

LA FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS ENTRE DISCIPLINE ET ÉTABLISSEMENT

FRANCIS BÉGYN*

Résumé

Les références habituellement mobilisées par les diverses dimensions de l'identité enseignante sont nationales et même universelles, mais depuis le début des années 1980, l'idée de projet d'établissement, certaines opérations comme les ZEP, et surtout la décentralisation, introduisent un nouvel espace de justification à l'échelle de l'établissement. Notre problématique générale se centre sur cette question de la dénationalisation des compétences des enseignants : comment les enseignants gèrent-ils cette pluralité de niveaux de référence que constituent aujourd'hui la classe, l'établissement, la ville, le district, la région, la nation... tout en maintenant le sentiment d'une permanence de leur personne au travers de la diversité des situations rencontrées ? L'objet de cette étude est de voir en quoi la formation continue – à travers différents contenus et différents types d'accès, collectif ou individuel – permet ou ne permet pas ce travail de construction identitaire.

Le recours à la formation continue, observé au travers de l'étude de deux populations contrastées, est utilisé ici comme un analyseur de la cohésion sociale d'un groupe professionnel oscillant entre deux polarités majeures : la discipline et l'établissement.

Abstract

The references usually mobilized by the different dimensions of teachers' identity are national and even universal; however, since the beginning of the 1980's, the idea of a school project, certain operations like the priority zones for education (Zones d'éducation prioritaires) and above all decentralization, have introduced a new set of justifications at school level. Our general point is focused on the problem of the denationalization of the teachers' competences: how do teachers cope with the multiplicity of the frames of references currently

* - Francis Bégyin, INRP (Groupe d'études sociologiques).

constituted by the classroom, the school, the city, the district, the region, the nation... while preserving the feeling of their own personal permanency through the diversity of the situations they meet? The goal of this study is to determine whether and to what extent inservice training with its various contents and collective or individual types of access allows or not for this process of the construction of an identity.

The resort to inservice training observed through the study of two contrasting populations is used here as a tool to analyse the social cohesion of a professional group wavering between two major poles: the subject matter and the school.

L'objet de cette étude est de faire le point sur la politique qui, depuis une dizaine d'années, a rapproché la formation continue du niveau de l'établissement et de voir en quoi elle a permis – à travers différents contenus et différents types d'accès, collectif ou individuel – la reconstruction de l'identité professionnelle des enseignants. Il s'agit ici de procéder à une évaluation qualitative d'un double point de vue. Du point de vue de l'identité enseignante bien sûr : quelle place l'établissement prend-il dans la définition de cette identité, à côté des références traditionnelles que constituent le grade et la discipline ? Mais aussi du point de vue de la gestion des établissements : la formation continue constitue-t-elle un ressource qui permet aux établissements de gérer leur évolution et de s'adapter à des situations nouvelles.

Notre approche est comparative, de type ethnographique, et s'appuie sur plusieurs types de terrain : trois collèges, quatre lycées généraux et technologiques et quatre lycées professionnels industriels et tertiaires, très hétérogènes quant à leurs projets et leurs publics. Dans chaque établissement, outre le chef d'établissement, une vingtaine d'entretiens ont été menés avec les enseignants qu'ils soient ou non consommateurs de formation. Le choix des académies et des établissements a été guidé par la volonté de constituer une casuistique en collectant un corpus couvrant l'éventail le plus large de pratiques, d'attitudes et permettant d'identifier la diversité des mondes d'action engagés par les enseignants dans leur rapport à la formation continue.

Nos principaux résultats actuels seront ici développés à partir de deux monographies portant sur des populations contrastées :

- d'une part, un échantillon de 23 enseignants d'un lycée professionnel caractérisé à la fois par une relative paix scolaire et une évolution profonde des contenus enseignés ;
- d'autre part, un échantillon de 18 enseignants de mathématiques en collège, caractérisé par les effets de la massification de la scolarisation et une grande stabilité des contenus enseignés.

ÉLÉMENTS DE PROBLÉMATIQUE

Une définition constructiviste de l'identité

De nombreux auteurs ont déjà eu pour projet une analyse de l'identité professionnelle des enseignants à partir de l'espace positionnel occupé par ces derniers (notamment Léger, 1981 ; Chapoulié, 1987, Demailly, 1991). Issues de champs théoriques hétérogènes, ces différentes approches ont pour caractéristique commune d'attacher une attention forte à la permanence des personnes par delà la diversité des situations auxquelles les enseignants sont confrontés. L'identité apparaît alors essentiellement assignée et issue d'un processus d'intériorisation des normes et valeurs. Sans nier leur validité, le choix que nous faisons d'une définition résolument constructiviste semble pouvoir s'avérer plus fécond pour notre problématique. L'approche objectiviste tend à considérer les individus comme identiques ou sous l'angle de leurs ressemblances, n'accordant que peu de place aux variations locales et aux situations. Or tel est bien là notre projet. Nous chercherons plutôt à montrer des types de rapport différenciés à l'identité professionnelle et à la formation continue, transformant ces attributs en ressources que les individus mobilisent ou non en fonction de la spécificité des contextes dans lesquels ils s'insèrent.

Même si les situations à traiter sont infiniment moins dramatiques, notre travail présente certaines similitudes avec celui mené par M. Pollak (1986, 1990) sur la gestion de l'identité en situation limite, dans les camps de concentration ou chez les malades du Sida. Notre mode d'analyse favorise la mise en évidence des compétences interprétatives des individus, leur capacité à faire face à des situations imprévues, à trouver de nouvelles ressources... Cette voie nous semble justifiée par la conjoncture. Dans des situations de déstabilisation et d'incertitude, les individus ne peuvent s'en tenir à la définition courante de leur identité et sont obligés d'innover, de trouver de nouvelles ressources et d'aller bien au-delà de ce que l'on pourrait considérer comme les structures programmées par leur expérience antérieure.

59

Identité et établissement

Les références habituellement mobilisées par les diverses dimensions de l'identité professionnelle enseignante sont nationales et même universelles, mais, depuis le début des années 1980, l'idée de projet d'établissement, certaines opérations comme les ZEP, et surtout la décentralisation, introduisent un nouvel espace de justification, à l'échelle de l'établissement et de son environnement (Derouet, 1992). Notre problématique générale se centre sur la question de la « dénationalisation » des compétences attendues des enseignants : comment les enseignants gèrent-ils, au cours de leur travail identitaire, cette pluralité de niveaux de référence que constituent aujourd'hui la classe, l'établissement, la ville, le district ou le bassin de formation, la région, la nation... ?

Pour répondre à ces questions, on se réfère à la théorie de la mobilisation des ressources. Les enseignants ont à leur disposition un ensemble de ressources : des stages, des collègues, des livres, des revues spécialisées, des syndicats, des mouvements pédagogiques, l'université... Il y a un certain nombre de choses qui sont « déjà là », préarrangées, mais qui ne suffisent pas pour prédire ce qui va se passer. Certaines seront mobilisées, d'autres non, réduites alors à l'état de machin. Pour reprendre un terme issu des travaux de l'école de Chicago, il y a un travail de définition de la situation, des investissements de forme à produire par les acteurs.

DES RÉSULTATS DÉVELOPPÉS À PARTIR DE DEUX MONOGRAPHIES

Le LP J. Rostand : paix scolaire et conquête sociale

La structure pédagogique du LP a connu de profondes évolutions au cours des dix dernières années. L'essentiel des évolutions s'est traduit par un mouvement de translation vers le haut des formations offertes (matériaux souples et bioservices pour l'essentiel) et par une transformation des compétences des enseignants en place. Ces mutations ont nécessité de la part du chef d'établissement un puissant travail d'entraînement et d'intéressement des personnels concernés et semblent avoir été vécues, malgré leur profondeur, plutôt positivement par les enseignants. On peut se demander si cette capacité non négligeable au réajustement quasi permanent dont témoignent les enseignants ne relève pas d'un effet d'homologie avec la trajectoire qu'ils ont eux-mêmes parcourue.

60

Les entretiens illustrent le caractère le plus souvent très local des ressources mobilisées. Dans leur travail de construction identitaire, les enseignants du LP se distinguent d'autres catégories enseignantes qui appuient leur travail identitaire plus exclusivement sur des références et des dispositifs nationaux. Nous sommes plutôt ici dans un monde de réseaux courts, ouverts à la négociation et aux arrangements de gré à gré entre personnes. Les impulsions nationales sont retraduites par les enseignants du LP au travers d'éléments beaucoup plus locaux et d'arrangements au coup par coup. Les références normatives traditionnelles étant perçues comme de plus en plus inapplicables, pauvant de moins en moins recourir à des catégories légitimes et prédéfinies, les transactions identitaires auxquelles se livrent les enseignants peuvent être considérées comme des bricolages, des arrangements, des compromis locaux entre protagonistes débouchant sur des formes identitaires qui ne sont que provisoirement stabilisées.

On ne peut pas parler à propos du LP d'interprétation commune qui serait le fruit d'un travail collectif, d'un débat entre les différents partenaires sur la manière d'interpréter « le monde qui est là ». Toutefois, les références aux modèles domestiques et industriels, la volonté du maintien d'un univers de paix apparaissent comme des

lieux communs sur lesquels convergent la plupart des acteurs. Que ce soit le professeur ou les enseignants, quelles que soient les appartenances catégorielles ou disciplinaires, tout le monde semble ici d'accord sur la mission du LP : apporter aux élèves scolarisés les qualifications requises pour leur permettre de s'insérer sur le marché du travail, et le faire avec l'efficacité voulue. C'est aussi en ce nom que l'on accepte de se mobiliser pour s'adapter aux évolutions en cours. C'est enfin la même logique d'action qui commande de garder entre soi les querelles internes.

Le recours très significatif à la formation continue, sous des formes très diverses, constitue un témoin de l'intensité de l'activité de construction identitaire des enseignants, de même que les références fréquentes aux autres ressources que peuvent constituer l'autoformation, l'inspection et divers réseaux : celui des relations personnelles, celui des anciennes élèves, celui surtout des collègues anciens ou actuels qui constituent un puissant instrument de socialisation et d'adaptation au rôle.

Parmi les motifs de recours à la formation apparaissent quelques grandes tendances. Vient en premier l'actualisation et l'approfondissement des connaissances liées à la discipline. La rénovation profonde des contenus d'enseignement, la création des baccalauréats professionnels et la refonte des anciennes filières de formation ont contraint les enseignants en place à un effort très important d'adaptation. Il s'agit ici de faire face aux mutations en cours, de passer d'un enseignement en CAP ou BEP au baccalauréat professionnel. Pour certains, cela peut signifier l'initiation à de nouvelles disciplines non encore enseignées ou l'apprentissage de nouveaux outils. Dans d'autres sections, l'adaptation a pu apparaître moins coûteuse, physiquement et psychologiquement, notamment parce que les enseignants se sont appuyés sur le réseau des collègues de l'établissement, en opérant une division des tâches afin de les adapter au niveau de compétence initial de chacun.

61

Viennent ensuite un ensemble de demandes liées à la maîtrise des outils d'enseignement et des nouvelles technologies : informatique (CAO), audiovisuel, laboratoire de langues... Lors de l'introduction de nouvelles machines et de nouveaux outils d'enseignement, ces objets sont mobilisés par les enseignants dans un rapport agonistique où chacun va tenter de faire montre d'assurance, d'habileté, d'aisance, de rapidité et de prouesse. L'enjeu de telles joutes n'est pas négligeable : la maîtrise d'une technologie a bien sûr d'abord pour but de ne pas perdre « la face » devant des élèves familiarisés aux nouvelles technologies par leurs contacts avec l'entreprise. Il est aussi de pouvoir accéder à des formes de rétribution matérielle ou symbolique : avoir des classes « motivées », accéder au grade de PLP2, exercer des responsabilités spécifiques... La formation continue, les stages en entreprise sont alors souvent mobilisés dans l'acquisition des compétences nécessaires.

Un troisième type de demande est d'abord lié à la préparation d'un concours et à la volonté d'éviter la précarité de l'auxiliaire. Pour les enseignants déjà en place, il s'agit de bénéficier d'un changement de statut, et accéder ainsi à une nouvelle

échelle indiciaire, mais aussi et peut-être surtout de pouvoir enseigner à des catégories d'élèves jugées particulièrement « intéressantes ». Pour partie issu d'une volonté de distinction – et d'ailleurs le plus souvent explicité comme tel – ce recours à la formation peut aller jusqu'à une reconversion et un changement de discipline d'enseignement. Caractérisé par la durée, l'intensité de l'effort à accomplir et les reconfigurations identitaires à opérer, ce dernier type de recours à la formation est très présent dans les préoccupations des enseignants des disciplines professionnelles (même s'il reste minoritaire en termes de comportement).

Un autre type de demande, très composite, peut être classé sous la rubrique commune de formation à la pédagogie générale : évaluation, méthodes de travail, gestion de l'hétérogénéité, conduite de réunion... À plusieurs reprises ont été aussi évoquées des tentatives de pratique coopérative de la formation continue : les inscriptions se font après concertation entre collègues d'une même spécialité, avec rediffusion des contenus abordés au retour dans l'établissement. Face à ce qui est parfois qualifié de flou institutionnel dans la définition des contenus à enseigner, ou d'insuffisance des repères, se développent également des formes de travail collectif, plus ou moins abouties, avec les collègues d'autres établissements. Les nouveaux référentiels de diplôme semblent constituer de ce point de vue des objets privilégiés. Les références à l'apprentissage et son évaluation objectivée par l'appui de nombreux outils, la focalisation sur les méthodes – dans un souci de justesse et d'efficacité – présentent une homologie certaine avec les mutations en cours en entreprise (management par objectifs, appel aux compétences...). De manière plus large, ces mouvements témoignent de la montée en puissance du modèle industriel.

62

La connaissance de l'entreprise est au cœur des préoccupations. Plusieurs des enseignants rencontrés, mobilisés sur cette figure de l'enseignant efficace, possédant une connaissance précise et intime de l'usage des nouvelles formes de technologie et de management, n'hésitent d'ailleurs pas à y consacrer une partie de leur temps libre ou de leurs vacances sans que l'institution en soit toujours informée. L'entreprise apparaît comme un référent incontournable, voire le lieu de vérité du métier. Elle constitue par ailleurs souvent le seul moyen dont disposent les enseignants pour avoir accès aux technologies les plus récentes (et les plus onéreuses). Les stages organisés par l'institution sont jugés dans l'ensemble insuffisamment nombreux et trop courts pour permettre une véritable imprégnation et familiarisation avec l'entreprise.

De manière plus générale, cette thématique de la trop grande rareté de l'offre de formation, quel qu'en soit le contenu, est reprise par de nombreux enseignants. On reproche à la formation continue d'avoir peu aidé à la prise de fonction ou de n'avoir que faiblement accompagné les mutations opérées. Les stages sont jugés trop courts, souvent décalés par rapport à l'importance des besoins ressentis. Les enseignants perçoivent les stages qui leur sont proposés comme autant de signes de reconnaissance, ou de méconnaissance, que l'institution leur adresse. Ces attitudes sont renforcées par le fait que plusieurs des disciplines ou des secteurs profession-

nels objets de notre enquête sont très minoritaires au sein même de l'enseignement professionnel. En situation d'incertitude identitaire, les demandeurs d'identité attendent de l'institution qu'elle leur offre des identités possibles appuyées sur les objets qui permettront de les étayer.

Des enseignants de mathématiques en collège : massification et stabilité des contenus

Si ils ne sont pas épargnés par la scolarisation de la quasi totalité d'une tranche d'âge en collège, les enseignants de mathématiques sont relativement à l'abri de ses effets les plus déséquilibrants : les constructions identitaires opérées apparaissent en effet stabilisées, appuyées sur la relative permanence du monde qui est là et la légitimité de la discipline enseignée. La composition entre les différentes définitions identitaires se déroule dans une forme douce du lien social et sur la base de pactes de non agression. Au sein des établissements, la création de classes spécifiques, le choix laissé à chacun d'enseigner au cycle d'observation ou d'orientation, l'exercice effectif de la fonction de professeur principal constituent autant de dispositifs qui permettent d'instrumenter un régime d'accommodement en justesse dans le cours même de l'action, reposant plus sur des conventions locales que sur des mises en équivalences définissant en toute justice les grandeurs légitimes (Boltanski, Thévenot, 1991). Les équivalences sont ici le plus souvent tacitement à l'œuvre dans l'usage que les acteurs font des choses.

Dans leurs conduites relatives à la formation continue, on peut relever quelques grandes tendances jouant un rôle d'attracteurs plus ou moins puissants :

- à la différence de ce que nous avons pu observer à J. Rostand, seule une très faible minorité de l'échantillon étudié en attend une promotion professionnelle et personnelle. On peut voir là le résultat d'une série de facteurs dont les effets se conjuguent de manière dissuasive. Les faibles chances objectives de mener une telle opération avec quelque espoir de succès, la légitimité incertaine dont on dispose par rapport à la Cité savante, la relative assurance que confère l'ancienneté dans le métier et la crainte de devoir enseigner en lycée agissent de concert et conduisent la majorité des enseignants à différer leur engagement puis au renoncement ;
- la volonté de se tenir informé des évolutions des contenus d'enseignement ne peut tenir ici qu'une place très restreinte : les programmes évoluent très peu et lorsqu'ils le font, c'est plus dans le sens d'un allègement que par l'introduction de nouvelles notions ;
- de manière générale, la formation est peu mobilisée dans une perspective collective. Les acteurs rencontrés sont avant tout enseignants de leur discipline et les références à l'établissement demeurent marginales. Il semble que les enseignants de mathématiques soient relativement peu concernés par la dimension collective de leur métier. Les échanges professionnels s'adressent prioritairement aux col-

lègues de la même discipline et reposent pour l'essentiel sur la paix des objets : échange d'exercices, de sujets de devoirs, brevet blanc... La légitimité de la discipline, la pression des familles, le poids dans le devenir scolaire des élèves, et donc dans la réputation des établissements, en constituent les principaux facteurs explicatifs et contribuent à la formation de noyaux d'autonomie – voire d'État dans l'État – qui rendent les enseignants de mathématiques peu disponibles à tout travail interdisciplinaire. De même, la légitimité de la discipline semble agir plutôt comme un frein à la consommation de formation, le temps de formation entrant en concurrence avec le temps d'enseignement ;

- pour autant, ce caractère « hors du commun » ne protège pas les enseignants des effets de la massification de la scolarisation et plus particulièrement de l'arrivée au cycle d'orientation d'élèves jusqu'alors orientés hors du collège à la fin de la classe de 5^e. L'hétérogénéité croissante, la nécessité de s'adapter à une population d'élèves qui demande une prise en charge débordant le cadre de la discipline, la fonction de professeur principal (souvent confiée à un enseignant de cette discipline) tendent à déstabiliser les constructions identitaires centrées sur la discipline et conduisent une partie non négligeable des enseignants vers des contenus de formation non exclusivement disciplinaires ;
- l'offre de formation continue, prioritairement axée sur la didactique et la préparation des concours, ne répond que très partiellement à ces nouvelles exigences. Il lui est reproché un excès de pointillisme et un certain manque de renouvellement. On regrette également qu'elle ne permette pas un réel maintien des acquis initiaux en mathématiques. Un nombre important des enseignants pallient ce qu'ils qualifient comme des insuffisances par le recours à des contenus de formation transversaux leur permettant une ouverture sur des champs de savoir auxquels leur première formation ne les a pas vraiment initiés : psychologie, sociologie, plus largement pédagogie générale... Mais ces contenus posent une double série de questions. D'une part, sous la forme du moins où ils sont abordés (temps restreint, lecture en seconde main...), leur statut scientifique apparaît pour le moins incertain comme en témoignent les phénomènes de mode qui les traversent. D'autre part, ils posent des problèmes non résolus de réinvestissement, ce d'autant plus qu'ils sont souvent abordés à titre individuel sans dispositif d'accompagnement ;
- enfin, la formation est souvent mobilisée dans une dimension plus directement conviviale permettant, par le maintien des contacts avec la tribu au sens large, de briser l'isolement auquel peut conduire la pratique du métier et d'introduire des ruptures partielles dans la stabilité du monde qui est là.

CONCLUSION

Discipline et établissement, investissement ou réseau d'amitié, plusieurs définitions de la ressource formation

La principale conclusion de l'étude porte sur l'absence de référence identitaire dominante et un sentiment d'émiettement de l'identité professionnelle : les constructions identitaires apparaissent très composites, intégrant des dimensions à la fois civiques – par le maintien d'un contact avec l'université ; domestiques – par la prise en compte de l'humain et des savoirs « chauds » qui y sont associés ; industrielles – par la place accordée à la didactique et la construction d'outils d'enseignement ; et communicatives – par la volonté de rencontres régulières avec le groupe des pairs. De même, les niveaux de référence apparaissent pluriels et non exclusifs. Les enseignants se situent à la fois par rapport à la situation de classe, au travail en commun avec leurs collègues et à leur appartenance à un établissement, tout en participant aux espaces nationaux que constituent les références aux grades, à la discipline, aux syndicats... Aucun de ces modèles ou niveaux de référence ne se trouve totalement déployé dans l'expérience, les identités construites procèdent plutôt par tuilage en se montrant très sensibles aux effets de contexte et de conjoncture.

C'est au nom de cette multiplicité des références que recours est fait à la ressource formation, utilisée ici comme un analyseur de l'identité des personnes et de la cohésion sociale d'un groupe professionnel. Elle est fortement mobilisée par les enseignants du LP J. Rostand pour s'approprier de nouveaux contenus de savoirs, s'adapter aux bouleversements produits par la création des baccalauréats professionnels et l'apprentissage de nouveaux métiers. Sur elle convergent les enjeux individuels non négligeables d'acteurs placés en situation de conquête sociale, enjeux qui se conjuguent pour donner à l'établissement une image de dynamisme et ce que nous avons appelé l'esprit de sérieux. De ce point de vue, le LP J. Rostand offre un exemple, sans doute minoritaire, d'ajustement réussi à partir de la base et du local conformément à la volonté impulsée par le ministère d'A. Savary.

La situation apparaît toute autre pour les enseignants de mathématiques en collège rencontrés. Situés dans une phase de leur carrière qui est celle de la maturité, des bilans, voire des premiers replis, devant enseigner des contenus caractérisés par une forte légitimité et une grande stabilité, la formation continue semble plutôt pour eux déconnectée d'enjeux majeurs et on en attend surtout qu'elle permette l'entretien d'une circulation de l'information à l'intérieur du groupe de ceux avec lesquels on partage un parallélisme des trajectoires. Sans qu'il soit possible ici de répondre à une telle question, on peut d'ailleurs se demander si la didactique – à qui il est fortement reproché un excès d'ésotérisme et de pointillisme – est le ban support, celui qui peut permettre l'élucidation collective (et conviviale) des enjeux et démarches en cours et la formalisation des savoirs pratiques construits par l'expérience. Ne constitue-t-elle pas de ce point de vue un objet un peu trop « dur » pour des enseignants qui privilégient le plaisir de se retrouver et d'être ensemble ?

Dans cette cité apaisée, où prédominent habitude et force des liens faibles, la formation continue est essentiellement mobilisée dans le but de maintenir une interprétation commune du monde, une reconnaissance mutuelle, un savoir partagé sur ce qui fait valeur. Déconnectée des principaux enjeux de la vie professionnelle, elle est mobilisée par les enseignants pour rompre avec leur isolement relatif en permettant une permanence de la circulation de l'information au sein du groupe des pairs. Du point de vue de cette finalité, qui met en avant la sociabilité entre collègues, elle est l'élément qui permet d'entretenir le réseau d'amitié par le maintien d'une coprésence dans un même espace et la réciprocité des échanges au-delà de l'appartenance à des établissements différents.

L'enseignant d'aujourd'hui n'est plus tout à fait celui d'hier, l'institution lui demandant de prendre place dans des situations nouvelles qui recomposent largement ses compétences et creusent l'écart entre les savoirs et les attitudes transmis dans le passé en formation initiale et ceux nécessaires actuellement. Pour l'institution, il revient à la formation continue de jouer un rôle essentiel d'accompagnement de l'émergence d'une nouvelle professionnalité. Elle se doit de répondre aux besoins récents des enseignants placés dans un système scolaire dont la population scolaire et le mode de fonctionnement ont changé et qui fait émerger des tâches professorales d'une autre nature : gestion de l'hétérogénéité, prise en charge globale des élèves et construction du rapport au sens des apprentissages, fonction de professeur principal...

66

Mais, comme le montre l'analyse des entretiens réalisés, participer à un stage de formation ne se réduit pas toujours à la quête d'un surplus de compétence. C'est aussi délaisser provisoirement des activités quotidiennes et un temps contraint, des conditions de travail jugées quelquefois pénibles. Un stage peut représenter une rupture, momentanée mais légitime, et être l'occasion de rencontrer d'autres collègues permettant de rompre l'isolement du métier. Cet usage de la formation ne rencontre pas nécessairement la volonté ministérielle qui tend à faire de la formation continue un investissement qui ne saurait être soumis à la seule logique du volontariat. Les contraintes budgétaires obligent à faire des choix en terme d'efficacité. Longtemps considérée dans une période de croissance et de faible contrainte budgétaire comme un droit individuel, elle apparaît de plus en plus comme une nécessité impérieuse et un moyen d'adaptation du système éducatif aux évolutions économiques et politiques globales.

Le rapport d'A. de Peretti (1982) qui fut à l'origine de la création des Mafpen indiquait que la formation devait « articuler les besoins des individus et ceux de l'institution scolaire, qu'il s'agisse de l'institution globale avec ses objectifs généraux et nationaux, ou de l'institution concrète, l'établissement, avec ses projets particuliers et les besoins que lui créent les sollicitations de son environnement. » Plus précisément, le rapport prévoyait dix journées de formation par personne et par année, dont deux pour l'institution, deux autres pour l'établissement et six dernières à la disposition des

personnes sur la base du volontariat. Cette solution avait pour avantage de séparer des univers dans lesquels la formation répond à des ressorts sans doute distincts et quelquefois opposés. La définition de l'intérêt général local, de l'intérêt général national et une interprétation plus personnelle se construisent dans des mondes à part et par conséquent ne s'ajustent pas spontanément.

Si l'individu, l'établissement et l'institution dans son ensemble forment des unités pertinentes, elles ne s'harmonisent pas nécessairement et leur coexistence peut poser problème (Baluteau, 1995). Les conduites des enseignants à propos des formations en établissement en fournissent une très bonne illustration. Bien que prioritairement centrées sur la résolution de problèmes qui se posent au niveau local, elles ne donnent pas lieu pour autant à la construction d'une identité uniquement centrée sur l'établissement. De manière plus générale, si la dimension de l'établissement occupe une certaine place dans les montages identitaires des enseignants, si cette place est sans doute supérieure à celle qu'elle tenait il y a dix ans, elle reste relativement faible aujourd'hui, surtout si l'on met en regard les efforts déployés par l'institution et ses différents relais. Mais si la place de l'établissement reste secondaire, le rôle de la discipline a lui beaucoup décliné et ne constitue plus qu'une référence parmi d'autres.

BIBLIOGRAPHIE

- BALUTEAU F. (1995). – « Une approche de la construction politique de la formation continue. L'évolution du statut de l'enseignement depuis la création des MAFPEN », *Cahiers Binet Simon*, n° 642, pp. 77-96.
- BOLTANSKI L., THÉVENOT L. (1991). – *De la Justification. Les Économies de la grandeur*, Paris, Gallimard.
- CHAPOULIE J.-M. (1987). – *Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne*, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- DEMAILLY L. (1991). – *Le collège : crise, mythes et métiers*, Lille, Presses Universitaires de Lille.
- DEROUET J.-L. (1992). – *École et Justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?* Paris, Éditions Métailié.
- LEGER A. (1981). – « Les déterminants sociaux des carrières enseignantes », *Revue française de sociologie*, XXII, pp. 549-574.
- POLLAK M. (1986). – « La gestion de l'indicible », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 62-63, pp. 30-53.
- POLLAK M. (1990). – *L'Expérience concentrationnaire*, Paris, Éditions Métailié.