

La formation des enseignants doit-elle normer les pratiques ? Évolution de la question ¹

Olivier Maulini
Université de Genève
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

2010

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

Le métier d'enseignant² est un métier normé et normatif : il s'inscrit dans un cadre institutionnel, des programmes, des directives, des instruments de contrôle et d'évaluation du travail qui ne laissent pas les praticiens entièrement libres de leur mouvements ; un cran plus bas, les maîtres contraignent d'ailleurs eux-mêmes le travail de leurs élèves, au moyen d'exigences, de règles, de dispositifs, de consignes, de sanctions qui sont censés favoriser l'ordre et les apprentissages dans l'école. C'est pour que les élèves se forment que leurs enseignants les guident, et c'est pour que ce guidage soit conforme aux attentes de l'autorité scolaire que les professionnels sont eux-mêmes soumis à des obligations qui normalisent leur pratique. Il y a des façons d'enseigner la géométrie ou de parler aux parents d'élèves qui sont valides ou non dans l'institution.

Quel est le rôle de la formation des maîtres (initiale et continue) dans la création et l'incorporation de ces normes ? Quel devrait ou pourrait être ce rôle ? On imagine mal une préparation au métier qui ferait totalement l'impasse sur la distinction entre « bonnes » et « mauvaises » manières d'enseigner, donc qui ne serait pas normative quant au statut des normes professionnelles en formation. En même temps, on se doute que tout n'est pas prescriptible en pédagogie, soit parce que les enseignants ont besoin – pour bien faire leur travail en situation – d'une marge de manœuvre et d'improvisation, soit parce qu'ils revendiquent ou s'accordent des libertés peut-être moins nécessaires vues du dehors, mais que l'autorité tolère en échange d'une contrepartie jugée suffisante de conformité. Il y a donc un espace possible entre une formation prétendant tout prescrire et celle qui préférerait ne rien forcer ; un espace qui peut s'élargir, se réduire ou changer de nature suivant comment les évolutions du moment sont lues et interprétées.

Je vais essayer d'explorer brièvement cet espace, et cela en quatre temps :

1. J'évoquerai d'abord le point de vue des acteurs d'aujourd'hui, c'est-à-dire le peu que nous en savons : nous verrons en particulier que les enseignants en formation peuvent apparemment hésiter ou osciller entre le sentiment d'être tantôt trop contrôlés, tantôt pas assez guidés.

¹ Texte d'introduction à la journée de co-formation entre formateurs de terrain et de l'Université « *La formation des enseignant-e-s doit-elle normer les pratiques ?* », Université de Genève, 4 novembre 2010.

² Le masculin employé dans ce texte est purement grammatical et renvoie à des collectifs composés aussi bien d'enseignants que d'enseignantes, de formateurs que de formatrices, etc.

2. J'essaierai ensuite de clarifier les niveaux d'analyse en distinguant les normes susceptibles de s'imposer selon qu'elles relèvent de l'usage implicite, des prescriptions de l'institution, de la déontologie professionnelle, de modèles théoriques, voire d'une éthique dépassant de tels cadres ou leur servant d'arrière-fond.
3. Je situerai ces plans dans l'histoire de l'école et de la formation des enseignants, pour voir quel tour prend ou peut prendre aujourd'hui la normalisation des pratiques pédagogiques, dans un contexte où sont supposés se combiner deux principes pourtant contrastés : celui de la liberté pédagogique et celui de la standardisation des pratiques.
4. Nous terminerons en constatant que l'injonction contemporaine à faire « œuvre de soi-même » a pénétré la formation des enseignants, à l'interface d'un répertoire de conduites et d'une mobilisation subjective désormais tous les deux attendus du travailleur.

Autant dire que je vais donc moins tenter d'établir si la formation *doit* ou non normer les pratiques (ce qui serait normatif), que de rendre compte de la manière dont cette question a évolué.

1. Les attentes des (jeunes) enseignants

Une norme est « un précepte d'action régissant la conduite des acteurs sociaux » (Akoun & Ansart, 1999, p. 365) et « dont la non observance entraîne des sanctions » (Ferréol, 1995, p. 166). Il y a donc une tension potentielle entre l'intérêt à adopter ou non la conduite attendue par votre environnement : soit vous vous soumettez aux normes, et votre liberté se réduit d'autant ; soit vous les ignorez ou les contestez frontalement, et c'est votre sécurité qui se trouve en danger. Faire ce qu'il est « normal » de faire est généralement sans risque, alors qu'un comportement « anormal » est plutôt réprimé lorsqu'il est repéré (sauf, bien sûr, à se révéler suffisamment « hors norme » pour créer une nouvelle référence, à laquelle personne n'avait jusqu'ici pensé...).

En formation initiale, les futurs enseignants sont – comme bien des travailleurs – à la recherche de ce qu'il va leur falloir *devoir faire*, à moitié parce qu'ils veulent s'y conformer (recherche de sécurité), à moitié par souci de mesurer leur part restante d'initiative, d'autonomie et de créativité (envie de liberté). Ils souhaitent marcher sur les pas de leurs aînés, mais aussi vagabonder ; ils ont envie de conduire un jour leur classe à leur gré, mais en sachant dans quelles ornières ne pas mettre les pieds. D'où des déclarations apparemment contradictoires, qui demandent et se méfient tour à tour d'une normalisation tranchée des gestes à effectuer.

La demande d'abord :

« C'était pendant le fameux stage qu'on a eu, de trois jours ; on nous avait demandé de parler [des bagarres entre élèves]. Un professeur a dit. 'Moi, j'aurais tendance à vouloir intervenir'. Et après on nous a dit : 'Non, non, ne faites rien.' Un autre nous a dit : 'Alors là, c'est non-assistance à personne en danger !' En conclusion, qu'est-ce qu'on fait ? Eh bien on n'a pas eu de réponse ! Donc on ne sait pas et ça, c'est des choses importantes vis-à-vis de la loi, il faut bien qu'on fasse quelque chose, mais personne ne nous dit : 'Surtout, ne faites pas ça, surtout faites ça.' On ne sait pas. Jusqu'au jour où ça va arriver (...), même si toutes les situations sont différentes mais, au moins, qu'on ait des exemples. » [Une future professeure de collège et lycée de sciences physiques, citée par Rayou & Van Zanten, 2004, p. 86]

La méfiance ensuite :

« Je me méfie du modèle idéal, que tout le monde devrait imiter (...). Certains formateurs, si on leur dit qu'on n'a pas fait ça ou ça dans une leçon d'introduction au participe passé, ils vont nous dire 'c'est faux'. D'autres investissent moins la séquence, beaucoup plus la personne, l'évolution propre de l'étudiant, quelque chose qui aurait évolué. Je ne les ai jamais entendu dire 'c'est faux'. [Ils disent plutôt :] 'Il n'y a pas les bons et les mauvais enseignants, ça dépend de plein de choses, du contexte, etc.' » [Un futur enseignant primaire, cité par Maulini & Progin, 2007, p. 6]

Les recherches montrent en fait ce dont on pouvait se douter : plus la prise de fonction des novices est précoce, moins elle laisse de temps à un travail réflexif et critique protégé des urgences de l'action, donc plus elle appelle de « trucs », de « ficelles » ou d'« astuces » pragmatiques qui peuvent se retourner contre eux-mêmes : beaucoup réclamés par les débutants, les conseils de survie sont vite dénoncés par eux – après expérience – comme simplistes et insuffisants (Rayou & Van Zanten, 20004, p. 86). Lorsque l'entrée dans le métier s'opère plus lentement, dans des dispositifs d'alternance intégrant théorie et pratique tout au long d'une formation de base, il semble que le passage par la compréhension des phénomènes, leur théorisation, leur conceptualisation, soit à la fois plus facile pour les formateurs et jugé plus acceptable – voir carrément pertinent – par les étudiants (Maulini & Progin, 2007 ; Maulini & Vincent, 2009). Mais si cette différence de *tempo* est essentielle pour le contrat de formation, elle annule moins qu'elle ne met en évidence la tension structurelle : entre des marches à suivre réductrices et un relativisme perçu comme un abandon, les futurs enseignants attendent de leurs formateurs qu'ils leur montrent, non pas *la* voie à emprunter, mais une direction où aller.

Dans leur vocabulaire pragmatique, les formés ne veulent ni une seule trace à suivre, ni un espace entier dans lequel se perdre, mais « quelques pistes » à arpenter ; ni un modèle clef en main, ni l'injonction angoissante de fabriquer le sien, mais « certaines bases » sur lesquelles prendre appui pour commencer. On pourrait discuter de ces attentes, de leur pertinence, de leur validité à longue échéance. Mais prenons-les provisoirement au mot, et voyons en quoi leur vocabulaire renouvelle nos questions : de quelles *pistes* et de quelles *bases* parle-t-on ? Quels liens faire entre ces métaphores matérielles et l'usage des normes en formation ? Y a-t-il des savoirs et des valeurs assez solides pour servir de fondements ou de balises en éducation ?

2. Il y a norme et norme...

Jusqu'ici, dans ce texte, le concept de norme est resté générique et volontairement flou. Au sens strict, une norme est moins qu'une règle et plus qu'une régularité : moins qu'une règle, parce qu'elle n'a pas besoin d'être énoncée, dite ou écrite pour s'imposer (elle s'impose parfois d'autant mieux qu'elle est tue ou impensée...) ; plus qu'une régularité, car une entorse à la norme entraîne une sanction qui doit rétablir l'ordre social perturbé. Par exemple : dire bonjour à ses voisins est une norme dans nos sociétés ; rien ne nous y oblige formellement (ce n'est pas une règle), mais agir autrement peut nous attirer des représailles ou des inimitiés (parce que nous commettons une irrégularité non tolérée).

En fait, et pour ce qui nous occupe, nous sentons que les normes se séparent moins des règles qu'elles ne les incluent. Dans l'histoire de la sociologie (et pour nous en tenir à cette discipline), les processus de normalisation des conduites ont été progressivement théorisés en distinguant différents plans ou registres de normativité (Kahn, 2006 ; Pesqueux, 2007). Résumons et illustrons brièvement les cinq principaux d'entre eux :

1. Les *usages*, les *mœurs* ou les *coutumes*, c'est-à-dire les conduites attendues dans une société, récompensées en cas de conformité, désavouées en cas de déviance, que cette

dernière soit accidentelle ou volontaire. Cette partie de la contrainte est la moins visible dans les discours, mais ce n'est ni la moins puissante, ni la moins légitime dans les groupes humains culturellement structurés (Durkheim, 1922/1995 ; Bourdieu, 1980).

2. Les *directives*, les *règles* et les *lois*, autrement dit la part formulée, explicite et donc discutable *a priori* des comportements désirés. Ce tissu prescriptif tire sa légitimité d'institutions (l'Etat, le Parlement, le Gouvernement, l'Armée, l'Ecole, etc.) dont le droit à « faire autorité » est lui-même peu discuté. Si ce droit s'effrite actuellement, c'est parce d'autres sources de contrôle social viennent justement le concurrencer (Dubet, 2002 ; Renaut, 2004).
3. Parmi elles, les *déontologies professionnelles*, c'est-à-dire des codes prétendant régir une pratique particulière à partir, non pas d'un corpus d'ordres venus d'en haut, mais de valeurs et de savoirs partagés entre des pairs, au sein d'un collectif formé et qualifié pour ce faire. Dans le processus de professionnalisation, la loyauté du collectif de travail est de moins en moins engagée vis-à-vis de sa hiérarchie, de plus en plus à l'égard du groupe social des clients (professions libérales) ou des usagers (services publics) censé tirer profit de ses compétences (Hutmacher, 2005 ; Champy, 2009).
4. Attenants à ces déontologies, on trouve des *modèles théoriques* supposés décrire plutôt que prescrire le réel, mais dont se déduisent très souvent des obligations pour la pratique. L'idéalisme platonicien, la psychologie comportementale ou les stades piagétiens, on le sait, ont tour à tour été accusés de justifier un enseignement respectivement trop abstrait, trop mécanique ou paralysé par la peur de brusquer le développement spontané des enfants. Faut-il dès lors se passer de modèle, ou assumer prudemment que toute éducation s'adosse, par définition, à des représentations ? Répondre à cette question implique, en soi, une image mentale du rapport entre l'esprit humain et le registre de l'action (Bronckart, 1996 ; Barbier, 1996).
5. À quoi s'ajoute enfin une *éthique* des situations, qui ne peut se réduire à aucune science, aucun code, aucun règlement, encore moins à une énumération de traditions. Elle est en effet requise lorsque les humains doivent évaluer et décider de ce qu'ils vont faire dans un cas complexe et toujours singulier (Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud, 1996, p. 245). Comme le dit le référentiel de compétences de la formation initiale des enseignants primaires genevois : enseigner, c'est (aussi) intégrer au « fonctionnement en situation » le renoncement à toute conduite « aussi 'efficace' soit-elle, qui menacerait l'intégrité et le développement des personnes ». Prescrire des antidépresseurs peut réduire une souffrance, mais que doit faire le médecin scrupuleux si son patient refuse le traitement ? Ou encore : jusqu'où s'obstiner face à un élève qui s'obstine lui-même à ne pas coopérer ? C'est peut-être ce genre de « pistes » que les novices espèrent suivre, donc voir tracées.

Il y a, ainsi, normes et normes... Des usages qui peuvent se reproduire par habitude, sans calcul rationnel, ni discussion à leur propos. Des règles explicitement formulées, consciemment édictées et imposées par des institutions. Une déontologie professionnelle déplaçant l'autorité du pouvoir hiérarchique (vertical) vers les savoirs et les valeurs d'une communauté de pratiques (horizontale). Des modèles théoriques dont on déduit, à tort ou à raison, des obligations. 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 : lorsque nous décidons, par exemple, de planter ou non des OGM, de fermer ou pas nos frontières à certains immigrants, de sélectionner les élèves le plus tôt ou le plus tard possible, compte tenu

de ce que nous savons des méthodes efficaces et de l'inefficacité des réformes décrétant leur implantation.

Tout cela prend place dans une conjoncture où l'idée même de norme subit en même temps une espèce de torsion : diabolisée d'un côté par l'idéologie mondialisée et dérégulatrice du laisser-faire économique ; surinvestie de l'autre – et peut-être pour compenser – par des crispations identitaires réclamant le retour à la moral et aux traditions communautaires (Touraine, 2010 ; Durand, 2010). À tel point qu'on ne sait plus très bien s'il est progressiste ou passéiste, aujourd'hui, d'oser affirmer ce qui est ou non localement autorisé.

3. Entre liberté pédagogique et standardisation des pratiques

Puisque notre dernier exemple évoquait l'école et ses réformes, revenons à la formation des enseignants. Voyons comment elle a évolué, en même temps que se différençiaient les registres de normativité.

On sait que les professeurs ont longtemps appris leur métier dans des écoles *normales* qui affirmaient transmettre un certain nombre de valeurs et de manières de faire pas ou peu contestables : un héritage à perpétuer. L'école publique est née du projet de former de bons citoyens, par le biais de bons enseignants recrutés et formés à leur tour par un corps de hauts fonctionnaires et des savants incarnant d'un seul tenant l'autorité de l'Etat et celle de la Raison. En deux cents ans, c'est moins l'ambition d'instruire la jeunesse et de confier cette tâche à des professionnels qualifiés qui a changé, que le rôle attendu de la profession dans la définition de pratiques pédagogique capables de produire intelligemment l'intelligence de masse désirée.

Grandière (2006) montre par exemple, pour la France, que les doléances de la Révolution ont très vite débouché sur l'ambition d'émanciper les citoyens, de diffuser les Lumières et de généraliser l'instruction, donc d'enseigner « l'art d'enseigner » à une légion d'instituteurs :

Pour trouver un nombre suffisant d'hommes pour enseigner, dans un si grand nombre d'écoles, des doctrines si nouvelles, avec une méthode si nouvelle, [il faut créer des écoles où ce ne sont pas] les sciences que l'on enseignera, mais l'art de les enseigner ; au sortir de ces écoles, les disciples ne devront pas être seulement des hommes instruits, mais des hommes capables d'instruire. [J. Lakanal, Philosophe et député révolutionnaire, Rapport sur l'établissement des écoles normales, 1794]

Tout au long du 19^e siècle, les Etats hésiteront entre deux conceptions de l'enseignant et de sa formation : fallait-il forger des exécutants disciplinés, ou des esprits forts et libres, au risque de les voir se révolter ?

Maître de l'instruction primaire, un gouvernement l'est, en quelque sorte, des idées et des sentiments, des croyances et de la moralité des générations qui s'élèvent et composent la nation dans un avenir très rapproché (...). L'action de l'Etat sur la jeunesse s'exerce par ses maîtres ; ses maîtres se forment dans les écoles normales : les écoles normales sont donc le ressort qui imprime le mouvement à toute l'institution. Dans leur organisation se résume toute la puissance, toute l'influence de l'Etat. (...) Ou vous refuserez aux maîtres la lumière, et alors ils pourront avoir l'humilité de leur condition, mais ils n'auront pas la capacité de leur tâche ; ou vous la leur donnerez, et alors vous aurez créé en eux du même coup la capacité et la révolte. [Th. Jouffroy, Philosophe et député, Rapport sur le concours des écoles normales primaires, Mémoires et travaux de l'Académie des sciences morales et politiques, tome 3, 1841, pages 313-358]

Jules Ferry, figure mythique de l'apprentissage fastidieux et de l'obéissance due aux aînés, aura plutôt contribué au basculement de l'autorité des maîtres et de leurs formateurs du côté de la production de libre-arbitre et d'autonomie chez les éduqués (Hameline, 1977). « Plus d'air, plus de liberté » pour les élèves ; donc plus d'« humanité » et de « réflexivité » chez

leurs enseignants : le ministre réclamait l'essentiel de ce qui est contesté aujourd'hui en son nom :

Il est temps qu'on cesse de condamner les élèves à la fatigue stérile d'un enseignement qui ne sait pas se borner, qu'on encourage de leur part l'effort spontané et le travail réfléchi, le seul qui soit profitable ; il est temps de mettre plus d'air et plus de lumière dans le vie de ces élèves qui demain seront des maîtres, de donner une allure plus libérale à leur éducation, de faire une part suffisante aux exercices du corps et une large place au libre exercice de l'intelligence ; il est temps, enfin, que l'école normale ne prépare plus des brevetés, mais des hommes. [J. Ferry, Avocat, député et ministre de l'instruction publique, Lettre aux recteurs d'école normale, 1881]

Au 20^e siècle, et à travers d'immenses soubresauts, la modernité a peu à peu déplacé la source du contrôle social de la hiérarchie des statuts (argument d'autorité) vers le primat du savoir et de la compétence attestés (autorité de l'argument) (Habermas, 1981/1987). Le sens critique s'est opposé aux évidences, l'estime de soi aux injonctions patriarcales. Les rapports de pouvoir et de subordination ont évolué – en bien ou en mal, c'est justement une des choses qui ne fait pas l'unanimité.

Les travailleurs revendiquent de l'autonomie, une marge de manœuvre dans leurs activités, la confiance de leurs supérieurs : des enquêtes montrent même que ce type de facteurs favoriserait la bonne santé des employés (Clot, 2010). Dans l'enseignement, certains professionnels réclament de la liberté pédagogique, d'autres aimeraient plus de cohérence par la discussion des pratiques, d'autres encore (et chacun de nous peut alterner les positions), une politique définissant et généralisant des méthodes efficaces, standardisées, voire scientifiquement validées (Maulini, 2010). D'où viennent désormais les normes ? De l'enseignant compétent, réflexif, et de son éthique personnelle ? De modèles théoriques produits par les sciences humaines ? D'une déontologie et d'un contrôle internes à la profession ? D'une autorité scolaire jonglant entre ces diverses sources et ses propres exigences ? D'une part d'habitudes et d'allants de soi échappant à nos raisonnements ?

4. Conduites conformes et mobilisation subjective : deux exigences plutôt qu'une

Pour Perrenoud (1993, 1994), il est clair que la complexification du métier entraîne le besoin de pratiques expertes et de savoirs savants, une formation adossée à la recherche en éducation, donc un rapport « secondarisé » (interrogatif, critique, objectivant, problématisant...) à l'état de l'art et aux normes du travail enseignant. « Il appartient au professionnel lui-même de gérer son rapport aux institutions ; la formation doit lui en donner les moyens, non l'enfermer dans une norme ». Les formateurs ne doivent donc pas présenter aux maîtres « un modèle à imiter, qu'ils n'auraient qu'à reprendre lorsqu'ils auront une classe ; plutôt les aider à construire leur propre modèle, en se confrontant à diverses façons de penser et de faire, dans diverses écoles ».

On pourrait se dire que ce pluralisme est typique des universités, et de la distance qu'elles peuvent se permettre avec le souci prosaïque du citoyen ordinaire d'être en règle sans trop se questionner. Mais l'exemple genevois illustre que c'est peut-être moins la formation des maîtres qui détermine ce qui se passe dans les écoles, que l'évolution des mœurs et du travail éducatif qui transforme le rapport des enseignants aux savoirs et aux institutions. Vingt ans avant les textes de Perrenoud et l'universitarisation de la formation des instituteurs, Palandella (1974) préconisait déjà, à Genève, le passage d'une logique de reproduction des pratiques canoniques à une approche plus ouverte et plus critique en même temps, valorisant l'observation, la réflexion et le dialogue entre novices et gens du métier :

Il est important que la formation donne à voir une grande quantité de pratiques et de conceptions du métier. Il ne s'agit donc pas d'observer pour imiter, mais d'observer pour

réfléchir, discuter et construire sa propre pratique à partir des choses vues et étendues. (...) Ce qui suppose des maîtres de stage soient choisis non parce qu'ils incarnent une orthodoxie didactique enseignée dans des cours de méthodologie, mais parce qu'ils présentent des façons diverses de résoudre certains problèmes, de maîtriser certaines situations.

La division du travail entre formateurs de terrain (praticiens-formateurs) et formateurs de l'Université (formateurs-chercheurs) est en soi le signe d'une séparation-articulation entre la résolution pragmatique des problèmes vécus, et l'étude théorique des situations *via* une suspension plus ou moins longue de l'action. Dans le contrat-type régissant l'alternance entre les classes et les séminaires d'analyse des pratiques, le rôle du formateur de terrain genevois est normé d'une façon le dissuadant apparemment – et paradoxalement – de normaliser : il doit « expliciter ses pratiques quotidiennes » (pas les imposer), « répondre aux interrogations et encourager les initiatives » (pas contraindre, ni interroger), « contribuer à l'analyse des activités et des attitudes de l'étudiant » (en parler avec lui, plutôt que lui demander de se taire et d'imiter), « participer à son évaluation formative et, dans certaines unités, à son évaluation certificative »... ce qui nous ramène aux préceptes et aux interdits qu'il faut bien établir pour juger de la « valeur » d'une pratique donnée.

Il est vrai que des critères d'évaluation figurent dans des grilles de validation des stages, auxquelles tous les acteurs sont supposés se référer. On constate alors que le relativisme est à relativiser, puisque trois catégories d'attentes sont formulées :

1. Des conduites auxquelles l'étudiant doit se conformer, qui lui sont imposées, au carrefour des cinq registres normatifs que j'ai plus haut distingués : « concevoir et gérer les activités en fonction des besoins différenciés des élèves », « établir clairement ses attentes à l'égard de leur comportement », etc.
2. Une espèce de méta-comportement, consistant moins à « bien faire » qu'à savoir argumenter face à ceux qui douteraient de votre fiabilité : « justifier et analyser le choix des pratiques envisagées en fonction des objectifs d'apprentissage visés », « s'affirmer et faire valoir ses opinions », etc.
3. Au-delà de cette réflexivité, un appel à « faire œuvre de soi-même » (Pestalozzi) dont on peut se demander s'il relève bien d'une compétence à démontrer, ou plutôt de choix personnels et d'une mobilisation subjective délicate à exiger : « travailler sur ses émotions », « développer son identité professionnelle », etc.

Il faudrait un autre texte pour traiter de cette question : jusqu'où les compétences du travailleur sont-elles exigibles ; quand sort-on des limites en voulant gouverner son for intérieur ou sa vie privée ? La tension montre à sa manière qu'on ne peut guère former sans contraindre, même et surtout si les contraintes d'aujourd'hui sont ambivalentes et déroutantes. On peut s'en plaindre et rêver d'un retour improbable à la simplicité. Ou faire front et se dire, avec Prairat, que moins un collectif de travail est spontanément soudé, plus il a besoin de se parler, donc d'explicitier et de justifier ses pratiques. Bref, de penser et de se former.

Références bibliographiques

- Akoun, A. & Ansart, P. (Ed.) (1999). *Dictionnaire de sociologie*. Paris : Seuil.
- Barbier, J.-R. (Ed.) (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Minuit.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activités langagières, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Neuchâtel & Paris : Delachaux & Niestlé.
- Champy, F. (2009). *La sociologie des professions*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (2010). *Le travail à cœur. Poue en finir avec les risques psychosociaux*. Paris : La Découverte.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.
- Durand, B. (2010). *La nouvelle idéologie française*. Paris : Stock.
- Durkheim, E. (1922/1995). *Éducation et sociologie*. Paris : Presses universitaires de France.
- Ferréol, G. (Ed.) (1991). *Dictionnaire de sociologie*. Paris : Armand Colin.
- Grandière, M. (2006). *La formation des maîtres en France. 1792-1914*. Paris : INRP.
- Habermas, J. (1981/1987). *Théorie de l'agir communicationnel. Tome 1 : Rationalité de l'agir et rationalisation de la société. Tome 2 : Pour une critique de la raison fonctionnaliste*. Paris : Fayard.
- Hameline, D. (1977). *Le domestique et l'affranchi : essai sur la tutelle scolaire*. Paris : Éditions ouvrières.
- Hutmacher, W. (2005). L'évaluation des enseignants, entre régulation bureaucratique et régulation professionnelle. In L. Paquay (Ed.), *L'évaluation des enseignants. Tensions et enjeux* (pp. 58-85). Paris : L'Harmattan.
- Kahn, P. (2006). Autour des mots. Réflexions générales sur l'éthique professionnelle enseignante. *Recherche et formation*, 52, 105-116.
- Maulini, O. (2010). *Le chiffre et la lettre ? Entre culte du résultat et culture de la règle : comment l'enseignement change, et comment ce changement peut évoluer*. Communication au colloque Ecoles en mouvement : tensions, défis et perspectives. Etat des lieux et questions curriculaires. Université du Québec à Montréal, 15-16 avril. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Maulini, O. & Progin, L. (2007). Une formation plurielle et cohérente ? Les jugements des étudiant-e-s et leur évolution. In J. Desjardins, M. Altet, R. Etienne, L. Paquay & Ph. Perrenoud (Ed.), *La formation des enseignants : entre recherche de cohérence et refus de la pensée unique* (publication des travaux des rencontres 2007 du Réseau Education & Formation).
- Maulini, O. & Vincent, V. (2009). *Des savoirs intéressants ? Les jugements des étudiant-e-s et leur évolution*. Texte soumis à discussion au symposium « Métier d'étudiant et rapport à une formation professionnalisante à l'enseignement » des rencontres 2009 du Réseau Education & Formation (Nantes, 17-18 juin 2009).
- Palandella, L. (1974, mars). *Les Etudes pédagogiques primaires genevoises : situation actuelle et propositions*. Genève : sans mention
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, Ph. (Ed.) (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, Ph. (1993). Former les maîtres primaires à l'université à partir des sciences de l'éducation ? Les perspectives à Genève. *Beiträge zur Lehrerbildung*, numéro spécial en français (La formation des enseignants en Suisse romande et au Tessin), 13-22.
- Perrenoud, Philippe (1994). Former les enseignants primaires dans le cadre des sciences de l'éducation; le projet genevois. *Recherche et formation*, 16, 39-60.
- Pesqueux, Y. (2007). *Valeurs et notions associées*. Paris : CNAM.
- Prairat, E. (2005). *De la déontologie enseignante*. Paris : PUF.
- Rayou, P. & van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?* Paris : Bayard.
- Renaut, A. (2004). *La fin de l'autorité*. Paris : Flammarion.
- Touraine, A. (2010). *Après la crise*. Paris : Seuil.