervient. De l'autre, il reconnaît qu'il est, de fait, sollicité en tant qu'« expert » pour « montrer » comment il s'y prend dans sa classe et admet qu'il est important de transmettre des contenus explicites (« il faut bien qu'on en donne [des trucs] »).

Il arrive également que les formateurs prennent conscience du caractère relativement arbitraire de leur rapport aux normes qui cadrent le travail dans les cas où ils sont en désaccord sur l'évaluation de l'usage que certains PES font de ces normes. Un cas illustrera ce phénomène. Mélanie est une PES qui vit une première année d'exercice relativement difficile. Elle est particulièrement anxieuse concernant sa titularisation et tente par tous les moyens de répondre à ce qu'elle perçoit des attentes des formateurs qui la suivent. Elle travaille tout particulièrement les écrits professionnels (programmation, préparation des séances, divers cahiers, etc.) qu'elle construit systématiquement à partir des référentiels de compétences. Ces écrits sont regroupés dans un classeur très volumineux que Mélanie me montre souvent avec une forme de fierté. Pourtant son attitude fait l'objet de jugements contrastés selon les formateurs qui lui ont rendu visite dans sa classe. Ainsi, l'EN considère-elle que, s'il est nécessaire de rédiger des écrits professionnels (qu'elle dit d'ailleurs contrôler à chaque visite), il est absurde d'en amasser autant, surtout quand ces documents ne sont pas élaborés par la PES, mais, selon elle, trouvés sur Internet. Elle critique cette manière de faire qu'elle désigne comme relevant du « copier-coller ». Le recours, jugé mécanique, de Mélanie à des pratiques stéréotypées lui apparaît comme un obstacle à la prise en compte des particularités des situations d'enseignement-apprentissage auxquelles l'enseignante est confrontée et des besoins particuliers de ses élèves. À l'inverse, une conseillère pédagogique estime que Mélanie est consciencieuse et que son travail de préparation lui permet d'être à l'aise dans sa classe et d'être réceptive aux besoins différenciés des élèves. Alors que je l'inter-

roge sur ces divergences d'interprétation, la conseillère pédagogique souligne que ces désaccords sont fréquents, mais qu'ils sont « normaux ». Pour justifier cette affirmation, elle explique qu'il y a plusieurs manières de faire ce métier, l'important étant que la PES trouve la sienne même si ce n'est pas celle qu'aurait choisie le formateur qui l'encadre. En somme, le désaccord est, *in fine*, présenté comme une opportunité pour la PES de construire ses propres pratiques professionnelles, comme une « mise en crise » propice à l'émergence d'une réflexivité (Mauger, 2009).

## Une ambivalence intériorisée

Ce type de prise de conscience, impliquant un travail discursif de mise en cohérence, est cependant loin d'être la règle. L'enquête met aussi en évidence l'intériorisation de l'ambivalence précédemment décrite par les acteurs de la formation. Les entretiens réalisés avec les formateurs mettent en évidence la présence non conflictuelle des deux forces en tension identifiées précédemment. Deux études de cas montrent comment deux PEMF, Paul et Françoise, aux profils contrastés se rejoignent néanmoins dans leur manière d'exposer leur adhésion aux formes de cadrage de l'activité en vigueur dans la formation tout en se réservant une marge de manœuvre pour s'en affranchir en partie.

### Paul

Issu de classes populaires (père ouvrier, mère femme de ménage), ce professeur des écoles de 37 ans passe un bac scientifique et, après avoir réussi le concours à la fin de la première année, poursuit des études de médecine. Faute d'être convaincu par son orientation professionnelle, il abandonne cette formation pour s'engager dans la voie de l'enseignement, par « vocation ». Recruté comme professeur des écoles, il est, dès ses débuts, proche des pédagogies institutionnelles. Il a, selon ses mots, la « fibre militante » et est membre actif du Groupe français d'éducation nouvelle (GFEN). Ce PEMF se caractérise par des dispositions contestataires et par une humeur anti-institutionnelle (il soutient par exemple les maîtres « désobéisseurs »). Après 13 ans comme professeur des écoles, Paul passe le CAFIPEMF (certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur), devient PEMF et est tuteur au sein de la formation depuis cette année. Il se définit lui-même comme un « chercheur de solutions, un faiseur d'hypothèses, un détective de l'obstacle » : « Ce que je trouve de jubilatoire dans ce métier, c'est qu'on est des

chercheurs en permanence, on essaie de trouver ce qui est en train de se passer». Ce discours ne le pousse pas néanmoins à critiquer ouvertement les nombreuses prescriptions qui cadrent la formation. Il souscrit par exemple à l'imposition par l'IEP d'un modèle de bulletin de visite commun basé sur le référentiel de compétences car il estime que cela conduit à un « cadrage plus ferme » du suivi des PES, ce qui évite que les évaluations dépendent des personnalités et de l'investissement des formateurs.

En somme, si Paul est pris dans les tensions entre appropriation et relative mise à distance des normes professionnelles (voir l'extrait d'entretien cité dans la sous-partie précédente), il exprime aussi à d'autres moments de l'entretien la possibilité de mener de front ces deux exigences.

### Françoise

Françoise, 52 ans, également issue des classes populaires, a été formée à l'École normale d'institutrice. Affectée sur des postes de remplaçante au début de sa carrière, elle choisit de se spécialiser et passe le CAPSAIS (certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées pour l'adaptation et l'intégration scolaire) pour obtenir un poste fixe (une classe de perfectionnement en 1990). En quête de reconnaissance institutionnelle, comme elle le souligne elle-même, et « curieuse », elle devient successivement directrice d'école, PEMF, puis conseillère pédagogique de circonscription (fonction qu'elle occupe au moment de l'enquête). Dans l'entretien, Françoise souligne son attachement à l'institution : « La loyauté c'est important. On ne peut pas passer outre [...]. On doit respecter le référentiel de compétences. On ne peut pas le mettre à la poubelle. On commence par aller voir ce que c'est, dans quelle mesure ça peut être intéressant, dans quelle mesure on peut construire quelque chose avec ». Lors de la réforme des programmes en 2008, syndiquée à l'UNSA, elle s'oppose aux syndicats « révolutionnaires » (*sic*) (SNUIPP, SUD) qui, selon elle, seraient hostiles à la réforme, de manière plus « idéologique » et « politique » que « rationnelle ».

Alors que Paul se singularise par des dispositions contestataires, Françoise est plus proche de la figure de l'oblat. « Produit maison », comme elle le dit elle-même, elle est très redevable à l'institution scolaire, ce qui la conduit à être relativement réticente à adopter des prises de position trop critiques. Pourtant, elle insiste aussi sur la liberté pédagogique des instituteurs. « Le devoir de loyauté, dit-elle, je l'entends, mais pas jusqu'à avaler n'importe quelle couleuvre... ». Par ailleurs, lorsque je lui demande si elle voit comme un

problème le fait que les formateurs donnent des conseils parfois divergents aux PES, elle me répond : « Il faut dire aux PES que ça sera toujours comme ça, qu'il y a une liberté pédagogique. Il faut que dans une équipe, chacun prenne conscience de ses propres choix et les harmonise pour le bien-être des gamins. Notre métier est fait de liberté, de choix et de responsabilité ». Ces deux dernières phrases sont particulièrement intéressantes puisque Françoise y juxtapose à la fois la nécessité d'harmoniser les pratiques et le rappel de la liberté pédagogique inhérente selon elle au métier.

## Une tentative d'explication par la sociologie des professions

Comment rendre compte du rapport ambivalent des formateurs au travail prescrit ? Au-delà de l'évidence de sens commun qui tend à essentialiser une forme de dualisme du rapport aux règles (l'application selon la lettre et l'application selon l'esprit), plusieurs explications de la tension observée ont été avancées. Les synthétiser permet de faire apparaître les apports de l'interprétation ici proposée.

### Les explications disponibles

Ce rapport ambivalent au travail prescrit par les référentiels peut d'abord être mis en relation avec certaines transformations sociales qui modifieraient en profondeur les modalités de production et d'appropriation des normes prescrites dans les organisations. Dans cette perspective, le phénomène observé pourrait être le produit de la réfraction dans le champ scolaire, *via* un ensemble d'experts exerçant pour nombre d'entre eux dans des organisations internationales, des transformations du capitalisme et de l'avènement d'un néolibéralisme (Boltanski & Chiapello, 1999) qui, tout en accentuant le contrôle sur les tâches effectuées par les travailleurs, leur demande, dans le même temps, de « faire preuve de capacité, de communication, d'adaptation, d'anticipation, de réflexivité, d'imagination, de flexibilité, etc. » (Mangez, 2008, p. 54). Il pourrait aussi résulter de l'émergence de nouvelles formes d'action publique à l'origine, dans le domaine éducatif, d'une « gouvernance » (Pelletier, 2009) ou d'un mode de gouvernement « par accommodement » (Barrault, 2013), qui, tout en consolidant l'ordre institutionnel, laissent des marges de manœuvre aux gouvernés (professionnels exerçant dans des institutions publiques ou usagers de ces institutions).



Une deuxième explication porte sur les dispositifs normatifs eux-mêmes. Éric Mangez (2008) a par exemple montré, en reprenant les catégories de Basil Bernstein (2007), que des documents de cadrage de l'activité comme les référentiels de compétences pouvaient aussi bien rendre les pédagogies plus « visibles » (en explicitant par exemple les critères d'évaluation) que plus « invisibles » (en décloisonnant les savoirs disciplinaires et en accentuant la marge de manœuvre des enseignants). Ainsi, les référentiels de compétences induiraient d'eux-mêmes un double mouvement de rappel des normes et d'accroissement des marges de manœuvre. Ce type d'explication est aussi souligné par les chercheurs, dont certains ont contribué à promouvoir l'appareillage normatif actuellement en vigueur dans l'Éducation nationale, et qui mettent l'accent sur le fait que les documents de cadrage tels que les référentiels de compétences ne prescrivent pas *stricto sensu* les actes professionnels. Ainsi, Bernard Rey (2010) souligne-t-il que « la facilité qu'offre ce type de texte qu'est le référentiel, est qu'il permet de dire ce qu'il y a à faire, sans avoir à préciser comment le faire ».

Enfin, les sociologues étudiant les métiers de l'éducation ont rapporté l'ambivalence des enseignants par rapport au travail prescrit à la coexistence de plusieurs formes de professionnalisation ou de professionnalisme<sup>9</sup>. L'« approche par compétences », par exemple, serait associée à deux formes concomitantes de professionnalisation, imposée d'« en haut » ou construite d'« en bas » (Bourdoncle, 1990, 1991) : l'une, prédominante aux États-Unis et majoritairement défendue par les experts des grandes organisations internationales dans le domaine éducatif, principalement mue par la recherche de la performance et de l'efficacité ; l'autre, qualifiée d'« européenne » et inspirée de la pédagogie socio-constructiviste, mettant l'accent sur l'interprétation, l'appropriation et l'innovation (Lessard, 2009). Le compromis recherché entre ces deux conceptions de la professionnalisation conduirait à un travail prescrit laissant une large marge de manœuvre aux professionnels.

Bien que différentes, toutes ces explications font de l'ambivalence au travail prescrit le produit de contraintes extérieures à la profession concernée. Cette ambivalence est soit une des caractéristiques des formes actuelles de gouvernement, soit le résultat d'une confrontation entre modèles de professionnali-

sation en tension. C'est une autre explication que nous souhaiterions proposer. Elle tend à mettre l'accent sur la production endogène (au sein de la profession) du rapport ambivalent aux normes qui cadrent le travail. Elle impute l'ambivalence des formateurs par rapport aux normes qui leur prescrivent certaines manières de concevoir et de faire leur métier à une logique de maximisation des modes de valorisation professionnelle, particulièrement prégnante dans les professions intermédiaires. La tension entre, d'une part, la standardisation de la pratique qui anoblit l'exercice du métier en le dissociant de la figure de l'« idiot professionnel » pris dans le chaos d'une activité intuitive ou spontanée et, d'autre part, le rappel de la part de subjectivité et de créativité individuelle nécessaire à l'accomplissement des tâches en situation se comprend d'autant mieux qu'on y voit une tentative de cumul des stratégies de valorisation professionnelle.

## La standardisation des professionnels

Comme l'a montré Magali S. Larson (1977), la professionnalisation des producteurs de biens symboliques – et l'éducation en est un par excellence – qui, par définition, sont difficilement dissociables de la personne et de la personnalité des producteurs (à la différence des biens artisanaux ou industriels qui peuvent plus facilement être isolés, décrits et évalués indépendamment des caractéristiques du producteur), suppose une standardisation tant des savoirs professionnels que des « producteurs », dont la formation est l'instrument principal. Les professeurs des écoles, afin de montrer que leur pratique est régie par des standards indépendants des subjectivités, doivent apporter la preuve, dans un registre que Boltanski et Thévenot (1991) qualifient d'industriel, de l'efficacité reproductible de la transmission de savoirs identifiables à partir de critères objectifs. Les référentiels de compétences contribuent à produire ce type de standardisation des objectifs officiellement assignés à l'activité et on comprend dès lors les intérêts qui poussent les formateurs à souligner leur vertu d'harmonisation des pratiques. Autrement dit, le travail d'intégration des prescriptions institutionnelles par les PES ne vise pas seulement à s'assurer de leur docilité à l'institution, mais aussi à construire leur professionnalisme grâce à une familiarisation avec les catégories de discours, de pensée et de classement censées être, d'une part, partagées par l'ensemble de la profession et, d'autre part, données à voir à ses auditoires, à commencer par les parents. Dans un contexte où les

9 Pour des exemples de confrontation entre définitions concurrentes du « professionnalisme » en dehors des métiers de l'éducation, voir Boussard, Demazière & Milburn (2010).

parents sont de plus en plus invités par les pouvoirs publics à prendre part aux décisions éducatives, l'importance de l'affichage par les enseignants de leur professionnalisme est à de nombreuses reprises soulignée par les formateurs.

Dans la mesure où une partie de cet appareillage normatif fixe les objectifs que doivent atteindre les enseignants (par exemple : faire acquérir à la quasi-totalité d'une classe d'âge les compétences définies dans le socle commun), cette standardisation vise également à établir les conditions de possibilité d'une logique de contractualisation qui conduit les enseignants à expliciter leurs objectifs – notamment en direction des parents – et à en rendre compte de la manière la plus « rigoureuse » possible. Ils se plient ainsi à la recommandation, déjà ancienne, qui leur est faite de mettre en œuvre une pédagogie « rationnelle » ou « explicite »<sup>10</sup> dont l'efficacité peut faire l'objet d'une évaluation objective.

En somme, pour les formateurs, le « bon » professeur des écoles est celui qui intègre dans sa pratique les normes professionnelles que vingt ans d'injonctions à la professionnalisation du métier (émanant à la fois du groupe professionnel lui-même et des pouvoirs publics ou des experts extérieurs à ce groupe) n'ont pas manqué de multiplier (Bourdoncle, 1991, 1993; Lang, 1999). En intériorisant les standards de la profession et en appliquant les normes institutionnelles cadrant l'activité, le professeur des écoles débutant ne se contente pas de se conformer aux attentes des tutelles, il est censé apprendre à maîtriser les attributs de son professionnalisme.

## L'« art » de la pratique

Comme l'a mis en évidence depuis longtemps la sociologie des professions (Wilenski, 1964), le processus de standardisation de la formation et des pratiques est cependant une arme à double tranchant. Si un groupe professionnel se fragilise en prétendant résoudre les « problèmes » de son public à partir d'une logique « inspirée » qui s'en tient à une approche par « cas » (le « cas par cas »), il ne s'expose pas moins en ayant recours à des protocoles prédéfinis qui standardisent la pratique. La « noblesse » d'une profession est en effet étroitement associée à la complexité des « inférences » qui lui permettent de passer du « diagnostic » du « problème »

qui lui est soumis au « traitement » prescrit pour le résoudre (Abbott, 1988). De ce fait, une profession qui se contenterait d'appliquer des « recettes » serait menacée de déprofessionnalisation dans la mesure où elle serait exposée à la concurrence d'autres groupes dont les membres prétendraient être en mesure d'effectuer ces tâches d'exécution à la portée de tous.

Dans le cadre de notre enquête, les craintes des formateurs à l'égard des effets potentiellement affaiblissants de la standardisation sont renforcées par les pratiques des PES qui, comme nous avons pu le constater, tendent à se montrer très respectueux vis-à-vis des référentiels et des programmes. La « programmation » des séquences et la « préparation » des séances sont systématiquement produites à partir des référentiels et des programmes. Dans leurs écrits professionnels, les PES précisent d'abord le domaine sur lequel porte la séquence, la séance ou le projet, puis les compétences travaillées, enfin les objectifs à atteindre. La très rapide diffusion sur Internet d'écrits professionnels structurés selon ce modèle a contribué à renforcer la prégnance de ce stéréotype. De même, les affichages dans les classes, à commencer par les emplois du temps, révèlent la présence des référentiels de compétences : chaque créneau horaire de la semaine se voit associé à un type de compétences à travailler formulé à l'infinitif. Le moment d'accueil d'une classe de grande section est ainsi présenté sur l'emploi du temps affiché dans la classe par un PES : 8 h 20-8 h 40 : Accueil : Devenir élève ; Découvrir l'écrit : tampons lettres ; Découvrir le monde : boîte à compter, jeu des chaussettes, perles ; S'approprier le langage : jeu de la dinette. Même les cahiers de vie, dans lesquels les PES exerçant en maternelle rendent compte aux parents de ce qui est fait en classe, sont organisés à partir des compétences du référentiel. Enfin, l'évaluation des élèves, en grande partie fondée sur des livrets calqués sur les référentiels de compétences, renforce la présence de ce genre d'outils dans les classes. Certains professeurs des écoles conçoivent même leurs séances en fonction de la compétence à évaluer, mais aussi des possibilités d'évaluation de la compétence offertes par le type d'activité proposé. En somme, les formateurs ne peuvent manquer d'observer ce qu'ils perçoivent comme un excès de standardisation chez les PES.

Cette menace les conduit logiquement à rappeler l'impossibilité de réduire leur activité à l'application d'un savoir théorique et la nécessité de prendre en compte les incertitudes de la pratique, ainsi que les savoirs non formalisés issus de l'expérience. Comme le dit une conseillère pédagogique : « Si les pratiques

<sup>10</sup> Voir, par exemple, Bourdieu & Passeron (1964, 1970).

étaient mécaniques, ça enlèverait tout l'intérêt de notre métier. *Ça signifierait qu'on n'est plus que les exécutants de quelque chose qu'on nous donne et qui est tout prêt*<sup>11</sup>. Et qu'il faut enchaîner les unes derrière les autres. Ça ne va pas dans le sens de la réactivité». Plus tard dans l'entretien, elle dénonce les PES qui «mettent toutes les instructions officielles» dans leurs écrits professionnels, mais dont «on voit bien que ça ne va pas leur servir», parce que «ça n'est pas opérationnel». Elle oppose une attitude réflexive qui s'appuie sur l'expérience.

Ce type de revendications a été théorisé, voire promu, par des chercheurs en sciences sociales, tels que Donald Schön (1983), qui a tenté d'explicitier les savoirs en situation mis en œuvre par les professionnels, désormais décrits comme des «praticiens-réflexifs» ou, plus récemment, par certains psychologues du travail (Clot, 2008), par les chercheurs travaillant sur la «professionnalité»<sup>12</sup> (Aballea, 1997; Bourdoncle, 1995) ou par le sociologue Florent Champy qui souligne l'importance, pour les professions les plus valorisées socialement, du travail de délibération en situation (travail «prudentiel» selon ses termes): «Face à des problèmes singuliers ou complexes, ces professionnels prendraient des décisions qui comportent une dimension de délibération et même de pari: le travail professionnel est conjoncturel, parce qu'il porte sur une réalité qui échappe inévitablement à toute maîtrise systématique» (Champy, 2009, p. 84).

En somme, les tensions observées dans le rapport des formateurs au travail prescrit résultent, au moins en partie, des effets ambivalents de la standardisation des producteurs de biens symboliques dans le cadre du processus de professionnalisation. Comme on l'a vu, la standardisation peut en effet tout autant contribuer à la professionnalisation des groupes professionnels qu'à leur déprofessionnalisation par routinisation des tâches. Il faut néanmoins pousser plus loin l'analyse et montrer pourquoi ce type de problématique concerne tout particulièrement les professions intermédiaires comme les professeurs des écoles<sup>13</sup>, les travailleurs sociaux, les professions paramédicales.

11 Souligné par nous.

12 La notion de «professionnalité» fait partie des outils forgés pour théoriser l'«art» de la pratique comme une «science du concret». Elle prétend dépasser l'«opposition entre le monde de la signification et celui de l'action», pour créer «un réseau de compétences collectives qui s'inventent en interaction avec les autres, avec l'environnement de travail» (Lantheaume, 2013).

13 Malgré la revalorisation du métier en 1991, les professeurs des écoles sont toujours classés dans la catégorie des professions intermédiaires par l'INSEE.

## Les stratégies de valorisation professionnelle propres aux professions intermédiaires

Si la tension observée autour du processus de standardisation des producteurs se retrouve dans la plupart des professions, elle est cependant particulièrement prégnante dans les professions intermédiaires<sup>14</sup>. Pour comprendre le caractère situé du phénomène observé, il faut décrire les modes de valorisation disponibles en fonction de la situation sociale des groupes professionnels.

Les professions socialement les plus reconnues recourent à trois principaux modes de valorisation professionnelle (MVP), cumulant les profits de :

- 1) la mise en avant d'un savoir expert, disciplinaire et universitaire (MVP1);
- 2) la standardisation de la production des producteurs (MVP2);
- 3) la formulation plus ou moins explicite d'un «art» de la pratique en situation, dont le «sens clinique» du médecin représente l'idéaltype (MVP3).

L'avantage de pouvoir recourir au MVP1 est double: il permet non seulement de bénéficier de la reconnaissance associée au monopole d'un savoir expert, mais aussi de limiter les effets potentiellement négatifs de la standardisation (MVP2) en gardant le contrôle sur le processus et en en limitant sa portée. La standardisation des producteurs est en effet, dans leur cas, doublement limitée par la complexité irréductible du savoir qu'ils mobilisent et des situations qu'ils rencontrent. C'est notamment au nom du monopole d'un savoir expert que les professions socialement les plus valorisées prétendent être les seules à pouvoir élaborer et mettre en œuvre la standardisation de la production des professionnels. Ces professions, pour la plupart, bénéficient donc des avantages de la standardisation (elles contrôlent la formation, fixent le droit d'entrée dans la profession, contrôlent le corps) tout en conservant une très grande marge de manœuvre dans les pratiques. Elles échappent notamment, en partie au moins, à l'application stricte de normes de cadrage comme les référentiels de compétences<sup>15</sup>.

14 Ce point avait déjà été constaté par Lise Demailly, qui souligne que l'«obligation de réflexivité» par rapport au travail prescrit est particulièrement présente au niveau des acteurs en charge des «régulations intermédiaires», confrontés aux difficultés du passage du travail prescrit au travail réel (Demailly, 2009).

15 Il suffit pour s'en convaincre de constater le faible usage, au moins jusqu'à présent, de ce genre d'outils dans l'enseignement supérieur.

Une des caractéristiques des professions intermédiaires, qui se situent dans un entre-deux de l'espace social, est, bien qu'elles y aspirent, de n'accéder que difficilement au premier mode de valorisation professionnelle dans la mesure où beaucoup des savoirs qui sous-tendent leur activité ne sont pas produits au sein du groupe ou jouissent d'une moindre reconnaissance académique (le savoir polyvalent des professeurs des écoles est construit à partir de disciplines comme les lettres, les mathématiques, la psychologie ou la sociologie ou à partir de disciplines qui, constituées autour de l'activité – les sciences de l'éducation, la didactique –, sont peu reconnues à l'université). De fait, nous avons peu vu les formateurs fonder leur évaluation des PES sur leurs connaissances disciplinaires (qu'il s'agisse des matières enseignées en classe ou des disciplines dites « transversales », comme la psychologie ou la sociologie). La culture générale, un bon niveau en orthographe sont parfois rappelés comme des qualités nécessaires pour devenir un « bon » enseignant<sup>16</sup>, mais l'aptitude professionnelle des PES est rarement évaluée en fonction de la maîtrise poussée d'une discipline universitaire.

Il faut se demander ce que la privation relative du MVP1 pour les professions intermédiaires induit sur leur recours aux autres modes de valorisation professionnelle. Elle conduit, d'une part, à ce que les MVP2 et MVP3 soient d'autant plus mobilisés et revêtus d'importance qu'ils sont les seuls disponibles. Elle tend, d'autre part, à faire de MVP2 et MVP3 des modes de valorisation professionnelle qui, s'ils ne sont pas contrôlés, peuvent se révéler contre-productifs et vecteurs de déprofessionnalisation. La standardisation des producteurs, lorsqu'elle n'est pas fondée sur le savoir expert de la profession, menace en effet beaucoup plus de formater l'activité – et donc de la dévaluer – que dans le cas inverse. S'il est difficile d'objectiver la marge de manœuvre laissée aux formateurs et aux professeurs des écoles par les référentiels ou les programmes, il est en revanche indiscutable que ces documents de cadrage de l'activité sont à l'origine d'un contrôle des tâches beaucoup plus serré que celui en vigueur, par exemple, dans l'enseignement supérieur, ce dont les formateurs sont pour la plupart conscients. Ce décalage avec les enseignants du supérieur ne peut manquer d'apparaître à des formateurs qui, comme Paul, font de la posture de l'« enseignant-chercheur » un modèle pour le « bon » PES (cf. *supra*). Le risque de for-

matage est d'autant plus important que les professions intermédiaires ont rarement entièrement la main sur la production de la standardisation, également imposée par des groupes (hauts fonctionnaires, experts, etc.) ayant potentiellement d'autres objectifs que ceux de la profession qui fait l'objet de la standardisation<sup>17</sup>.

De même, la relative inaccessibilité de MVP1 conduit aussi à faire de MVP3 une arme à double tranchant : l'affirmation d'un « art » de la pratique en situation, non compensée par la mise en avant d'un savoir expert académiquement reconnu, risque toujours d'être interprétée comme l'aveu d'une pratique sans fondement. Le professeur d'université peut d'autant plus mettre en avant la dimension inspirée de son activité ou l'originalité de son approche que les pouvoirs et l'opinion publique lui accordent la possession d'un savoir expert, gage de sérieux et de crédibilité.

Pour les professions intermédiaires, l'enjeu est, en définitive, de faire en sorte que les deux principaux modes de valorisation professionnelle auxquels ils ont accès se cumulent en s'équilibrant mutuellement, l'un vaccinant l'autre contre ses propres vulnérabilités : la standardisation de l'activité et des producteurs invalide l'interprétation subjectiviste et spontaniste du métier ; l'affirmation d'un « art » pédagogique en situation contredit l'interprétation de la standardisation du métier comme bureaucratization et formatage des métiers de l'enseignement qui assigneraient les enseignants à des tâches d'exécution. L'instabilité de l'équilibre recherché rend compte, pour partie, de l'attitude ambivalente des formateurs vis-à-vis du travail prescrit telle qu'elle a été exposée dans la première partie de l'article. Avoir à l'esprit ces enjeux de valorisation professionnelle permet d'approfondir la compréhension des enjeux associés aux tentatives de dépassement de certaines oppositions structurantes dans la formation initiale des professeurs des écoles, comme celle, exposée plus haut, qui vise à fournir un « cadre », des « règles », des « repères » aux PES, tout en développant leur « autonomie », c'est-à-dire leur capacité à s'émanciper de cet appareillage normatif.

Pour être efficaces, ces stratégies de cumul des modes de valorisation professionnelle doivent rester, au moins partiellement, implicites et il serait vain d'attendre

17 Les professions intermédiaires occupent « des positions intermédiaires en même temps que des positions d'intermédiaires » (Desrosières & Thévenot, 2002, p.75) qui les conduisent à se faire les vecteurs de normes imposées par les cadres et professions intellectuelles supérieures.

16 Cela n'empêche pas la titularisation des PES dont le niveau en orthographe est jugé très défaillant par les formateurs eux-mêmes.

des formateurs sur lesquels a porté l'enquête qu'ils les explicitent spontanément. Exposées au grand jour, elles révéleraient la subordination partielle des « choix » et des « partis-pris pédagogiques » des formateurs à leur situation et à leurs intérêts professionnels. C'est pourquoi ces tensions dans le rapport à la normativité sont réinterprétées en des termes proprement pédagogiques et selon des objectifs centrés sur les destinataires de l'enseignement ou de la formation.

## Conclusion

Nous avons conscience de la difficulté de transposer les analyses produites à partir d'une monographie à l'ensemble des lieux de formation et, *a fortiori*, à d'autres professions intermédiaires. L'hypothèse ici avancée doit être vérifiée et éventuellement nuancée par d'autres travaux portant sur des professions et des contextes différents. Malgré ces limites, la théorisation de ce que la sociologie des professions peut apporter à la compréhension du rapport ambivalent au travail prescrit nous semble justifier notre démarche. Outre une meilleure compréhension des pratiques des formateurs en formation initiale des professeurs des écoles et de leurs catégories de l'entendement, la mise en relation du rapport ambivalent au travail prescrit et des stratégies de valorisation professionnelle ouvre au moins deux perspectives de recherche.

La première concerne les alliances de circonstance entre certaines professions intermédiaires et les différents groupes d'acteurs (hauts fonctionnaires, experts) à l'origine de l'introduction des nouvelles formes de gestion publique mettant, elles aussi, l'accent non seulement sur la production de normes explicites à l'origine d'un travail prescrit, mais aussi sur la nécessaire marge de manœuvre des groupes dans l'appropriation de ces normes. En d'autres termes, il est possible d'identifier une convergence partielle d'intérêt entre des professionnels intéressés à la standardisation de leur activité et des réformateurs à l'origine d'une rationalisation du travail et/ou des organisations compatibles avec cette entreprise de standardisation.

La seconde, plus spécifiquement liée à l'éducation, a trait à l'analyse du maintien des pédagogies invisibles. L'ambivalence du rapport au travail prescrit chez les formateurs se retrouve chez les professeurs des écoles. Il faudrait sans doute analyser la genèse des pédagogies nouvelles dans le premier degré ainsi que les résistances d'une partie des professeurs des écoles à la mise en œuvre de ce qu'ils perçoivent être la pédagogie « rationnelle » ou « explicite » (Bonnéry, 2007 ; Rochex & Crinon, 2011), sous l'angle des effets négatifs de standardisation qu'une pédagogie, considérée comme « traditionnelle », pourrait, selon eux, avoir sur leur métier.

Stanislas Morel

Université de Saint-Étienne, laboratoire  
Éducation, Cultures, Politiques  
stanislas.morel@univ-st-etienne.fr

## Bibliographie

- ABALLEA F. (1997). « La professionnalité : d'une notion à son usage ». *Revue française de service social*, n°187, p. 7-17.
- ABBOTT A. (1988). *The System of professions. An Essay on the Division of Expert Labor*. Chicago : The Chicago University Press.
- ALTET M., DESJARDINS J., ETIENNE R., PAQUAY L. & PERRENOUD P. (2013). *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances*. Bruxelles : De Boeck.
- AVRIL C., CARTIER M. & SERRE D. (2010). *Enquêter sur le travail. Concepts, méthodes, récits*. Paris : La Découverte.
- BARRAULT L. (2013). *Gouverner par accommodements. Stratégies autour de la carte scolaire*. Paris : Dalloz.
- BERNSTEIN B. ([1975] 2007). *Classe et pédagogies : visibles et invisibles*. In J. Deauvieau & J.-P. Terrail (dir.), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*. Paris : La Dispute, p. 85-112.
- BOLTANSKI L. & CHIAPPELLO E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.
- BOLTANSKI C. & THÉVENOT L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.
- BONNÉRY S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris : La Dispute.
- BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. (1964). *Les Héritiers*. Paris : Éd. de Minuit.
- BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. (1970). *La Reproduction*. Paris : Éd. de Minuit.
- BOURDIEU P. & SAINT-MARTIN M. (1970). « L'excellence scolaire et les valeurs du système d'enseignement français ». *Annales*, n°1, p. 147-175.
- BOURDIEU P. & SAINT-MARTIN M. (1975). « Les catégories de l'entendement professoral ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol 1, n°3, p. 68-93.

- BOURDONCLER. (1990). « De l'instituteur à l'expert. Les IUFM et l'évolution des institutions de formation ». *Recherche et formation*, n° 8, p. 57-72.
- BOURDONCLE R. (1991). « La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines ». *Revue française de pédagogie*, n° 94, p. 73-91.
- BOURDONCLER R. (1993). « La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe ». *Revue française de pédagogie*, n° 105, p. 83-119.
- BOURDONCLER R. (1995). « Autour du mot "professionnalité" ». *Recherche et formation*, n° 19, p. 137-148.
- BOUSSARD V., DEMAZIÈRE D. & MILBURN P. (dir.) (2010). *L'injonction au professionnalisme. Analyses d'une dynamique plurielle*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- CHAMPY F. (2009). *La sociologie des professions*. Paris : PUF.
- CLOT Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- DEMAILLY L. (2009). « L'obligation de réflexivité ». In G. Pelletier (dir.), *La gouvernance en éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- DESROSIÈRES A. & THÉVENOT L. (2002). *Les catégories socioprofessionnelles*. Paris : La Découverte.
- LANG V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris : PUF.
- LANTHEAUME F. (2013). *La professionnalisation, empêchement ou support de la professionnalité?* In P. Stadius (dir.), *Le métier d'enseignant aujourd'hui et demain*. Paris : L'Harmattan, p. 141-150.
- LARSON M. S. (1977). *The Rise of Professionalism. A Sociological Analysis*. Berkley : University of California Press.
- LESSARD C. (2009). « Le référentiel de compétences, un levier de la professionnalisation de la formation ou un effet de langage ? ». In M. Altet, R. Etienne, C. Lessard et al., *L'université peut-elle vraiment former les enseignants?* Bruxelles : De Boeck.
- MANGEZ É. (2008). *Réformer les contenus d'enseignement. Une sociologie du curriculum*. Paris : PUF.
- MAUGER G. (2009). « Sens pratique et conditions sociales de possibilité de la pensée "pensante" ». *Cités, Philosophie, Politique, Histoire*, n° 38, p. 61-77.
- PELLETIER G. (dir.) (2009). *La gouvernance en éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- PERRENOUD P. (2012). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF.
- REY B. (2010). « Les référentiels ». *Recherche et formation*, n° 64.
- ROCHEX J.-Y. & CRINON J. (dir.) (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- SCHÖN D. (1983). *The Reflexive Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York : Basic Books.
- SIROTA R. & PAQUAY L. (2001). « La construction d'un espace discursif en éducation. Mise en œuvre et diffusion d'un modèle de formation des enseignants : le praticien réflexif ». *Recherche et formation*, n° 36, p. 5-16.
- TARDIF M., BORGES C. & MALO A. (2012). *Le virage réflexif en éducation : où en sommes-nous 30 ans après Schön?* Bruxelles : De Boeck.
- WILENSKI H. L. (1964). « The Professionalization of every one? ». *American Journal of Sociology*, n° 70, p. 137-158.