



La formation des enseignants doit-elle normer leurs pratiques ?

Andreea CAPITANESCU BENETTI¹ et Olivier MAULINI²
(Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Genève, Suisse)

Toute formation professionnelle – fût-ce celle d'un praticien réflexif – implique la transmission de savoirs, mais aussi de normes d'action plus ou moins explicites et partagées. Dans le domaine de l'enseignement en particulier, ces normes peuvent être revendiquées ou au contraire contestées, au nom d'une norme supérieure d'autonomie professionnelle faisant à son tour plus ou moins l'unanimité. En demandant à 60 enseignants primaires genevois formateurs de terrain si la formation des maîtres devait, selon eux, normer les pratiques pédagogiques, nous avons pu catégoriser leurs réponses par induction croisée des variations et des régularités exprimées. Les résultats prennent la forme de six schèmes de prescription ou de préconisation pratique enjoignant les formateurs d'enseignants à : (1) connaître les normes (pour les expliciter), (2) respecter ces normes (pour montrer l'exemple), (3) discuter, interpréter les normes (pour les problématiser), (4) les transgresser à bon escient (pour les invalider lorsqu'elles sont injustifiées), (5) hiérarchiser les normes (pour faire raisonner), (6) situer le jugement déontique (pour développer l'intelligence située). En contexte institutionnel de plus en plus incertain, et vécu par les acteurs sur le mode du déclin de l'autorité, les formateurs de terrain se trouvent moins en situation de relativiser les normes professionnelles que de les problématiser, donc de s'interroger à leur propos tout en interrogeant les limites de cette interrogation.

Mots clés : Pratiques pédagogiques, normes professionnelles, normalisation, travail prescrit, formation des enseignants.

L'appartenance à un corps devient problématique lorsque celui-ci ne repose plus sur l'exigence d'un habitus partagé, c'est-à-dire sur l'existence d'un ensemble incorporé de règles de perception et d'action. L'effritement, l'affaiblissement, voire la disparition d'un habitus commun appelle une externalisation et une explicitation des principales règles qui commandent la pratique professionnelle.

Eric Prairat, De la déontologie enseignante, 2005

1. Contact : Andreea.Capitanescu@unige.ch

2. Contact : Olivier.Maulini@unige.ch



Introduction

La question que nous posons ici est volontairement paradoxale : leur formation doit-elle ou non prescrire les pratiques des enseignants³ ? Nous nous interrogeons, en somme, sur le statut de la normalisation de l'acte d'enseigner *dans* et *par* la formation des professionnels, et nous le faisons en nous demandant nous-mêmes, de manière normative, ce qu'il *faut* ou *faudrait* légitimement penser à ce propos ! Le paradoxe tient au fait qu'on peut difficilement répondre « non » à notre question, puisque la norme de ne pas normaliser (celle qui proscrierait en quelque sorte de prescrire, qui interdirait d'interdire...) cache son idéal libertaire en arrière-fond. Et que s'il est impossible de former quoi ou qui que ce soit sans « donner forme » à une matière – donc sans modeler, contraindre, limiter, en l'occurrence la pratique visée – le problème est moins d'arbitrer entre un *tout* ou un *rien* normatif que d'établir la manière dont les équilibres s'opèrent (ou pourraient empiriquement s'opérer) dans les pratiques de formation, pour quelles raisons et avec quels effets en fin de compte.

À partir de là, nous pourrions nous demander quel rapport entre l'acte de formation et celui de normalisation formera quels enseignants dans l'absolu, puis quels élèves par extension. Les démarches cliniques postulent par exemple qu'un professionnel digne de ce nom sera « capable, seul et avec d'autres, de définir et d'ajuster des projets dans le cadre d'objectifs et d'une éthique », unique moyen de faire légitimement face « aux conflits de valeurs ou de normes et à la diversité des finalités assignées [aujourd'hui] à l'éducation scolaire » (Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud, 1996, p. 245) ; elles insistent sur « la vacuité des repères et des normes traditionnels » (Guibert & Troger, 2012, p. 135). D'autres approches de la professionnalisation les soupçonnent précisément de brouiller les cartes, d'entraîner plutôt que de combattre le phénomène incriminé : elles dénoncent un relativisme propice « aux modes entraînant temporairement la mise au rencart des « anciens procédés », [pourtant] toujours nécessaires pour accomplir adéquatement la tâche complexe de l'enseignement » (Bissonnette, Richard & Gauthier, 2005, p. 124). Chaque paradigme prétendant poser le problème et le résoudre en même temps, peut-être vaut-il la peine d'établir d'abord quelle normalisation et quelles normes les professionnels jugent eux-mêmes adéquates ou périmées. Nous le ferons ici en trois temps :

1. En rappelant brièvement que le paradigme du praticien réflexif ne résout pas le problème de la norme, mais le déplace sur le plan paradoxal de l'obligation d'être autonome et d'entretenir un rapport critique aux prescriptions.
2. En analysant la manière dont 60 praticiens formateurs de terrain ont répondu à la question légèrement (mais volontairement) ironique : « *Quels sont, pour vous, les six commandements du bon formateur d'enseignant dans le traitement des normes professionnelles en formation ?* »

3. Le masculin utilisé dans ce texte est purement grammatical. Il est composé aussi bien d'hommes que de femmes, d'enseignants que d'enseignantes, de formateurs que de formatrices, etc.



3. En discutant ce que les normes ainsi exprimées et débattues au cours d'une journée d'études peuvent nous apprendre de l'évolution des rapports entre l'institution scolaire, le corps enseignant et la formation finalement chargée de transmettre (mais aussi de problématiser et de renouveler) les pratiques pédagogiques.

Normalisation des pratiques et réflexivité du praticien : un nouvel horizon ?

Partons donc du double principe (1) qu'il n'y a ni métier, ni profession (même libérale) sans définition normative, non seulement du travail bien fait, mais simplement du travail qu'ont et qu'auront à faire les personnels qualifiés, et (2) que les formations professionnelles transmettent tout ou partie de ces normes, soit explicitement, soit sans le dire (voire sans se le dire), dans les plis de leur curriculum caché. L'enseignement ne déroge pas à cette règle, ce qui ne veut pas dire qu'il l'accepte volontiers.

La recherche et l'expérience du terrain montrent plutôt comment des controverses répétées peuvent à chaque fois dramatiser l'opposition entre deux postulats tour à tour survalorisés par le sens commun : 1. celui qui considère chaque enseignant comme maître de son art, seul apte à en juger, imperméable à toute leçon, puisque lui-même chargé d'instruire autrui en le priant d'écouter ; 2. celui qui réclame au contraire la fin du laisser-faire pédagogique au profit de la définition et de l'imposition de « bonnes pratiques », d'une rationalisation de l'acte d'enseigner par l'application de préceptes issus de la recherche ou de procédures de contrôle et d'évaluation standardisées (Maulini, 2012 ; Ravitch, 2010). Premier raisonnement : le spécialiste d'un savoir sait *a priori* l'enseigner ; il faut se fier à lui sous peine d'éroder son autorité (moment à tendance romantique de la *liberté pédagogique*). Seconde option : maîtriser le savoir ne veut pas dire maîtriser sa transmission ; prescrire des méthodes et des gestes scientifiquement éprouvés est le seul gage d'efficacité (moment plutôt prosaïque de l'*efficacité technique*). Moins puristes, forcément hybrides, c'est entre ces deux extrêmes que les formations se situent et évoluent en réalité (Darling-Hammond, 2006 ; Merhan, Ronveaux & Vanhulle, 2007 ; Desjardins, Altet, Etienne, Paquay & Perrenoud, 2012).

La pédagogie et les sciences de l'éducation ne manquent pas de propositions soucieuses de tracer une troisième voie : une sorte de ligne de faite entre art et science de l'enseignement, entre qualités personnelles de chaque praticien et règles de travail impersonnelles, valables pour l'ensemble de la profession et validées par elle après enquête et discussion (Maulini, 2010 ; Felouzis & Hanhart, 2011). Former des « pédagogues déniaisés » (Hameline, 1977), des « enseignants professionnels » (Paquay, 2005) ou des « praticiens réflexifs » (Perrenoud, 2001) consiste toujours à postuler la complexité du métier d'instruire, son importance pour la société, le besoin d'une profession hautement qualifiée, combinant auto- et hétéro-régulation des pratiques, porteuse de valeurs, de savoirs et de compétences assez élaborés pour faire face à des situations de moins en moins prévisibles



et à des attentes sociales de plus en plus élevées. Les chercheurs qui ont popularisé ce vocabulaire préconisent un profil d'enseignant particulier, d'autant mieux capable de libre-arbitre qu'il s'appuie sur les résultats de la recherche, d'autant plus fiable et efficace qu'il n'applique pas *une* méthode, mais possède un répertoire flexible de stratégies qu'il adapte aux besoins des élèves (Gauthier, 1997 ; Felouzis, 1997 ; Dumay & Dupriez, 2009). En analysant par exemple l'histoire de la formation des instituteurs à Genève, on peut voir comment le paradigme contemporain de la *professionnalisation* et de la *pratique réflexive* a souhaité faire passer les savoirs informant l'action pédagogique d'un for extérieur au for intérieur des enseignants :

L'universitarisation de la formation doit contribuer à la professionnalisation de l'enseignement en intégrant davantage les savoirs théoriques aux gestes et aux raisonnements de la pratique et en prenant mieux en compte la recherche en éducation dans la formation des compétences. Les textes [genevois] insistent sur le fait que le travail pédagogique ne relève pas – ou ne devrait pas relever – de l'exécution, mais de la conception, de la décision dans l'action, de l'analyse et de la régulation en fonction d'objectifs généraux, de savoirs et de normes à mobiliser en fonction des aléas de la situation. Les savoirs à transmettre sont considérés comme des « élaborations complexes, historiquement constituées, contraintes par le système d'enseignement » que les futurs enseignants doivent connaître et combiner pour conduire chaque élève vers leur appropriation. Comme c'est à l'aune de ce que les écoliers apprennent que se juge la valeur d'une pratique, la formation veut amener les futurs enseignants à maîtriser une large gamme de modes d'animation et d'intervention permettant de différencier leur enseignement. Pour être à même « d'analyser chaque situation, d'identifier les obstacles et les problèmes, de construire et d'adapter les solutions », tout futur enseignant doit apprendre à se mettre en question, réfléchir à sa pratique, coopérer, innover, se former, « penser et agir de façon autonome et responsable à partir d'objectifs généraux et de principes éthiques ». (Lussi & Maulini, 2007, p. 110)

On voit que des normes sont présentes, mais qu'elles sont censées se déplacer par rapport aux modèles précédents. Elles évoquent une éthique de l'intersubjectivité et de l'incertitude qui « semble s'enraciner dans une radicalisation de l'exigence d'autonomie, à la faveur du recul de la morale, dans des situations où l'engagement vis-à-vis d'autrui est intense et inévitable » (Gavarini & Ottavi, 2006, p. 11). On rejette l'idée d'« exécution » au profit de « normes à mobiliser en fonction des aléas de l'action ». Mais on échange le surcroît d'autonomie des praticiens contre davantage de « prise en compte de la recherche en éducation » et la référence insistante à des « objectifs généraux » et des « principes éthiques », chargés d'orienter et de contenir leur action comme leur réflexion. Outre la connaissance des savoirs à enseigner, on attend de la profession des compétences de différenciation, de régulation, d'adaptation, d'innovation, de coopération, etc., toutes pratiques exigeant souplesse et rigueur, guidage et ajustement. La nouvelle norme n'est donc pas l'absence de norme, mais la prescription supraordonnée de chercher (voire de réussir) à faire accéder « chaque



élève» aux savoirs nécessaires à sa formation. Les référentiels de compétences ne sont rien d'autre que la formalisation du travail qu'effectue un professionnel qualifié (Lessard, 2009) ou – autre façon de dire la même chose – du travail que devrait tendre à faire un enseignant «suffisamment bon», échappant à la fois à la toute-puissance et à la dépression (Blanchard-Laville, 2013).

Voilà pour le modèle idéal, qui ne dit pas ce qui se passe effectivement en formation. Nous savons depuis longtemps que la rationalité humaine est *limitée*, qu'un travailleur de chair et d'os agit *humainement*, donc pas aussi logiquement qu'un observateur omniscient pourrait le rêver : mais l'être humain est ainsi fait qu'il peut se saisir de cette connaissance (*a priori* décevante) pour la verser dans des pratiques de formation qui risquent juste de déplacer le rêve d'un cran... en prétendant façonner des professionnels parfaitement conscients de leurs imperfections. Nous ne souhaitons ni contester, ni valider ici le profil recherché, mais observer comment la tension entre normalisation et réflexivité, contrôle externe et autonomie (Maulini & Gather Thurler, 2014), est vécue et conçue par les premiers intéressés, donc par les enseignants expérimentés qui participent plus ou moins activement à la formation de la relève. Qu'on les appelle «maîtres de stage», «maîtres formateurs», «praticiens formateurs», «tuteurs» ou «formateurs de terrain» (Perrenoud, 1994 ; 1998), ces médiateurs sont eux aussi invités à ne pas trop modéliser leur travail, tout en contribuant à la formation de compétences, voire à leur validation, chez les novices. Pour l'enseignement primaire à Genève, contexte de notre étude,

l'institution de formation universitaire choisit de donner à voir autant de manières de faire et de conceptions qu'il y a d'enseignants prêts à en témoigner. Le terrain n'est pas le lieu où s'appliquent et s'éprouvent des modèles idéaux venus d'en haut, mais il n'a pas non plus le monopole d'un bon sens qui ne ferait que renverser la prescription. Le champ des pratiques constitue un espace de variations, de débats, de réflexion, un monde pluriel à connaître et à reconnaître, y compris dans l'usage qu'il fait ou pas des savoirs pouvant étayer les manières d'enseigner. Le partenariat n'instaure pas de sélection *a priori* entre les maîtres qui accueillent les stagiaires, le but n'étant pas d'«uniformiser les pratiques, mais de pousser à une réflexion sur les pratiques, pour l'étudiant comme pour l'enseignant». (Lussi & Maulini, 2007, pp. 114-115)

Qu'en est-il finalement ? Comment les formateurs de terrain se donnent-ils ou non pour obligation de normaliser la pédagogie de leurs stagiaires ? Leur demandent-ils de «réfléchir à leurs pratiques», peu importe les gestes pratiqués ? Ignorent-ils complètement les «modèles venus d'en haut», les mettent-ils en discussion, incitent-ils les formés à s'y référer, à en dévier, ou encore à les contester de front ? Nous allons aborder ces questions en prenant appui sur des données orales et écrites récoltées au cours d'une des deux journées de co-formation réunissant chaque année une centaine de formateurs de terrain et une vingtaine de leurs partenaires de l'Université de Genève dans le cadre du premier module des approches



transversales de la formation des enseignants primaires (Maulini, 2005 ; Maulini & Perrenoud, 2009). «*La formation des enseignants doit-elle normer les pratiques ?*» était la question de travail collectivement – et normativement – posée à cette occasion. «*Oui*» ou «*non*» auraient été des réponses schématiques et décevantes. De quelles normes parlons-nous, et qu'en faisons-nous concrètement, étaient nos vrais sujets de préoccupation.

Le problème vu du terrain

Une journée de co-formation – comme son préfixe l'indique – entend réunir les formateurs du terrain et de l'Université sans hiérarchiser leurs rôles : personne ne forme personne ; le dispositif est celui d'une rencontre et d'un dialogue dont des effets de formation doivent découler sur les deux versants. La question posée se voulait donc commune et partagée, la réflexion mutualisée, les propositions discutées à parité. C'est pour ne pas imposer nos présupposés que nous n'avons pas distingué *a priori* – et de manière académique – les concepts de norme, de règle, de prescription, de technique, d'éthique, etc. Nous reviendrons plus loin sur ces mots, leur conceptualisation et leurs relations.

La journée a rassemblé une septantaine de participants (dont soixante formateurs de terrain) et elle a permis : 1. à chaque formateur d'évoquer par écrit une situation passée où il a eu à « parler d'une norme » avec un ou plusieurs étudiants ; 2. sur cette base, d'interroger collectivement le rôle du formateur perçu *a priori* par les participants (« *Quel est notre rôle : transmettre des normes ou les questionner ? Si le rôle est de transmettre des normes, lesquelles en particulier ? Et pour quelles raisons ?* ») ; 3. de confronter ces opinions à trois témoignages de formateurs (deux du terrain, un de l'Université) ayant un jour fait face à une « norme institutionnelle enfreinte par un étudiant » et étant intervenus pour la confirmer et/ou pour l'interroger devant lui ; 4. de rédiger en sous-groupes (douze au total), puis de condenser collectivement « *la liste des six commandements du formateur dans le traitement des normes professionnelles en formation* ». C'est le contenu des douze listes de six items ainsi produites (soit 72 propositions écrites au total) – et les commentaires oraux qui les ont accompagnées (10 pages de notes que nous avons prises sur le champ) – que nous analysons dans ces pages.

La méthode utilisée s'inscrit dans le paradigme de la théorisation ancrée (Glaser & Strauss, 1967/2010) et procède par induction croisée des variations et des régularités (Maulini, 2013). Nous avons d'abord constitué les $12 \times 6 = 72$ énoncés en une seule base homogène de données (sans distinguer entre les sextets d'origine). Puis nous avons élaboré progressivement des catégories, à la fois en regroupant les idées semblables (régularités) et en délimitant les groupes sur la base des différences récurrentes (variations). Les trois capsules ci-dessus présentent par exemple les réponses des groupes 7, 8 et 9, dont certaines se recourent (« *faire appel à son bon sens* », « *se fier au bon sens* » ou « *réfléchir en fonction des besoins des enfants* », « *tenir compte des besoins et des spécificités des enfants* »), d'autres se distinguent



ou s'opposent carrément («*connaître et appliquer les directives*» vs «*assumer l'écart à la norme*»). Chaque étape du tri peut en appeler une suivante, des énoncés d'abord réunis devenant opposables en affinant la comparaison («*faire appel à son bon sens, en cas d'urgence...*»). C'est lorsque ce processus est à saturation que les catégories peuvent être stabilisées, au moins jusqu'au prélèvement de nouvelles données (Kaufmann, 1996). Nos notes transcrivant les échanges oraux nous ont servi à lever certaines ambiguïtés et à densifier le contenu de nos catégories en cours de route : par souci d'homogénéité, nous n'avons par contre pas utilisé cette source auxiliaire pour ajouter incidemment des commandements à nos listes écrites.

Tableau 1 : les six commandements du formateur, réponses des groupes 7, 8 et 9

1. La transmission des normes est fondamentale
2. Se tenir au programme de l'année, du degré
3. Connaître et appliquer les directives, soit en tenir compte
4. Faire appel à son bon sens, en cas d'urgence-transgression d'une directive
5. Réfléchir en fonction des besoins des enfants
6. Se remettre en question, cohérence d'équipe, collaboration, échange, regards externes, ouvertures, être à l'écoute, accepter le jugement, s'adapter aux changements

1. Se donner les moyens de ne pas commettre des fautes professionnelles
2. Respecter l'éthique professionnelle
3. Se remettre en question
4. Se fier au bon sens
5. Tenir compte des besoins et des spécificités des enfants
6. Ne pas perdre de vue les objectifs

1. Connaître les normes, les lois et les directives
2. Assumer l'écart à la norme
3. Distinguer les niveaux des normes
4. Communiquer sur les règles, etc...
5. Hiérarchiser les priorités
6. S'adapter au contexte
7. Essayer d'appliquer et informer sur les normes

Résultat : ont ainsi émergé six schèmes principaux, six invariants pratiques ou plutôt six registres formellement revendiqués d'usage des normes professionnelles dans les pratiques de formation. Ces registres ne sont bien sûr pas des schèmes d'action observables en situation (nous n'avions accès qu'à des déclarations), mais nous les considérons comme des schèmes de *préconisation pratique*, donc comme des recommandations répétées régulièrement, inscrites dans l'*habitus* de la profession : 1. Connaître les normes (pour les expliciter) ; 2. Respecter les normes (pour montrer l'exemple) ; 3. Discuter, interpréter les normes (pour les problématiser) ; 4. Transgresser à bon escient (pour invalider les normes injustifiées) ; 5. Hiérarchiser les normes (pour faire raisonner) ; 6. Situer le jugement déontique (pour



développer l'intelligence *in vivo*). Nous allons présenter ces résultats un à un, comme autant d'ensembles plus ou moins cohérents et parfois illustrés de propos échangés oralement. Qu'ils soient écrits ou oraux, les extraits de notre matériau seront transcrits en italiques et entre guillemets.

Connaître les normes (pour les expliciter)

Les formateurs de terrain soutiennent massivement l'idée, quelles que soient leurs divergences idéologiques, qu'il faut connaître les normes institutionnelles pour bien (se) former. Les références citées sont les lois et les directives (« *connaître les normes, les lois et les directives* »), mais aussi un cadre normatif plus contextuel : les normes de l'établissement d'insertion des stagiaires, voire les attentes spécifiques de la direction d'école (« *démontrer les cadres de référence : institution, école, direction* »). Les prescriptions formelles sont de première importance, mais cette importance est relativisée par des attentes de second niveau – moins stables, moins nettes, produites et renouvelées localement, souvent implicitement – qui font que l'usage, dans telle école, est de respecter les consignes à la lettre, dans telle autre de s'en affranchir ou de renchérir à leur propos.

« *Je ne connais pas non plus toutes les directives* » admet-on le plus souvent. Cela n'empêche pas les formateurs de terrain d'affirmer vouloir connaître et faire connaître aux stagiaires les prescriptions de la hiérarchie de proximité. Les normes de l'institution, qui peuvent paraître abstraites en première lecture, sont interprétées et incarnées par les acteurs. Il faut non seulement connaître suffisamment bien les textes, ses devoirs et ses droits, mais aussi « *ressentir les attentes, sentir les niveaux d'exigence des directeurs* ». Un formateur de terrain peut expliquer à un étudiant comment le directeur – cadre intermédiaire ayant le pouvoir délégué de prescrire – redéfinit ou renormalise les tâches et les comportements à son niveau, par rigidification, renforcement et/ou atténuation de la norme.

Les professionnels ajoutent qu'il faut connaître les normes que l'équipe enseignante se donne à elle-même : « *on se norme beaucoup par rapport à l'équipe, à son rapport aux normes, sa manière de les traiter et de les discuter* ». Le stagiaire peut se former dans une école où la norme locale (explicite ou implicite) est de ne pas trop se contraindre mutuellement, de peu se coordonner, de ne collaborer que par obligation. Il peut au contraire intégrer un groupe qui normalise et codifie régulièrement sa propre activité. Toute rationalité limitée consiste à juger les normes qu'il est bon de connaître pour ne pas être, à défaut, mal jugé...

En somme, « connaître la norme », c'est aussi connaître et reconnaître ses usages sociaux. C'est appréhender son usage intime, ainsi que le risque objectif et subjectif que l'enseignant prend lorsqu'il choisit de déroger. Les formateurs de terrain affirment qu'ils ont pour mission de « *rendre conscient les étudiants des normes qui peuvent être juridiquement sanctionnées* », « *celles qui entraînent une faute professionnelle* ». Les différents types de prescriptions inscrivent donc le travailleur dans son champ de



responsabilité. Elles délimitent les prérogatives des uns et des autres dans l'espace scolaire, de l'établissement, de la classe : « *savoir qui est responsable* » est l'enjeu-clé. Le formateur veut généralement rendre le stagiaire conscient du fait que l'une des fonctions des normes institutionnelles est de définir des domaines de responsabilité, des compétences de décision, un partage des prérogatives entre les différents intervenants dans l'école, et entre elle et les usagers. Le minimum est de connaître les règles, donc de chercher activement à les connaître : « *nul n'est censé ignorer la loi* », « *je leur conseille de lire toutes les circulaires officielles sur Internet* ».

Ce point est décisif. Qui sera par exemple considéré comme un bon enseignant par un directeur d'établissement : le professionnel venant lui demander des conseils, ou celui qui saura toujours s'en passer, quel que soit le dilemme ou le problème rencontré ? Quelle est la norme à respecter dans ce genre de situation ? Quelle est celle de l'équipe enseignante ? Celle du directeur ? Celle de l'institution ? Quels sont les textes qui font foi, les usages à décoder ? Les formateurs de terrain disent d'un côté que « *quand on commence, on a besoin d'ancrage* », de l'autre qu'on peut par exemple « *se permettre de petites transgressions si l'équipe est derrière* ». Pour naviguer à vue, il faut « *être malin et choisir ce qu'on montre à qui* » : il faut donc connaître et/ou développer une connaissance raffinée de ce qui est ou non toléré localement et plus globalement par l'employeur. Petit à petit, un bon compromis est à trouver entre ne jamais déranger son directeur et trop souvent le questionner, donner le sentiment d'un excès ou d'un défaut d'indépendance vis-à-vis de l'autorité.

Respecter les normes (pour montrer l'exemple)

Les formateurs de terrain disent qu'il est important d'informer, de connaître et de faire connaître les règles, mais aussi de « *montrer l'exemple, appliquer les directives, appliquer les normes* ». Ils le font pour que les stagiaires puissent – dans leur vocabulaire – « *entrer dans le moule* » pour éventuellement et progressivement mieux en sortir ensuite (« *il ne faut pas se cloner !* »). On intègre la profession en adoptant ses normes et en s'y soumettant, indépendamment de savoir si elles nous plaisent ou non. Un enseignant évoque l'exemple d'un professeur conseiller de noter 1 sur 6 la copie d'un élève ne s'étant pas présenté pour la troisième fois à un examen : le stagiaire se demande si ce genre de mesure « *est compatible avec le souci de soutenir les apprentissages* » ; son tuteur lui répond que les règles sont justement là pour « *trancher, rassurer et gagner du temps* ».

Il s'agit en premier lieu de « *se tenir au programme* », référence première si l'on admet que le métier consiste d'abord à confronter les élèves à une série de savoirs déterminés. La recherche montre que les enseignants font plus ou moins ce que les plans d'études leur demandent de faire, qu'ils se concentrent surtout sur ce qui sera évalué institutionnellement, par des épreuves standardisées ou des procédures de contrôle menées dans les établissements (Capitanescu Benetti, 2010). Le point le plus controversé est ici : faut-il « *présenter le programme [et les moyens d'enseignement] le plus*



objectivement possible, sans donner son avis» ou peut-on (doit-on) au contraire «dire ce qu'on pense»? Entre «loyauté» et «honnêteté», le dilemme n'est pas le même pour tous les praticiens, mais tous sont d'accord d'en discuter.

Les formateurs de terrain affirment qu'il faut «respecter l'éthique de la profession enseignante (*vêtement, langage, distance, respecter les enfants, etc.*)» et y (con)former les stagiaires. La déontologie, les lois et les règlements d'application donnent des principes généraux, mais leur interprétation, le bon sens et la jurisprudence sont des éléments régulateurs. Un domaine comme le «respect du corps des élèves» (attouchements, sévices, blessures, etc.) est de plus en plus réglementé, et soumis à des procédures pénales en cas de déviance. Il est jugé particulièrement menaçant par les enseignants, qui disent insister à ce propos auprès des stagiaires : la théorie dit certes qu'il ne faut pas confondre l'interdit de la loi («ne pas user du corps de l'enfant pour sa propre jouissance») et l'injonction toujours discutable de la règle («ne pas entrer dans le vestiaire des filles»), mais la pratique montre qu'un maître évitant de s'exposer (quitte à tolérer du chahut) peut s'économiser de longues et pénibles justifications.

Les enseignants ne font pas seulement face à des règles à prendre ou à laisser. Certains insistent sur la nécessité de se montrer proactif, de «se donner les moyens de ne pas commettre de faute professionnelle» ou de «chercher les moyens de connaître ses obligations, d'appliquer le règlement et de le faire savoir». Les formateurs de terrain ne connaissent pas forcément toutes les normes, toutes les directives, mais lorsqu'ils en ont besoin, ils demandent des informations aux collègues, à la hiérarchie, à leur entourage, afin de savoir si leur action se déroule dans un cadre autorisé ou interdit par la loi. Quand ils le jugent nécessaire, ils font savoir aux collègues et à la hiérarchie comment ils agissent, à quoi ils se réfèrent, afin de se sentir «couverts» et «soutenus» par autrui.

La faute professionnelle intervient lorsque l'enseignant transgresse une règle importante et indiscutée. D'autres domaines peuvent être plus complexes à interpréter. Comment bien agir lorsqu'on est malade, par exemple ? Faut-il tenir sa place le plus longtemps possible, quitte à ce que les élèves en pâtissent ? Faut-il se retirer plus rapidement, au risque d'être jugé trop absent ? Il n'est déjà pas simple d'arbitrer dans les situations bénignes de grippe ou de jambe cassée. Mais comment trancher quand les troubles dont on souffre (ou pense souffrir) sont eux-mêmes de nature existentielle ou psychique, et relèvent par exemple d'un excès ou d'un défaut d'estime de soi ? «Tu ne te sens pas bien... Tu y vas, ou tu n'y vas pas ? La question est aussi : qui subira le préjudice ?» Nous reverrons plus loin que prendre soin de soi-même ne coule pas de source dans les professions tournées vers les autres.

Discuter, interpréter les normes (pour les problématiser)

Connaître les normes *suffisamment bien*, c'est aussi choisir lesquelles ignorer. Les respecter *autant que faire se peut* et à bon escient, c'est aussi trier entre les priorités. On voit par là qu'une formation professionnelle ne peut



jamais totalement s'économiser un retour réflexif sur les normes en vigueur, fussent-elles anciennes et bien ancrées. Le questionnement critique n'est pas d'abord importé de l'extérieur : il est interne au processus de normalisation, dans lequel différentes prétentions à prescrire l'action, situées à plusieurs niveaux du système normatif, peuvent se combiner mais aussi se contredire entre elles, au moins partiellement. Les connaître dans le détail permet paradoxalement de les relativiser, en montrant qu'il est logiquement impossible de tout le temps toutes les respecter. *« J'essaie de comparer les textes normatifs, de montrer leurs contradictions... L'institution n'est pas parfaitement réglée, ce qui laisse un espace pour l'autonomie, la subjectivité... »*

Le premier palier de discussion découle d'une nécessité : on ne peut appliquer une norme qu'en l'interprétant, donc en comprenant quoi en faire et en se demandant si elle est ou non pertinente dans le cas présent. Comment, à partir d'une situation concrète, les formateurs forment-ils leurs stagiaires à interpréter les normes ? Ils leur demandent principalement d'*« observer l'application subjective des normes »* : tout le monde n'applique pas le même principe de la même façon, ni au même moment ; parfois, *« on en discute collectivement en posant le problème, en analysant ensemble ce qui fait obstacle dans la situation, quels en sont les enjeux, les issues possibles, les arguments et les intérêts des uns et des autres »*. Les formateurs de terrain disent qu'il faut *« travailler en équipe, être à l'écoute et accepter le jugement »*. C'est une manière de se demander, par exemple, si les consignes d'évaluation imposent bien de *« mettre la note 1 »* dans le cas présent, ou s'il vaudrait mieux, et au contraire, appliquer le cahier des charges de l'enseignant qui affirme que son devoir est de *« favoriser la meilleure progression des apprentissages »* et d'adopter à cet effet des *« démarches d'évaluation formative qui aident l'élève »* (DIP, 1996).

Dans un guide plus précisément consacré à l'encadrement et à l'évaluation des enseignants en période probatoire (DEP, 2004), l'employeur a énuméré une série d'*« attitudes professionnellement inadaptées »* allant de l'*« improvisation chronique »* à la *« rigidité »*, en passant par l'*« apathie »*, l'*« émotivité excessive »*, l'*« approche frontale systématique »* ou l'*« attitude antagonique »*. Comment savoir si l'on est concerné ? Les formateurs de terrain relèvent d'abord que la formation initiale et l'entrée dans le métier sont *« très normatifs »* ; ensuite, qu'*« on a une immense liberté »*. En formation, on doit *« penser correctement »* : *« on est par exemple sanctionné dans son évaluation si l'on a écrit < gymnastique > au lieu d'< éducation physique > »*. Sur le terrain, une fois engagé, *« c'est plus flou »*. *« Il n'y a pas de règle qui dit quand appliquer la règle, il faut tout interpréter avec son bon sens, mais aussi en décodant ce qui est exigé. »* Quels seraient les critères objectifs (ou au moins explicites) d'un excès d'attitude antagoniste, d'apathie ou d'émotivité ? Et qui veillera à ce qu'éviter d'improviser ne produise pas un excès contraire de rigidité ?

Au bout du compte, et sur un second palier, les normes ne sont pas seulement interrogées pour être bien appliquées : on se demande carrément si elles sont pertinentes, adéquates, acceptables, bref, justifiées. Des



enseignants proposent de « discuter de la norme car tout est ouvert [en formation] ». Pour eux, discuter ne signifie ni respecter ni transgresser l'ordre établi : c'est exercer son libre-arbitre en amont (mais parfois aussi en aval) du choix bien pesé de s'exécuter ou non. Certains conçoivent leur rôle de questionneur en disant qu'ils veulent « décoincer les stagiaires » ; « beaucoup sont trop conformistes, ça leur fait du bien... ». Une personne s'interroge à haute voix : « doit-on enseigner les normes avant qu'elles puissent être dépassées, ou doit-on tout de suite les interroger ? » L'avis général est que la liste des « attitudes inadaptées » est à ce point dense que « les étudiants qui la respecteraient seraient paralysés » : peut-être parce que la liste elle-même est un outil appelé à évoluer.

Transgresser à bon escient (pour invalider les normes injustifiées)

Discuter les normes, c'est les mettre en question. Elles passent du statut d'organisatrices évidentes, inconscientes (ou taboues) des conduites, à celui de commandements socialement et historiquement situés, ayant certes des raisons d'exister, mais présentant aussi une part suffisante d'anachronisme pour être, au moins partiellement, contestées. Cette contestation peut rimer, tôt ou tard, avec transgression. Soit parce que ce qui est mis en cause dans les têtes entraîne et justifie un comportement déviant. Soit parce qu'une déviance préalable est ensuite justifiée au moyen du langage, par des arguments. Dans tous les cas, il s'agit, pour les formateurs, d'assumer voire de mettre en scène les moments où ils pensent transgresser des normes, oui, mais au nom d'un bien supérieur, donc toujours avec « bon sens » (sagesse) et « à bon escient » (compétence).

Les formateurs de terrain expriment leur besoin de double ajustement – celui du cours de leur action à leurs discours ; celui de leurs discours au cours de leur action – en faisant tous référence à une sorte d'injonction intérieure, à un surmoi bienveillant : celui de la jugeote du praticien (« il faut se fier à son bon sens », « faire appel au bon sens »). Il s'agit de ne pas suivre à la lettre toutes les prescriptions, d'oser même s'écarter de leur esprit lorsqu'elles contredisent d'autres obligations. « Les règles, on ne peut pas toujours les respecter, il faut le dire ! » Sans l'exprimer en ces termes, les enseignants semblent ressentir des conflits de normes qu'ils tranchent au moyen de leur sens pratique, donc (dans le vocabulaire de Bourdieu, 1980, pp. 85-86) de « stratégies intelligibles et cohérentes sans être issues d'une intention de cohérence et d'une décision délibérée ». Le paradoxe, c'est que la valeur du contrôle extérieur (hétéronomie) est relativisée par la norme supraordonnée de contrôle intérieur (autonomie), donc par l'impératif catégorique – normatif quand même – d'une bonne conduite fondée sur le bienfondé du raisonnement de l'acteur situé.

La situation qui, justement, tombe sous le sens, est celle où la délibération idéale est rendue impossible par l'urgence de la décision à prendre (« il faut savoir déroger, dans l'urgence ») : il est par exemple interdit de toucher les parties intimes d'un enfant, mais une enseignante choisit de laver elle-même les petits de quatre ans qui urinent dans leurs pantalons (les protéger de



l'inconfort et de l'humiliation est, pour elle, une norme de plus haut niveau). On passe vite de la contrainte quasi objective du manque de temps à la volonté subjectivement calculée de ne pas galvauder cette ressource inutilement ; les enseignants n'ont ainsi pas le droit de changer une note pour monter une moyenne artificiellement, mais l'un d'entre eux affirme qu'il le fait quand même quand il veut soutenir une élève méritante (un coup de pouce orientant cette élève dans la section forte de l'enseignement secondaire lui paraît plus juste qu'un barème mécanique et/ou la négociation fastidieuse d'une dérogation). Dire que tout n'est pas calculé ne signifie pas absence de projet, d'intérêt et/ou de rationalité : celle-ci a des limites, certes, mais en prendre conscience est «le seul gage que ces limites puissent être un peu repoussées» (Blanchard-Laville, op. cit, p. 206).

En fait, les formateurs de terrain se réclament implicitement d'une sorte de casuistique dans laquelle les dilemmes émergeraient d'un clair désaccord avec des normes jugées *a priori* invalides, et des hésitations moins tranchées (mais sans cesse possibles) quant à leur interprétation et à leur validation sur le champ («*il faut distinguer transgression et interprétation des normes*», «*interpréter, ce n'est pas transgresser*»). La directive affirmant que «la note trimestrielle s'établit en calculant la moyenne des résultats obtenus aux activités bilan» ou celle qui prétend que «selon les circonstances, l'enseignant-e peut toucher les élèves, mais il-elle doit éviter leurs parties intimes» sont là encore à interpréter au regard de la référence supérieure du cahier des charges de l'enseignant primaire, selon lequel le professionnel «s'efforce d'être à l'écoute des besoins de chacun des enfants dont il a la charge» ou du code de déontologie des enseignants romands, pour qui un professionnel vertueux «place l'intérêt de l'enfant au centre de ses préoccupations» et «l'assiste si son intégrité physique, psychique ou morale est menacée» (Capitanescu Benetti, 2010, p. 8). C'est dans ce jeu entre légalité et légitimité que les normes sont à la fois confirmées, questionnées et petit à petit réélaborées.

Ce jeu ne doit pas seulement être assumé («*il faut assumer l'écart à la norme*», «*choisir et assumer les écarts*»). Il devient un moyen de formation si on le conçoit et si on le désigne aux novices comme une part inévitable et peut-être même nécessaire du travail réel. Pourquoi feindre un parfait conformisme, s'il est impraticable ? Et pourquoi taire l'autonomie de contrebande, si le métier et son for intérieur sont précisément nichés dans ces anfractuosités ? Certains enseignants expriment moins une faiblesse ou une anomalie à reconnaître, qu'un réalisme et une intelligence à revendiquer («*il faut montrer la distance à la norme*», «*exploiter le sens et les conséquences des transgressions*», «*la transgression relève de la liberté du sujet, il faut juste lui en donner les ressources*»). On passerait presque de la déviance comme marge à la (juste) déviance comme norme : une norme paradoxale à son tour, puisqu'elle doit être placée, en formation, sous le contrôle d'une éthique professionnelle supérieure, pas forcément explicitée dans le curriculum.



Hiérarchiser les normes (pour faire raisonner)

Quand un étudiant demande « *comment faire mettre les élèves en rangs ?* », certains formateurs répondent à sa question, mais d'autres (ou les mêmes) interrogent l'interrogation en rétorquant « *faut-il vraiment les aligner, dans quel but, pour quelle raison ?* » Cela « *déstabilise* » les présupposés hérités d'un métier d'élève que les futurs maîtres ont longtemps exercé (voire qu'ils exercent encore à l'Université), et permet de référer leurs allants-de-soi à des principes de plus haut niveau. Par exemple : « *les rangs sont une habitude, mais assurent-ils la sécurité des élèves ou nous rassurent-ils plutôt quant à notre autorité ?* » L'enjeu est peut-être moins d'« *apprendre à transgresser* » (injonction paradoxale donnant l'ordre de dévier...) que de montrer que les normes peuvent évoluer, et que la formation raisonne à long terme en visant une compétence plutôt qu'un comportement donné. « *Une formation à la pratique réflexive n'enseigne pas directement à transgresser les normes, plutôt à les penser, à les hiérarchiser.* »

De la littérature scientifique que nous avons jusqu'ici laissée de côté, l'un de nous a déduit ailleurs (Maulini, 2010, pp. 3-4) que les pratiques pédagogiques sont traversées et conditionnées par au moins cinq registres normatifs, imbriqués les uns dans les autres : 1. Des *usages* qui peuvent se reproduire par habitude, sans calcul rationnel, ni discussion à leur propos. 2. Des *règles* explicitement formulées, consciemment édictées et imposées par des institutions. 3. Une *déontologie professionnelle* déplaçant l'autorité du pouvoir hiérarchique (vertical) vers les savoirs et les valeurs d'une communauté de pratiques (horizontale). 4. Des *modèles théoriques* dont on déduit, à tort ou à raison, des obligations. 5. Des *arbitrages éthiques*, enfin, qui peuvent concerner chacun d'entre nous à chaque moment de notre vie, mais aussi le champ élargi des choix politiques.

De manière plus ou moins intuitive ou au contraire argumentée, les formateurs de terrain refusent tous de dire d'un bloc si la formation doit, oui ou non, normer les pratiques professionnelles. Tout dépend des normes considérées : « *Mon seuil de tolérance par rapport au bruit, par exemple, c'est une norme... ? Mais on a tous le nôtre !* » Ne pas tout niveler, mais distinguer ce qui relève de nos critères personnels, des choix de l'employeur, des attentes des parents ou de la société, des lois et des directives, des résultats de la science, des valeurs courantes, etc., voilà le secret ou plutôt le b-a-ba du métier : « *Il faut hiérarchiser les priorités !* » « *On doit distinguer les niveaux de normes, voir sur lesquelles on a prise.* » « *On doit comprendre les niveaux de normes : expliquer aux étudiants qu'ils doivent se distancer des écrits universitaires.* »

D'accord, mais où s'arrêter ? Si chaque prescription est discutable à partir d'une autre, doit-on laisser l'étudiant libre de ses idéaux et de ses mouvements ? Le relativisme est-il finalement triomphant ? Renvoyer chacun à son quant-à-soi peut souvent sembler la solution de dernier recours : « *C'est chacun selon sa personnalité... À chacun de faire ses choix... Tu prends tes risques...* » Mais il y a aussi des garde-fous dans deux directions : 1. celui des règles élémentaires à respecter (« *être à l'heure... être sobre... assurer la*



sécurité... »); 2. celui de la mission finalement à assumer (« ne pas perdre du vue les objectifs... les normes sont au service de l'homme et non le contraire... réfléchir en fonction des besoins des enfants... ». Oui, mais quels sont ces besoins? Comment concilier les droits des uns et ceux des autres? Ou ceux des élèves et les nôtres? En surface, le « bien des enfants » fait vite l'unanimité, mais au fond, est-il vraiment le critère ultime, indiscutable et indiscuté?)

Situer le jugement déontique (pour développer l'intelligence *in vivo*)

« Il est clair que tu dois aussi te protéger... »: l'aveu sonne à la fin comme une concession; il clôt le débat en se demandant si le bien des élèves est sans limites, et l'enseignant véritablement sans protection. Politiquement, les enseignants primaires et leurs syndicats ne sont pas les derniers à revendiquer des droits: en Suisse romande, par exemple, ils militent pour la démocratisation des études, mais avec les moyens qu'il faut; pour l'école inclusive, mais pas sans effectifs réduits; pour un enseignement peut-être bilingue ou trilingue, mais avec une formation des maîtres et des salaires correspondants... (SER, 2011) Vu ainsi, le bien des élèves a un prix: ne pas maltraiter ceux qui ont charge de les former. Mais ce qui se revendique collectivement peut s'oublier individuellement. Même s'il y a des exceptions, se protéger n'est pas la première priorité des travailleurs de l'humain ou du *care* lorsqu'ils parlent entre eux de leur métier: leurs idéaux sont trop tournés vers les autres pour qu'affirmer leur propre vulnérabilité fasse explicitement partie de leurs priorités (Tronto, 2009).

On pourrait répliquer que les discours ne sont pas les actes, et qu'un travailleur peut très bien afficher du désintéressement tout en s'économisant en réalité (voire pour le faire secrètement). Mais notre propos n'est pas là. Notons seulement que les conflits de normes et les dilemmes intérieurs peuvent aller très loin, jusqu'à se retourner brusquement contre les professionnels lorsque se sacrifier pour les autres entraîne le *burn out* pour soi-même, donc l'impossibilité objective d'aider. Du coup, le souci de s'économiser peut relever de la sincérité ou de l'égoïsme travesti en générosité: de là ambiguïté, ambivalence, complexité. À l'ère de la *construction*, de la *recherche* ou de l'*invention* de soi (et de la *fatigue d'être soi*) (Ehrenberg, 1998; Kaufmann, 2004; Le Breton, 2008), la norme souveraine consiste à se montrer autonome dans les limites de ce que les autres attendent de nous, mais qu'ils ne veulent pas se risquer à dicter et à sanctionner devant les autres. Les règles n'émergeaient plus, dès lors, qu'en situation.

D'où l'importance des jugements déontiques et des délibérations – intérieures ou communes – dans le feu de l'action. Les formateurs de terrain se méfient des prétentions à l'universalité: « il faut s'adapter aux circonstances... s'adapter au contexte... »; « tout dépend du contexte... on ne peut pas généraliser... »; « on doit tenir compte des besoins et des spécificités... » Conséquence pour la formation: « on parle de la norme au fil des situations ». La casuistique prend ici toute son ampleur et son sens: il s'agit apparemment moins d'assurer la *socialisation* des novices en les soumettant à des normes indiscutées, que de soutenir leur *subjectivation*, donc la *secondarisation*, non seulement



de l'appareil prescriptif à disposition, mais aussi des processus interactifs de (re)normalisation (Touraine & Khosrokhavar, 2000 ; Dubet, 2002). « *Il faut expliquer ses choix d'application des normes en fonction du contexte, des individus, etc.* » « *Travailler sur les conséquences, le sens des normes, sur le respect ou le non-respect, sur les transgressions : raisonner sur les effets.* » Bref : il s'agit de « *rendre notre pratique réflexive et nos raisonnements transparents pour l'étudiant.* » L'essentiel serait décidément moins de figer des comportements que de donner accès à une pensée et aux savoirs que cette pensée mobilise sur le champ, dans le vif du sujet et celui de l'action.

La fonction de normalisation : relativisée ou problématisée ?

Dans quelle mesure le travail enseignant est-il prescriptible ou non ? Nous sommes partis de cette interrogation, d'une question de plus en plus vive dans le champ de l'éducation. Devant l'érosion des traditions et la montée de l'incertitude, que reste-t-il aux êtres humains pour « vivre ensemble » autrement que dans la violence ou l'indifférence ? Probablement le langage qui les réunit, l'éducation gardienne de ce langage et peut-être l'école chargée de cette éducation. Oui, mais à condition que ces *prérequis* du dialogue et de la discussion – idéalement entre égaux – assument d'être eux-mêmes et de plus en plus vivement discutés de front, *en même temps* qu'ils en assurent la permanence et l'évolution. La science a pu avoir la prétention d'arbitrer les choses d'en haut : en produisant des savoirs consolidés, elle justifierait des normes et des pratiques pédagogiques gages d'autorité, de compétence et de prestige des enseignants, bref, de professionnalisation de leur activité. Mais outre que le scientisme ne sera jamais un humanisme, force est de constater que les sciences de l'éducation sont très loin d'avoir aujourd'hui le dernier mot, et que leur fonction critique est politiquement aussi souvent soupçonné d'être – pour l'école et son pouvoir de signifier ce qui vaut – le problème que la solution (LIFE, 2004). Personne, en fin de compte, n'est à ce point hors du monde qu'il puisse prétendre le gouverner sans besoin d'argumenter.

Les formateurs de terrain que nous avons interrogés sont aux prises avec cette réalité. Nos résultats montrent qu'ils sont aussi loin de rejeter les normes que de les vénérer. Vis-à-vis des novices, ils se donnent plus simplement (et collectivement) six obligations :

1. Connaître les normes (pour les expliciter)
2. Respecter les normes (pour montrer l'exemple)
3. Discuter, interpréter les normes (pour les problématiser)
4. Transgresser à bon escient (pour invalider les normes injustifiées)
5. Hiérarchiser les normes (pour faire raisonner)
6. Situer le jugement déontique (pour développer l'intelligence *in vivo*)



Ils nous rappellent ainsi que le praticien formateur est d'abord un enseignant qui expose sa pratique, ses manières de faire, ses savoirs et ses convictions, son rapport au travail vécu et au travail prescrit. Son travail est une activité normée, structurée en tâches définies par une autorité plus ou moins légitimée. Ces tâches sont rationalisées : il y a une façon normale de faire les choses, mais qui est loin d'épuiser le réel du travail. Ce que l'acteur fait en situation est plutôt de l'ordre de l'activité, d'un couplage entre sujet et situation, certes conditionné par l'histoire, la culture et la société, mais jamais assimilable à la simple application d'une règle, d'une prescription ou d'une proscription. Cette activité n'est pas pour autant tout à fait libre, le sujet n'est pas pleinement maître de la situation : celle-ci résiste, elle renferme autant de contraintes que de possibilités, mais on peut aussi la concevoir comme le théâtre ou l'arène dans laquelle se joue une épreuve confrontant l'acteur à l'épaisseur des choses et à ses ressources intérieures (Tardif & Lessard, 1999 ; Lessard, 2009, 2010 ; Barrère, 2002). C'est un peu tout cela qu'il faut assumer en travaillant, donc tout cela, peut-être, dont il faut rendre peu à peu les néophytes conscients.

Les enseignants d'aujourd'hui sont-ils donc à la fois orphelins d'une autorité en déclin, et eux-mêmes (mais par la force des choses) partisans d'une intelligence tellement située que plus aucune norme – ni technique, ni éthique – ne puisse désormais contester un relativisme rampant ? Il semble bien que non. L'autonomie de tous face à tous (élèves, collègues, parents, etc.) est certes une valeur volontiers exprimée. Mais la recherche du bien commun ne se limite pas à une sorte de monadisme généralisé. De tous temps, les enseignants chevronnés ont jugé légitime de donner des conseils aux novices, ces derniers d'en recevoir de leurs aînés (Landry & Tochon, 1994). La transgression des normes est elle-même une chose à discuter, pour ne pas confondre la faute professionnelle et l'objection de conscience légitime, ou au moins défendable à condition d'être unis pour la revendiquer. La fonction de normalisation est certes problématisée, mais la questionner est une norme relative, elle-même critiquable à certaines conditions, et ainsi de suite jusqu'au bout des discussions... Comment les formateurs de terrain arbitrent-ils, en situation, entre cet infini réflexif et l'urgence d'agir et de former les nouvelles générations dans le quotidien de l'action ? C'est ce qu'une enquête de terrain pourrait établir, en montrant comment les principes exprimés hors de l'action s'incarnent ou non, sur le vif, dans des interventions normatives. Un tel travail contribuerait à documenter les débats sur l'usage et la fonction des « règles du métier » dans la formation des enseignants (Méard & Bruno, 2009 ; Bertone, 2011), donc sur la part générique (et pas seulement singulière...) d'une activité, certes complexe, mais – jusqu'à preuve du contraire – socialement définie et exercée.



Références

- Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. Paris : L'Harmattan.
- Bertone, S. (2011). *La force des règles dans l'apprentissage du métier d'enseignant en formation par alternance*. Note de synthèse non publiée pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, Université de la Réunion.
- Bissonnette, S., Richard, M. & Gauthier, C. (2005). *Echec scolaire et réforme éducative. Quand les solutions proposées deviennent la source du problème*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Blanchard-Laville, C. (2013). *Au risque d'enseigner. Pour une clinique du travail enseignant*. Paris : PUF.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Minuit.
- Capitanescu Benetti, A. (2010) *Autonomie professionnelle et rapport au travail prescrit. Les enseignants primaires genevois : étude de cas*, Université de Genève, Thèse de doctorat, publiée dans les archives en ligne de l'Université de Genève.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful Teacher Education. Lessons from exemplary programs*. San Francisco : Jossey-Bass.
- DEP-Direction de l'enseignement primaire (2004). *L'encadrement et l'évaluation des enseignants en période probatoire*. Genève : Département de l'instruction publique.
- Desjardins, J., Altet, M., Etienne, R., Paquay, L. & Perrenoud, Ph. (2012). *La formation des enseignants en quête de cohérence*. Bruxelles : De Boeck.
- DIP-Département de l'instruction publique (1996). *Charte et cahier des charges de l'enseignant primaire*. Genève : Département de l'instruction publique.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.
- Dumay, X. & Dupriez, V. (Ed.) (2009). *L'efficacité dans l'enseignement. Promesses et zones d'ombre*. Bruxelles : De Boeck.
- Ehrenberg, A. (1998). *La fatigue d'être soi. Dépression et société*. Paris : Odile Jacob.
- Felouzis, G. & Hanhart, S. (Ed.) (2011). *Gouverner l'éducation par les nombres ? Usages, débats et controverses*. Bruxelles : De Boeck.
- Felouzis, G. (1997). *L'efficacité des enseignants. Sociologie de la relation pédagogique*. Paris : PUF.
- Gauthier, C. (Ed.) (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Sainte-Foy (Canada) : Presses de l'Université Laval.
- Gavarini, L. et Ottavi, D. (2006). *De l'éthique professionnelle en formation et en recherche. Recherche et formation, 5-11*. Paris : INRP.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. A. (1967/2010). *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative*. Paris : Armand Colin.
- Guibert, P. & Troger, V. (2012). *Peut-on encore former des enseignants ?* Paris : Armand Colin.
- Hameline, D. (1977). *Le domestique et l'affranchi : essai sur la tutelle scolaire*. Paris : Éditions ouvrières.
- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.
- Kaufmann, J.-C. (2004). *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. Paris : Armand Colin.
- Landry, J. A. & Tochon, F.V. (1994). *Conseils pratiques aux enseignants débutants. Que pensent experts et novices des conseils à donner aux nouveaux ?* *Education et recherche*, 2(16), 247-264.
- Le Breton, D. (2008). *Cultures adolescentes. Entre turbulence et construction de soi*. Paris : Autrement.



- Lessard, C. (2009). Le référentiel de compétences, un levier de la professionnalisation de la formation ou un effet de langage ? In R. Etienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay & Ph. Perrenoud (Ed.). *L'Université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?* (pp. 127-144). Bruxelles : De Boeck.
- Lessard, C. (2010). Le travail enseignant, entre les effets structurants des politiques et l'activité en classe, la part des sujets. In Yvon, F. et Saussez, F. (2010). *Analyser l'activité enseignante. Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* (pp.283-329). Laval : Presses Universitaires de Laval.
- LIFE-Laboratoire Innovation-Formation-Éducation (2004). *L'école entre Autorité et Zizanie. Ou 26 façons de renoncer au dernier mot*. Lyon : Chronique sociale.
- Lussi, V., & Maulini, O. (2007). L'alternance entre logiques universitaire et professionnelle : le cas de la formation à l'enseignement primaire à Genève au 20e siècle. In F. Mehran, C. Ronveaux & S. Vanhulle (Eds.), *Alternance(s) en formation* (Vol. Raisons éducatives, pp. 103-119). Bruxelles : De Boeck.
- Maulini, O. (2005). *Division du travail et développement des compétences entre formateurs d'enseignants : intérêts et limites d'un dispositif de co-formation*. Texte d'une communication au 5e colloque international «Recherche(s) et Formation : Former des enseignants-professionnels, savoirs et compétences» (IUFM des Pays de la Loire, Nantes, 14-16 février 2005). Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Consulté le 11 juin 2013 sur <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/publ-0408.pdf>
- Maulini, O. (2010). *La formation des enseignants doit-elle normer les pratiques ? Evolution de la question*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Consulté le 11 juin 2013 sur <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/publ-1016.pdf>
- Maulini, O. (2012). Le chiffre et la lettre ? Entre culte du résultat et culture de la règle : comment l'enseignement change, et comment ce changement peut évoluer. In P. Charland, C. Daviau, A. Simbagoye & S. Cyr (Ed.). *Ecoles en mouvements et réformes* (pp. 53-63). Bruxelles : De Boeck.
- Maulini, O. (2013). *Penser l'éducation par l'induction croisée des régularités et des variations. Une méthode de recherche ancrée dans les observations*. Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Maulini, O. & Gather Thurler, M. (2014). *Enseigner : un métier sous contrôle ? Entre autonomie professionnelle et normalisation du travail*. Paris : ESF.
- Maulini, O. & Perrenoud, Ph. (2009). La structuration des savoirs dans un curriculum de formation professionnelle. In R. Etienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay & Ph. Perrenoud (Ed.). *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?* (pp. 55-76) Bruxelles : De Boeck.
- Méard, J. & Bruno, F. (2009). *Les règles du métier dans la formation des enseignants débutants*. Toulouse : Octarès.
- Merhan, F., Ronveaux, Ch. & Vanhulle, S. (Ed.) (2007). *Alternance(s) en formation*. Bruxelles : De Boeck (coll. Raisons éducatives).
- Paquay, L. (2005). Devenir des enseignants et formateurs professionnels dans une «organisation apprenante» ? De l'utopie à la réalité ! *European Journal of Teacher Education*, vol. 28, 2, juin, 111-128.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, Ph. (Ed.) (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, Ph. (1994). Du maître de stage au formateur de terrain : formule creuse ou expression d'une nouvelle articulation entre théorie et pratique ? In Clerc, F. et Dupuis, P.-A. (dir.) *Rôle et place de la pratique dans la formation initiale et continue des enseignants* (pp.19-44). Nancy : Éditions CRDP de Lorraine.
- Perrenoud, Ph. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : ESF.



- Perrenoud, Ph. (1998). Le rôle des formateurs de terrain. In Bouvier, A. et Obin, J.-P. (dir.) *La formation des enseignants sur le terrain* (pp.219-241). Paris : Hachette.
- Perrenoud, Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF.
- Prairat, E. (2005). *De la déontologie enseignante*. Paris : PUF.
- Ravitch, D. (2010). *The Death and Life of the great american School System. How Testing and Choice are undermining Education*. New York : Basic Books.
- SER-Syndicat des enseignants romands (2011). *Pour un humanisme scolaire. Livre blanc*. Martigny : SER.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Touraine, A. & Khosrokhavar, F. (2000). *La recherche de soi. Dialogue sur le Sujet*. Paris : Fayard.
- Tronto, J. (2009). *Un monde vulnérable. Pour une politique du care*. Paris : La Découverte.