

## LES ENSEIGNANTS-FORMATEURS DES MAFPEN, DES ACTEURS SOCIAUX RÉSULTATS DE RECHERCHE

ANNIE LANGLOIS\*

### Résumé

Cet article a été écrit à partir d'un travail de thèse mené en Sciences de l'éducation ; il porte sur la formation continue des enseignants du second degré en interrogeant, d'une part, l'évolution des « Missions académiques à la formation des personnels de l'Éducation nationale » (MAFPEN) et, d'autre part, les enseignants-formateurs. Dans un premier temps, nous avons montré, en nous appuyant sur l'évolution des textes institutionnels, que les MAFPEN se sont peu à peu éloignées de leur mission « d'impulsion, de recherche et d'expérimentation » (mission qui leur avait été donnée à leur création en 1982) pour devenir des dispositifs chargés, avant tout, de transmettre la conformité aux normes instituées. Dans un second temps, nous avons interrogé les rôles institutionnels tenus par les enseignants-formateurs. En nous appuyant sur les paradigmes proposés par les tenants du courant de la « sociologie de l'acteur », nous avons dégagé que les enseignants-formateurs avaient dû adapter leurs « logiques de l'action » à l'évolution institutionnelle des MAFPEN. Dans ce cadre, les formateurs « auteurs », qui sont novateurs et porteurs de paroles singulières, ont peu de place dans l'institution de formation continue alors que les formateurs « acteurs », qui adaptent leurs actions aux commandes-demandes institutionnelles, se voient reconnus.

Nous avons conclu notre article en laissant supposer que le futur rattachement de la formation continuée aux IUFM (ce projet n'en étant encore qu'au stade des réunions de travail) pourrait redonner à la formation continuée les finalités qui lui avaient été attribuées lors de sa mise en place.

\* - Annie Langlois, IUFM Caen.

## Abstract

*This paper is based on a doctoral thesis in Education Sciences; it deals with secondary school teachers' inservice training by wondering first about the "Missions académiques à la formation des personnels de l'Éducation nationale" (MAFPEN) and then about the teachers who work for the MAFPEN as trainers. First, by relying on the evolution of the institutional texts it is shown that the MAFPEN have gradually abandoned their mission "of impetus, research and experimentation" (the mission they had been assigned when they were created in 1982) so as to become means to transmit above all conformity to the instituted standards. Second, the institutional roles performed by the trainers are examined. By relying on the paradigms suggested by the upholders of the "actor's sociology" it has been found out that the trainers had to adapt their "logics of action" to the institutional evolution of the MAFPEN. In this context, the "creative" trainers who are innovative and convey uncommon ideas, have little to do in this inservice training institution while the "actor" trainers who adapt their actions to the institutional demands are recognized.*

*In the conclusion of this paper the author evokes the fact that as this inservice training is to be performed by the Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) (a project which is still being discussed at work meetings), the aims of inservice training might be reestablished as they had been set originally when it was created.*

140

Depuis 1982, la formation continue des enseignants du second degré a été confiée aux « Missions académiques à la formation des personnels de l'Éducation nationale » (MAFPEN), il est actuellement question de confier cette mission aux « Instituts universitaires de formation des maîtres » (IUFM). Si ce désir de modification n'en est qu'au stade des réunions de travail et si aucun texte officiel n'est encore venu le légitimer (1), on peut cependant lire ces propositions comme une nécessité de réfléchir sur les axes qui guident la politique éducative de la formation continue des enseignants; en effet, au-delà d'une simple volonté de recherche de continuité dans la

1 - Cet article a été écrit en février 1998. Aucun texte officiel n'est, à cette date, venu confirmer ces orientations nouvelles alors que ce désir de « fusion entre les MAFPEN et les IUFM » est déjà signalé, dans la publication *Le Monde - La lettre de l'éducation* en date du 22 septembre 1997, comme annoncé aux Recteurs par Claude Allègre, ministre de l'Éducation nationale. La même publication, en date du 3 novembre 1997, signalait que « le groupe de travail, piloté par Georges Laforest, devait remettre cette semaine à Claude Allègre ses propositions sur le transfert progressif de la formation continue des enseignants des MAFPEN aux IUFM », et il était ajouté que « des décisions devraient être annoncées au cours du mois de

formation des enseignants du second degré, cette modification peut prendre le sens d'un changement de politique formative dès lors que l'on veut bien considérer que les IUFM sont des établissements universitaires alors que les MAFPEN sont depuis 1985 placés sous l'autorité des Recteurs.

Il y a peut-être là un indicateur du désir de replacer la formation continuée des enseignants sous l'angle de l'impulsion, de l'innovation, rôle qui lui avait été donné lors de sa création en 1982 et dont elle s'était, au gré des modifications institutionnelles, progressivement éloignée. De même il est permis de penser que ce rattachement universitaire aura des répercussions sur les politiques de recrutement de formateurs ; en effet, les MAFPEN ont été créées, en 1982, sans que soit créé un statut de formateur en formation continuée. À partir de ce vide institutionnel, la fonction de formateur ne pouvait devenir qu'un rôle dont l'institution, en fonction de ses évolutions de politique éducative, dessinait les partitions. Ces fonctions ont été, le plus souvent, tenues par des enseignants du second degré qui devenaient, pour un espace temps délimité, formateurs de leurs pairs.

À partir d'un travail de thèse mené en Sciences de l'éducation (2), nous nous proposons ici de nous interroger sur les places institutionnelles tenues par les enseignants-formateurs. Pour argumenter nos propos, nous utiliserons les paradigmes heuristiques proposés par les tenants du courant de « la sociologie de l'acteur » et, plus précisément, nous nous appuierons sur le modèle de compréhension de l'acteur social proposé par François Dubet. Cet auteur, en continuité avec les concepts développés par Alain Touraine, présente l'acteur social comme un sujet qui construit

novembre ». Trois mois plus tard, aucune décision n'a encore été énoncée et dans la même publication, en date du 19 janvier 1998, il est signalé qu'« une première réunion consacrée à l'avenir des IUFM devait se tenir le vendredi 16 janvier au Ministère. Rassemblant les directeurs des instituts, les présidents d'université ainsi que les organisations syndicales, cette table ronde devait être le prélude à une réflexion engagée sur les trois prochains mois et qui porterait sur l'ensemble des sujets touchant les IUFM : la formation initiale et continue et le lien MAFPEN - IUFM [...] ».

Ces retards dans les prises de décisions, ainsi que les différents termes utilisés chronologiquement pour mentionner ces modifications (« fusion », « transfert progressif », « lien »), peuvent certainement être interprétés comme un indicateur de frein à la mise en actes.

2 - Cette thèse en Sciences de l'éducation avait pour titre « Les enseignants-formateurs de leurs pairs, pour-quoi, pourquoi ? Des investissements aux implications ». Cette recherche qui considérait le formateur dans sa double dimension d'acteur social, habité d'investissements, et de Sujet, habité d'implications, posait comme hypothèse que l'investissement dans le rôle de formateur s'enracinait, au niveau des implications, dans une quête narcissique que le rôle d'enseignant ne pouvait, à lui seul, combler. Cette thèse a été soutenue, à l'Université de Caen, en décembre 1996 devant un jury composé de Mme M. Natanson, Mrs J. Ardoino, J. Guglielmi, F. Imbert, G. Lerbet et L. Marmoz.

son action en combinant trois « logiques de l'action » en fonction de son « expérience » (3).

Rappelons, brièvement, ces trois logiques :

- « **L'intégration** » serait un modèle où « l'identité de l'acteur est définie comme intériorisation des appartenances à travers des modèles de rôle et de conduite. L'action vise à les accomplir et à les renforcer, l'individu se fond dans un "nous" impliquant la construction d'une différence et d'une distance aux autres et la défense d'une identité vécue comme un être. » (4) L'identité est ici avant tout sociale, elle se construit par l'intériorisation de normes et valeurs groupales qui fondent l'appartenance tout en différenciant des autres groupes.
- Dans le modèle basé sur « **la stratégie** », « l'acteur est rationnel, son identité est formée de ses ressources et intérêts, les relations aux autres sont perçues en termes de concurrence dans le champ considéré comme un jeu (...). Dans un espace de concurrence, le pouvoir peut être considéré comme l'enjeu universel de relations sociales. » (5) Nous sommes là dans une logique qui pousse l'acteur à se mettre en valeur, à rechercher la reconnaissance de l'institution pour en tirer un profit personnel.
- Enfin, la logique d'action basée sur « **la subjectivation** » « renvoie à la définition culturelle du sujet. Cette logique se manifeste notamment par l'activité critique et dans la construction d'une distance à soi et au monde. » (6) Nous pouvons parler ici des conditions qui conduisent l'acteur social aussi bien à s'engager qu'à se désengager ; car la subjectivation résulte de la confrontation entre, d'une part, ce que l'on peut appeler « l'âme, la raison, le travail, l'authenticité » et, d'autre part, « la perception d'obstacles sociaux liés à leur réalisation. » (7)

142

L'acteur social, considéré dans sa complexité, ne peut que combiner plusieurs logiques à travers le travail de l'expérience : « Les types purs de l'action ne se hiérarchisent pas et ne se succèdent pas, ils sont co-présents dans l'expérience des individus. Chacun d'entre nous combine sans cesse plusieurs logiques d'action, aucun d'entre nous n'est réductible à ses intérêts et à ses rôles, ni même à sa subjectivité individuelle... » (8)

3 - Voir à ce sujet le livre de François Dubet, *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil, collection « La couleur des idées », 1994.

4 - François Dubet, « Sociologie du sujet et sociologie de l'expérience », in *Penser le sujet, autour de la pensée d'Alain Touraine*, colloque de Cerisy, Fayard, 1995, pp. 113-114.

5 - François Dubet, *ibid.*, note 4, p. 113.

6 - François Dubet, *ibid.*, note 4, p. 113.

7 - François Dubet, *ibid.*, note 4, p. 114.

8 - François Dubet, *ibid.*, note 4, p. 111.

C'est, pour chaque Sujet, l'articulation particulière entre ces trois logiques d'action qui crée sa singularité d'acteur social, et cette combinaison, gérable ou ingérable, entre des logiques qui sont parfois contradictoires, devient alors pour l'acteur social un support ou un frein à ses engagements : « L'expérience sociale consiste en la capacité à combiner ces divers registres et à gérer les tensions qui naissent de cette diversité. » (9)

Mais ces logiques qui conduisent l'acteur social ne deviennent actantes que dans la mesure où elles sont reconnues comme valides par l'institution qui utilise ces mêmes acteurs sociaux ; le formateur MAFPEN n'est qu'une potentialité, il devient acteur institutionnel lorsque la combinaison entre ces différentes logiques rentre en adéquation avec une demande institutionnelle. Nous avons vu précédemment que ces demandes émanant des MAFPEN dépendaient étroitement des politiques éducatives développées par le ministère de l'Éducation nationale ; ces politiques sont mouvantes, elles entraînent une reconnaissance ou une non reconnaissance des potentialités des formateurs ; aussi semble-t-il légitime, à ce stade de nos propos, de présenter les principaux points d'évolution de l'histoire des MAFPEN. A partir de ces évolutions, qui entraînent des commandes de formation particulière, il nous sera alors possible d'interroger les différentes compositions des logiques d'action qui portent les formateurs et de nous interroger sur leur adéquation, ou non, au regard de l'historicité de ces commandes.

## L'HISTOIRE DES MAFPEN : D'UNE COMMANDE D'IMPULSION À UNE COMMANDE DE NORMALISATION

### Les prémisses, un rêve d'indépendance ?

143

Si en 1971 la loi Vattier institutionnalisait la formation permanente, cette obligation ne s'est alors étendue qu'aux entreprises. « Affrontée plus mollement et plus tardivement que le monde économique à des contraintes de rentabilité, à des exigences de qualité, voire à la pression de la concurrence » (10), l'Éducation nationale attendit encore quelques années avant d'intégrer institutionnellement cette notion de formation permanente pour son personnel. Cette intégration se fit par paliers : en effet,

9 - François Dubet, « La vie comme une expérience », in *Sciences humaines*, n° 9, mai 1995, p. 13.

10 - Jean-Pierre Obin, « Jalons pour la formation des enseignants de demain » in *Éducation permanente*, n° 96, décembre 1988, p. 25. (Jean-Pierre Obin était, à l'époque, maître de conférences et conseiller technique du Secrétaire d'État auprès du ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, chargé de l'Enseignement technique).

si la formation continue des enseignants du premier degré (11) se mit en place dès l'année 1972, et celle des personnels administratifs de l'Éducation nationale en 1978, il fallut attendre l'année 1982 pour voir cette opportunité s'ouvrir aux enseignants du second degré (collèges et lycées).

Cependant, si l'année 1982 marquait les créations des MAFPEN, l'idée de formation continuée avait cheminé auparavant dans l'Éducation nationale.

- Déjà en 1978, cette question avait été à l'ordre du jour au niveau ministériel, mais sans doute n'était-elle pas encore mûre au niveau des académies car, si quelques actions furent bien menées, la plupart des crédits affectés aux rectorats pour mener cette mission ne furent pas utilisés.
- En 1980, une mission chargée d'instruire cette question fut confiée à Mme Feneuille, mais les conclusions de cette mission ne conduisirent pas à des mises en actes.
- En 1981, avec le changement politique, André de Peretti fut chargé de poursuivre ce travail ; en s'entourant de diverses commissions, il eut pour tâche d'établir un bilan de la formation initiale et continue des enseignants et de faire des propositions. Cette mission donna lieu à un rapport où il était proposé la création d'un « réseau de formation » qui serait composé aussi bien d'universitaires que de professionnels du terrain mais qui toutefois « serait nécessairement universitaire » et qui disposerait « d'une autonomie réelle et de moyens propres » (12) :
  - autonomie par rapport à l'université, par une dimension interdisciplinaire et des moyens financiers indépendants ;

11 - Cette formation continue des enseignants du premier degré fut confiée institutionnellement aux Inspections académiques ; cependant les propositions de formation émanèrent, pour une large partie, des professeurs d'école normale, qui, contrairement aux formateurs des MAFPEN, bénéficiaient d'un statut. Cette différence, porteuse de liberté, est encore actuellement présente puisque ces professeurs d'école normale ont pu, lors de la création des IUFM en 1990, demander leur rattachement, à titre définitif, aux IUFM. Ce sont eux qui assurent majoritairement maintenant la formation continuée des enseignants du premier degré. Il y a une différence importante entre les modalités qui régissent la formation initiale et continuée des enseignants, d'une part, du premier degré et, d'autre part, du second degré : alors que la formation des enseignants du premier degré est, le plus souvent, assurée par des enseignants-formateurs qui sont nommés, à titre définitif, sur des postes attachés aux IUFM, la formation des enseignants du second degré est assurée, majoritairement, par des enseignants qui sont déchargés ponctuellement pour assurer ces rôles. Ce système de « décharges », qui sont accordées de manière ponctuelle et reconductible par le pouvoir des institutionnels décideurs, est, en lui-même, porteur de normalisation et de soumission. Nous militons ici pour la création, en plus grand nombre, de postes de PIUFM sur lesquels pourraient postuler des formateurs du second degré.

12 - « La formation des personnels de l'Éducation nationale » rapport au ministre de l'Éducation nationale de la commission présidée par André de Péretti, *La documentation française*, 1982, p. 95.

– autonomie « par rapport aux instances hiérarchiques de décision (recteurs, inspecteurs d'académie) ou d'inspection » qui, si elles auraient « un rôle majeur à jouer dans l'élaboration du cahier des charges », laisseraient cependant la responsabilité de la mise en œuvre de ces formations aux réseaux. (13)

De plus, à partir de l'analyse de l'existant qui montrait que seuls 3 % des enseignants avaient bénéficié d'une formation initiale, cette commission affirmait la priorité donnée à la formation continue, parce qu'elle pouvait apporter une remédiation à ce manque de formation initiale et qu'elle était « porteuse de valeur transformatrice plus profonde » (14). Cette formation continuée devait alors être bâtie à partir des demandes du terrain en « traitant les demandes des individus et des équipes éducatives » et en participant « avec les enseignants, sur le terrain, à la conduite de recherches » (15).

### **La création des MAFPEN, la liberté d'action, le temps de « l'offre » individuelle**

Ces diverses recommandations ne furent que partiellement prises en compte lors de la création, par un arrêté en date du 11 juin 1982, des « Missions académiques à la formation des personnels de l'éducation nationale » (MAFPEN).

Ces MAFPEN, créées à raison d'une par académie, étaient dirigées par des « Chefs de mission » dont les critères de désignation furent énoncés aux Recteurs d'académie par Alain Savary, ministre de l'Éducation nationale : « Le Chef de mission sera nommé par mes soins sur vos propositions et après que vous aurez consulté le ou les Présidents d'Université de votre académie... Il s'agira d'un professeur ou d'un maître assistant des universités, ou, à titre exceptionnel d'un fonctionnaire titulaire d'un doctorat d'état. »

145

Cette volonté de placer les Chefs de mission « hors hiérarchie, à côté du Recteur » s'inscrivait dans la politique éducative qui définissait les tâches affectées aux MAFPEN.

Ces tâches des MAFPEN furent présentées dans le B.O. n° 27, en date du 17 juin 1982 ; il est, entre autres, demandé aux missions :

- de recenser et d'analyser les besoins de formation par une consultation approfondie du personnel ;
- de recenser et d'analyser les ressources et les possibilités de l'académie.

13 - *Ibid.*, note 12, p. 95.

14 - *Ibid.*, note 12, p. 18.

15 - *Ibid.*, note 12, p. 97.

Ces deux missions prioritaires affectées aux MAFPEN plaçaient résolument leurs pré-occupations du côté des acteurs-enseignants ; dans ce cadre, les MAFPEN avaient avant tout un rôle d'impulsion : « Une "mission" est synonyme d'impulsion, de recherche, d'expérimentation, créée pour explorer les voies susceptibles de permettre, de favoriser les mutations souhaitées... » (16)

Les missions remplirent ce rôle dans les premières années de leur fonctionnement ; elle firent, d'une part, remonter les demandes du terrain, et, d'autre part, elles firent le recensement de toutes les offres de formation possibles : des appels à candidature furent largement divulgués. Tout enseignant pouvait alors faire une offre de formation qui était alors publiée dans un catalogue appelé « Plan académique de formation » (PAF). Les stages proposés se voyaient, ou non, réalisés, en fonction du seul nombre de candidatures reçues, en dehors de toute censure institutionnelle.

Les formateurs qui ont correspondu à cette époque pionnière étaient alors, pour la plupart, des enseignants novateurs qui s'étaient auto-formés et qui s'autorisaient, par eux-mêmes, à devenir pour un espace temps déterminé des enseignants-formateurs de leurs pairs. Ils étaient alors certainement plus des militants que des formateurs professionnels.

## **Vers une politique de la demande émanant des terrains, l'apparition des « réseaux »**

Mais une « mission » n'est pas faite pour perdurer, créée pour répondre à des objectifs précis, elle est appelée à disparaître lorsque cette mission se trouve remplie... à moins qu'elle ne s'adapte à de nouvelles commandes, ce fut le cas pour les MAFPEN dont les missions évoluèrent avec les transformations du système éducatif et les changements politiques.

En 1984, la mise en œuvre de la « Rénovation des collègues », dont l'accompagnement fut confié aux MAFPEN, obligea ces dernières à introduire des logiques de réponses collectives qui se trouvèrent en rupture avec la logique de l'offre individuelle auparavant employée. Les finalités de la formation continue se déplacèrent, de la recherche du changement individuel effectué hors du poste de travail, vers la prise en compte des situations de travail effectives et des problèmes spécifiques des établissements.

16 - In Rapport du séminaire national des chefs de MAFPEN, *La formation des personnels de l'éducation nationale, 8 années d'expérience des Missions académiques à la formation des personnels de l'éducation nationale*, publication du CRDP de Poitiers, 1990, p. 67.

Cette nouvelle politique de la formation continuée va s'inscrire dans une nouvelle logique, celle de la « demande » ; et, si les réponses s'adressèrent, dès lors, plus volontiers à des équipes d'enseignants sur établissements, elles émanèrent aussi plus fréquemment d'équipes de formateurs qui se constituèrent peu à peu en « réseaux ». « Un réseau est un dispositif de formation organisé, coordonné. Il a une mission précise qui répond à un objectif de la politique académique de formation. Il est lié par contrat, pour l'accomplissement de cette mission, à une tutelle institutionnelle. » (17)

Apparurent alors, parallèlement aux formateurs individuels précédemment cités, des formateurs qui s'inscrivirent dans une équipe et qui défendirent une politique collective. Ces formateurs furent le plus souvent sollicités par les responsables des MAF-PEN pour leurs compétences particulières, souvent trans-disciplinaires.

### **Le rattachement aux rectorats, vers la normalisation des pratiques formatives**

Les changements politiques de 1985 mirent les MAF-PEN en péril mais elles furent cependant défendues par les Recteurs qui n'avaient pas le désir de supprimer les missions ; cependant cette crise aboutit au réaménagement de l'attachement institutionnel des chefs des MAF-PEN. Placés en 1982 « hors hiérarchie, à côté du Recteur », un arrêté ministériel, en date du 15 juillet 1985 et signé de Jean-Pierre Chevènement, ministre de l'Éducation nationale, les plaça sous l'autorité des Recteurs. Les MAF-PEN, loin de leur mission « d'impulsion, de recherche et d'expérimentation » qu'elles avaient reçue à leur création devenaient alors « sous l'autorité du recteur, des dispositifs coordonnés d'aide, de soutien, destinés à accompagner et à servir les transformations en cours. » (18)

147

De leur rôle initial de questionnement de la politique éducative mise en place, elles devenaient les acteurs de sa mise en œuvre. De leur rôle d'impulsion et de dérangement du système institué, elles en devenaient les agents.

Depuis ce texte de 1985, les MAF-PEN furent donc chargés d'accompagner, par des formations appropriées, les évolutions du système éducatif et si certaines formations, telle que celle des « intervenants conseil » chargés d'accompagner la mise en place des « projets d'établissement » ou bien encore la mise en place de « groupes de

17 - Cette définition du « réseau » fut proposée par un groupe de travail réuni en 1987 à l'initiative de la Direction des lycées et collèges. Elle fut présentée par Marie-Françoise Castéran, chargée d'étude au Bureau de la formation et de la recherche en éducation, dans un article : « Le fonctionnement en réseaux dans la formation continue des enseignants du second degré » paru dans le n° 96 de la revue *Éducation permanente*, décembre 1988, p. 51.

18 - *Ibid.*, note 16, p. 39.

travail et de recherche » peuvent être signalées comme innovantes, la plupart des formations furent cependant montées dans le seul but d'accompagner les évolutions des programmes d'enseignement.

Les indicateurs de vassalisation de la formation continue à la formation initiale ne firent que se renforcer au cours des années. L'exemple de la MAFPEN de Caen (MAFPEN qui nous a servi à alimenter notre recherche sur les logiques de l'action développées par les formateurs) en est certainement un exemple extrême car un audit, passé en 1986 sur les structures rectorales, aboutit à un réaménagement de ces structures : la MAFPEN, qui avait à sa tête un universitaire et qui disposait de moyens financiers autonomes, se transforma en Centre académique (CAFPEN), ayant à sa tête un Inspecteur principal pédagogique et disposant d'une tutelle financière rectorale.

Cet exemple, s'il est extrême et singulier, s'inscrit cependant dans le mouvement national qui, d'année en année renforça l'emprise des institutionnels du second degré, Inspecteurs principaux pédagogiques (IPR) ou Inspecteurs de l'enseignement technique (IET), sur la formation continuée des enseignants du secondaire.

Le recrutement des formateurs s'inscrit alors dans cette nouvelle mutation. Les MAFPEN, créées dans ce que Jean-Louis Derouet appelle un « modèle domestique », modèle qui met au centre du système les individus et leurs demandes, devenaient régies par un « modèle civique » où « l'importance des personnes s'y mesure à leur capacité à se dépendre des intérêts particuliers, locaux et personnels, et à incarner l'intérêt général. » (19) Les MAFPEN se mirent alors avant tout en quête de formateurs capables de défendre avec pertinence et conviction les axes institués.

148

Cet axe n'a fait que se renforcer au cours des années, et, s'il était encore possible en 1992 pour un postulant formateur de déposer de lui-même des propositions de formation auprès de la MAFPEN de Caen, ces propositions devaient cependant être agréées par le « Responsables de champ » (20) avant d'être proposées, par l'intermédiaire du « Plan académique de formation », aux candidatures des enseignants. Il y eut là sans conteste un changement de politique éducative : les utilisateurs, enseignants du terrain, n'étaient plus les décideurs de ce qu'il leur était utile, la décision se passait du côté de l'institution. Si on indique, par ailleurs, que la plupart des « Responsables de champ » étaient des IPR ou des IET, on renforce alors, par cet indicateur, la position de vassalisation tenue par la formation continue.

19 - Jean-Louis Derouet, « La profession enseignante comme montage composite », in *Éducation permanente*, n° 96, décembre 1988, p. 63.

20 - Le « Plan académique de formation » est, le plus généralement, décomposé en un certain nombre de « champs » qui correspondent (le plus souvent mais non exclusivement) aux disciplines d'enseignement du secondaire.

En 1994, l'état institutionnel se resserra encore un peu plus, il ne fut plus possible pour un formateur potentiel de déposer une offre de formation auprès de la MAF-PEN de Caen ; les « Responsables de champ », après une étude des commandes nationales et régionales, avaient alors seul pouvoir pour coopter les formateurs dont ils avaient besoin (21).

Nous sommes passés, en quinze années, d'une politique formative qui reposait sur l'offre de formation et le choix des utilisateurs à une politique qui, actuellement, repose (essentiellement mais non exclusivement) sur la cooptation des formateurs et sur l'orientation institutionnelle (voire l'imposition) de la formation continuée pour ses utilisateurs. Loin de la mission « d'impulsion, de recherche et d'expérimentation » qui leur avait été adressée à leur création, les MAFPEN sont devenues, au cours des années des dispositifs chargés de transmettre la conformité aux normes instituées.

Après cette analyse de l'évolution institutionnelle des missions accordées aux MAF-PEN, il semble légitime de s'interroger sur les logiques de l'action développées par ses formateurs, car une institution ne peut perdurer que dans la mesure où elle est habitée par des sujets qui l'animent. Tous les formateurs ont-ils adapté leurs logiques de l'action aux demandes-commandes institutionnelles ? Certains sont-ils restés « rebelles », et dans ce cas leur action reste-t-elle possible et actante ? Nous allons maintenant tenter de répondre à ces différentes questions en nous appuyant sur un travail de recherche que nous avons mené en 1993 auprès des enseignants-formateurs de la MAFPEN de Caen.

**Note :** *Certainement on pourra nous objecter que les connaissances ici produites ne sont plus d'actualité au regard de l'évolution des MAFPEN... peut-être, cependant elles ont ceci de remarquables qu'elles ont été produites à un moment charnière de l'histoire institutionnelle de la MAFPEN de Caen, l'année 1993.*

- *En effet, notre recherche sur les enseignants-formateurs nous a montré que, malgré les textes de 1985, les différentes catégories de formateurs qui avaient pu traverser l'histoire des MAFPEN étaient encore ici présentes ; nous pouvions donc analyser là les logiques de l'action qui avaient pu les guider.*
- *A contrario, cette étude n'aurait pas été possible ultérieurement car, nous l'avons vu, les « formateurs individuels » n'ont plus trouvé dans les MAFPEN, à partir des années 1994, un espace pour que leur offre soit reçue. Mais ceci ne veut pas dire que ces formateurs individuels, avec leur logique d'action particulière, aient disparu... Nous pouvons avancer qu'ils ont déplacé leurs offres de formation vers les*

21 - Dans un entretien qu'il nous a accordé en mars 1996, le Directeur du CAFPEN de Caen nous a confirmé cette impossibilité pour un formateur potentiel de proposer de lui-même ses services : « Il n'y a plus actuellement de formateurs individuels », nous a-t-il dit.

*IUFM qui, avec « les formations communes » (22), ont ouvert un champ possible à l'expression d'offres de formation individuelles.*

*Nous considérons donc que ces résultats, obtenus sur des entretiens menés en 1993, gardent encore toute leur légitimité au regard des logiques de l'action qui portent les enseignants-formateurs.*

## LES ENSEIGNANTS-FORMATEURS, ENTRE ALTÉRITÉ ET CONFORMITÉ, QUELLES LOGIQUES D'ACTION ?

### La méthodologie de recueil des données

(Nous présentons ici la méthodologie de recueil de données que nous avons utilisée pour instruire notre recherche doctorale.)

Après avoir étudié le corps global des formateurs de la MAFPEN de Caen en 1992, nous avons retenu pour notre recherche les 194 enseignants-formateurs de leurs pairs qui avaient conduit une action de formation au cours de cette année de référence.

Nous avons appelé « enseignants-formateurs de leurs pairs » (EFP) des formateurs, qui étaient, par leur statut, enseignants du second degré et qui, parallèlement à leur rôle ponctuel de formateur, continuaient à enseigner dans leur établissement de référence ; en effet, centrant notre interrogation sur les formateurs qui n'avaient aucun statut (même implicite) pour assurer ce rôle, nous avons écarté de notre recherche les universitaires, les professeurs d'école normale et les enseignants qui étaient entièrement détachés auprès de la MAFPEN pour remplir le rôle de formateur.

Nous avons pu repérer que ces 194 EFP pouvaient, à partir de leur mode de recrutement et d'intervention, se ventiler en trois catégories qui nous semblaient pertinentes au regard de nos questions sur les « logiques d'action ».

Nous avons ainsi dénommé :

- **Formateurs individuels**, des enseignants-formateurs qui intervenaient sur des stages ponctuels à partir d'une offre personnelle de formation. Ces formateurs indépendants n'appartenaient, en général, à aucune équipe. Ils intervenaient, le plus souvent, dans des stages proposés dans les « Plans académiques de formation »

---

22 - Les « formations communes » correspondent à des actions de formation qui sont proposées aux étudiants de première et de seconde années des IUFM. Elles présentent la particularité de mélanger, dans le même espace-temps de formation, des étudiants se préparant au « professorat des écoles » et des étudiants se préparant au « professorat du second degré », toutes disciplines confondues. Pour conduire ces actions, les IUFM font généralement un appel d'offre de formation largement ouvert.

(PAF) sous la forme de stages répondant à des candidatures individuelles des stagiaires.

- **Formateurs en équipe**, des enseignants-formateurs qui intervenaient sur des équipes d'établissements scolaires à leur demande. Ces formateurs appartenaient à des équipes, en général, transdisciplinaires, et ils avaient été recrutés par un des responsables de la MAFPEN.

- **Formateurs institutionnels**, des enseignants-formateurs qui intervenaient, le plus souvent, à la demande de l'IPR ou de l'IET de leur discipline, avec une fonction « d'information, à caractère institutionnel et de démultiplication de cette information en réponse à des orientations ministérielles » (23). Ces formateurs avaient été recrutés par leur IPR ou IET de référence (24), ils appartenaient à des équipes disciplinaires et intervenaient, le plus souvent, sur des stages se déroulant sur convocation des participants.

**Note :** Nous pouvons remarquer ici que ces trois catégories sont bien en correspondance avec les trois moments de l'évolution des missions confiées institutionnellement aux MAFPEN.

Nous avons fait l'hypothèse, en début de recherche, que ces différentes catégories de formateurs ne développaient pas les mêmes logiques d'action et, qu'en conséquence, leurs actes de formation ne recevaient pas les mêmes reconnaissances institutionnelles.

Après avoir envoyé un questionnaire aux 194 EFP repérés, nous avons sélectionné parmi les 56 réponses reçues, un échantillon de 15 personnes qui nous semblaient représentatives de cette diversité d'engagement. Nous n'avons mené un entretien qu'auprès de 11 d'entre eux.

Notre échantillon d'interviewés possédait les caractéristiques suivantes : il était constitué de quatre femmes et de sept hommes, quatre d'entre eux étaient des « formateurs individuels », trois des « formateurs d'équipe » et les quatre derniers étaient des « formateurs institutionnels ». Par ailleurs, ils avaient tous, si on excepte une interviewée, une expérience de formation de plusieurs années.

Le contenu retranscrit de ces entretiens fut analysé en utilisant la méthodologie de l'analyse de contenu et les savoirs ainsi produits furent interrogés à la lumière des paradigmes proposés par le courant de la sociologie des « acteurs ». (25)

23 - In *Les formateurs académiques intervenant dans la formation continue des personnels du second degré*, document de travail, ministère de l'Éducation nationale de la Jeunesse et des Sports, Direction des lycées et collèges, 1990, pp. 5-6.

24 - Ces formateurs sont inspectés et notés, dans leur statut et rôle d'enseignant, par ces mêmes inspecteurs. Cette collusion permet-elle au formateur de rester libre dans ses axes ? Certainement non.

25 - Cette approche, qui vise à questionner le formateur en tant qu'acteur social, ne fut qu'une partie de notre travail de thèse ; en effet nous avons conduit également une interroga-

Nous nous proposons maintenant de présenter les résultats obtenus au regard des questionnements développés dans cet article sur les « logiques de l'action ».

## Les résultats obtenus

### *Les combinaisons de logiques*

**Les formateurs individuels** cherchent avant tout dans ce rôle à trouver un auditoire à leur recherche innovante : pouvant peu mettre en application leur démarche d'innovation, souvent transdisciplinaire, sur leur terrain établissement, ils cherchent des auditeurs qui leur servent de miroir. Ces formateurs sont avant tout des militants d'approches particulières. Nous sommes là dans ce que les théoriciens de l'action dans les Sciences sociales contemporaines nomment « l'acteur engagé » qui combat, s'engage et fait peu le compte de ses risques et profits, et ils s'inscrivent dans ce que François Dubet nomme une logique où dominerait la dimension de la « subjectivation ».

En quête de marques de reconnaissances institutionnelles, ils adoptent une « logique d'intérêts stratégiques » qui les amène à poser des actes de distinction. Mais, s'inscrivant peu dans une logique de l'intégration qui les amènerait à être conformes aux attentes institutionnelles, et par là à ne plus être différents, ces actes de distinction sont le plus souvent posés dans une logique de subjectivation ; ces actes qui ne correspondent pas à l'attente institutionnelle, les conduisent alors souvent à la non reconnaissance institutionnelle.

Pressés de choisir entre une logique de subjectivation, qui les fait exister en tant que Sujets singuliers, et une logique d'intégration, qui les rendrait conformes, ils gèrent avec difficulté la tension entre ces deux logiques qui, pour eux, sont souvent contradictoires. Ils choisissent alors le plus souvent la subjectivation et, en conséquence, l'exclusion institutionnelle.

**Les formateurs en équipe** deviennent le plus souvent formateurs dans le but de pouvoir échanger et travailler en équipe. Ce sont aussi des militants mais qui sont plus en recherche de parole partagée que de défense d'un projet personnel. A la fois inscrits dans une logique de « subjectivation », comme les formateurs individuels, ils ont besoin d'appartenir à un groupe, et, en tant que tels, ils s'inscriraient également dans une logique de « l'intégration ».

Cependant il nous faut mettre un cadre à cette logique de l'intégration : ils ne recherchent à être intégrés et reconnus que dans la mesure où l'autre leur ressemble. Peu adaptables aux demandes institutionnelles lorsqu'elles ne correspondent pas à leur

---

tion des savoirs produits par l'analyse de contenu en utilisant les paradigmes psychanalytiques. Nous avons en effet postulé que les motivations qui guident l'acteur social étaient sous-tendues par les implications qui, elles, guident le Sujet.

champ d'action militante, ils refusent de s'inscrire dans la troisième logique de l'action sociale présentée par François Dubet : la logique « des intérêts stratégiques ». Mis en demeure de s'adapter, le formateur en équipe préfère alors s'en aller.

**Les formateurs institutionnels** deviennent formateurs essentiellement pour la défense de leur discipline. Défenseurs du « Service public », ils acceptent d'assumer des tâches de formation pour que leur discipline, souvent enseignée par des « maîtres auxiliaires », soit mieux représentée (ceci est surtout vrai pour les lycées professionnels et les lycées techniques). Ils acceptent alors d'être des représentants institutionnels de leur discipline et de se conformer aux normes instituées.

Dans ce sens, la logique de l'intégration est pour ces formateurs, prégnante. Cependant, cette acceptation du rôle de formateur se fait aussi par gain narcissique personnel : sollicités par leur Inspecteur, ils trouvent dans cette sollicitation suffisamment de bénéfices, en terme d'estime de soi, pour y donner une réponse positive.

La logique d'intégration s'enracine alors dans une logique de la subjectivation ; si les formateurs ne trouvent plus, dans cette logique de subjectivation, suffisamment de gains personnels dans leur engagement institutionnel, ils n'hésitent pas alors à s'opposer, voire à se retirer.

L'inscription dans ce rôle se traduit, de plus, pour ces formateurs et ceci en terme institutionnel, par un gain de gestion de carrière. Dans ce cadre, l'action des formateurs institutionnels s'inscrit aussi alors dans une logique d'intérêts stratégiques : « L'acteur est au prise avec la logique d'un système qu'il a contribué à créer. » (26)

### **La reconnaissance institutionnelle**

Nous voyons donc que ces différentes catégories de formateurs combinent de manière singulière les trois logiques de l'action. Si nous pouvons dire que tous les enseignants-formateurs mettent, d'une manière ou d'une autre, la logique de la subjectivation au centre de leurs engagements, c'est bien la combinaison particulière de cette logique de la subjectivation avec les deux autres logiques qui les rend (ou non) actants et reconnus par l'institution.

Cette reconnaissance dépend, nous l'avons dit, de la rencontre possible entre les logiques développées par les formateurs et les attentes-commandes institutionnelles.

Dans ce cadre, les axes que les « formateurs institutionnels » défendent dans leur logique de subjectivation sont le plus souvent en accord avec les attentes institutionnelles ; leurs valeurs, portées par la logique de la subjectivation, sont en accord avec les traits intégratifs qui leurs sont demandés. Cette adéquation entre ces deux logiques permet à ces formateurs de s'adapter et de perdurer.

26 - Cette définition a été proposée à propos des différents modèles d'acteurs dans l'encadré de l'article « À quoi jouent les acteurs », auteur non cité, in *Sciences humaines*, n° 9, mai-septembre 1995, p. 8.

En revanche, les axes défendus par les « formateurs individuels » et les « formateurs en équipe » ne rencontrent que d'une manière ponctuelle les attentes institutionnelles. La pression d'adaptation, située dans une logique d'intégration, rentre alors en conflit avec leur logique de subjectivation; il y a alors pour ces deux classes de formateurs un décalage entre leurs attentes et les attentes institutionnelles; cette tension trouve le plus souvent son aboutissement dans la rupture, que celle-ci advienne du formateur ou de l'Institution.

Dès lors, les seuls formateurs qui perdurent dans leur rôle sont ceux qui sont suffisamment adaptables aux commandes institutionnelles mouvantes, qui sont conformes aux attentes et porteurs d'une parole normative. Certes, ils accompagnent l'évolution du système en se faisant porte-parole des différentes innovations, mais ils n'ont plus le rôle d'inducteurs de transformation du système, rôle que les textes fondateurs des MAFPEN leur avaient accordé.

Nous avons ici montré que les MAFPEN n'acceptaient les formateurs « auteurs » (en définissant, avec Jacques Ardoino, l'auteur comme « source et producteur de sens. ») (27), que dans le cours laps de temps où ces auteurs ne dérangent pas le système institué. Seuls les formateurs « acteurs », qui certes défendent la partition avec art mais qui ne l'ont pas créée, semblent actuellement trouver une reconnaissance institutionnelle. Cette non-acceptation du dérangement risque bien d'enfermer la formation continue dans un rôle unique de renforcement de l'institué.

Le rattachement de la formation continuée aux IUFM serait-il porteur de plus de liberté et de créativité? Ce rattachement universitaire, que souhaitait André de Perreti dans son rapport en date de 1981, redonnerait-il la parole aux « auteurs »? Il est permis ici de le souhaiter, mais le changement de rattachement ne saurait, à lui seul, être porteur d'une nouvelle liberté, car, dans notre société de « pouvoir confisqué » (en reprenant ce terme à Michel Crozier), le fait d'auteur ne devient *actant* que s'il est reconnu, autorisé, par des institutionnels décideurs.

Aussi, ce changement de rattachement (s'il advient) ne sera porteur d'une nouvelle dynamique formative que s'il est accompagné d'un changement de regard sur les partenaires de la formation, formateurs et formés. Ceux-ci seraient alors considérés comme de véritables porteurs, porteurs de besoins mais aussi de possibles.

« La démarche de changement suppose une profonde transformation de la façon de diriger. Cela implique une modification de notre façon de penser. Il nous faut passer d'une logique de la direction supposée omnisciente à une logique, plus démocratique, qui suppose de s'appuyer sur les ressources humaines. » (28)

27 - Jacques Ardoino, « Éléments d'une approche multiréférentielle; implication, temporalité, clinique », in *Prétentaine*, n° 1, mai 1994, p. 73. Dans cet article, Jacques Ardoino propose trois terminologies pour définir le niveau d'engagement-efficacité de l'acteur social, il distingue « l'agent », qui serait à comprendre comme agent d'exécution, de « l'acteur » et de « l'auteur ».

28 - Michel Crozier, « Le pouvoir confisqué », in *Sciences humaines*, n° 9, mai-juin 1995, p. 38.