

la formation, sous la pression d'impatiences contradictoires

Rencontre avec Corinne Monney: Mehdi Mokdad, Barbara Fournier

C

Corinne Monney est professeure formatrice à la HEP Vaud. Dans la thèse qu'elle rédige actuellement, elle s'intéresse au contexte d'ambivalences et d'ambiguïtés inhérentes au rôle¹ de formateur dans une société marquée par une accélération sociale qui induit des changements quasi permanents. Formatrices et formateurs d'enseignants évoluent dans un champ de tension qui s'étend des exigences de l'école inclusive aux contraintes de l'école sélective. Et la chercheuse d'explorer les zones d'influence qui agissent sur la formation entre demande sociale, d'un côté, et demande du terrain, de l'autre. Comment appréhender ces zones d'influence et en concilier les attentes ?

Examinons de plus près les exigences auxquelles se retrouvent soumis les formateurs. « Au risque de prendre quelques raccourcis – mais c'est indispensable dans un tel entretien et les spécialistes, je l'espère, me le pardonneront – je dirais ceci : vous avez, premièrement, ce que l'on appelle les *prescrits primaires et descendants* : ils émanent de la sphère politique, ou de la hiérarchie, et se concrétisent par les différentes réformes et autres directives qui indexent les conduites des formateurs. Citons, par exemple, la volonté de déceler toujours plus tôt les élèves à besoins particuliers et, dans le même temps, d'inclure davantage d'élèves. Ces prescrits sont par essence impersonnels. Aux formateurs de se les approprier et de les rendre opérationnels, d'engager ce que Max Weber a appelé leurs *éthiques de conviction et de responsabilité*. »

D'autre part, poursuit Corinne Monney, vous avez les *prescrits secondaires et ascendants*. Moins formels, moins officiels, ils émanent de la réalité quotidienne du métier d'enseignant et ne s'accordent pas toujours complètement avec les prescrits primaires et descendants. Cette situation contraint alors les formateurs à opter pour les prescrits secondaires, qui partent donc du bas vers le haut et qui se posent dès lors comme une sorte de contre-prescription, de contre-pouvoir, phénomène qu'Olivier Maulini, à l'Université de Genève, a analysé en profondeur. »

on se situe entre des recommandations autonomes et des injonctions hiérarchiques. Il faut composer avec cette réalité, en parallèle de l'école inclusive et de l'école sélective qui, elles-mêmes, reformulent deux paradigmes différents et ont donc un statut paradoxal

R

Répétiteurs serviles, boucliers ou régulateurs ?

Ainsi les formateurs se retrouvent-ils à composer avec ces deux variables qui dictent leur conduite du métier, consciemment ou inconsciemment. Le rôle qu'on leur fait jouer est à la fois ambigu et ambivalent : ambigu parce que, s'ils sont trop prescriptifs, les formateurs se voient accuser d'enfermer les étudiants et de trop vouloir les normaliser,

ce qui entraîne des réactions immédiates; ambivalent, parce qu'ils doivent concilier leurs propres idéaux et leurs visions de l'école avec le prescrit de l'institution. Entre ces deux impatiences, que faire? Seront-ils serviles, simples répétiteurs de la demande institutionnelle ou, au contraire, s'érigeront-ils en boucliers afin de freiner quelque peu cette demande?

L'hypothèse de Corinne Monney est que les formateurs agissent plutôt en régulateurs de ces impatiences, rééquilibrant le dialogue par leur travail, entre les concepteurs du prescrit institutionnel et leurs destinataires, qui sont les étudiants en formation, eux-mêmes appelés à appliquer ces prescrits.

On se situe donc, poursuit-elle, entre des recommandations autonomes et des injonctions hiérarchiques. Il faut composer avec cette réalité, en parallèle de l'école inclusive et de l'école sélective qui, elles-mêmes, reformulent deux paradigmes différents et ont donc un statut paradoxal. Comme l'a bien mis en exergue Jean-Yves Le Capitaine, la notion d'inclusion a une visée démocratique et émancipatrice, mais elle se manifeste dans une école normative qui favorise la sélection. Ces deux tensions s'entremêlent en permanence. Il convient donc de les connaître avant de pouvoir agir et proposer des adaptations didactiques aux élèves.»

U

Une marge de manœuvre pour donner du sens

Corinne Monney se plaît à rappeler, néanmoins, que les réformes ne sont pas là pour miner les enseignants, mais qu'elles visent à l'amélioration de la formation. « Si le prescrit primaire se déclare de plus en plus en phase avec les principaux concernés, du moins dans ses intentions, il subsistera toujours une part d'imprévu qu'il est impossible d'anticiper. Ainsi, l'enseignant doit pallier ces situations qui n'entrent pas dans les cadres posés par les directives descendantes, en agissant grâce à une marge de manœuvre qui lui est propre. Et c'est de cette marge de manœuvre qu'il doit s'emparer pour donner du sens à sa profession. Une marge de manœuvre qui permet d'exercer la créativité et de prendre une distance par rapport au système et aux savoirs – cette distance subjective, *la subjectivation*, qu'Alain Touraine et Sabine Vanhulle évoquent dans leurs travaux respectifs. »

c'est avant tout mon propre parcours que j'interroge

Si Corinne Monney a décidé de s'interroger sur les prescrits et les tensions qu'ils induisent, c'est en raison de son expérience professionnelle. En effet, après avoir été enseignante spécialisée douze années durant, elle s'est retrouvée inspectrice spécialisée dans le canton de Fribourg. Cette position faisait justement le lien entre les deux prescrits: d'une part, l'inspectrice devait faire appliquer les directives cantonales et, d'autre part, elle se retrouvait en confrontation permanente avec la réalité du terrain.

Prise en étau dans ces contradictions, Corinne Monney a pris conscience de l'écart qui existe entre directives et défis quotidiens. Et c'est cette riche expérience de terrain qui nourrit aujourd'hui sa réflexion pour son travail de thèse, dont le choix apparaît comme une évidence. « Dans ma réflexion, remarque la chercheuse, je mets en question le travail des formateurs, mais c'est avant tout mon propre parcours que j'interroge. Ce recul théorique me permet de donner du sens à mon action, car il est nourri de mon parcours d'agent sur le terrain d'abord, puis de cadre intermédiaire. Durant ce parcours, j'ai été profondément interpellée par certaines injonctions qui venaient du haut vers le bas et qui ne faisaient pas sens à mes yeux, d'où la nécessité de questionner les prescrits. »

la formation, sous la pression d'impatiences contradictoires



L'inclusion au cœur d'une école sélective est-elle réalisable ?

Sous cet angle, approfondissons maintenant le cas de l'école inclusive. Visant à déceler de plus en plus tôt les enfants à besoins spécifiques en leur proposant souvent un chemin tout tracé, l'école inclusive est-elle une réponse envisageable ? Question connexe à la précédente, l'échec scolaire est-il un échec de l'école ? En interrogeant suffisamment le prescrit et en proposant des adaptations didactiques de la part des enseignants, l'inclusion est-elle réalisable au sein d'une école sélective ?

Pour Corinne Monney, qui ne prétend pas régler le problème, mais bien l'éclairer, il est nécessaire, en priorité, de garder tous ceux qui le peuvent à l'école sans sélection précoce excessive. Dans cette optique, il faut garder en tête que spécialiser n'est pas individualiser, mais différencier. Ce qui veut dire qu'il faut avoir conscience des différences sans pour autant élaborer des programmes spécifiques à chaque élève, ce qui rendrait le travail impossible.

La professeure formatrice précise : « Si l'on parvient déjà à optimiser la formation, afin que les enseignants ne soient pas complètement démunis face à des enfants différents qui ne peuvent tout simplement pas suivre le programme au même rythme que les autres – si l'on sait aussi différencier et adapter au maximum les leçons et les didactiques, alors on aura déjà fait un petit pas dans la bonne direction. Ensuite, si l'on peut éviter d'imposer des *séparations* à certains de ceux qui présentent des déficiences intellectuelles légères, si l'on peut éviter leur installation dans des institutions spécialisées au sein desquelles des décisions sont parfois prises pour une durée longue et sans véritable retour, alors on aura vraiment fait un grand pas en avant. »



Le droit à la similitude et le droit à la singularité

Mais il ne faut pas non plus tomber dans le dogme de cette révolution conceptuelle que représente l'école inclusive et qui demanderait un changement complet des structures, ce que le canton de Vaud n'a pas voulu en termes de choix politiques.

En conservant la différenciation structurale des écoles spécialisées et en valorisant également le travail qui s'y fait, le prescrit formulé vise une évolution normative. La nouvelle loi sur la pédagogie spécialisée (LPS ; 2015) indexe, par exemple, la participation sociale et l'environnement le moins restrictif possible pour chaque élève. Mais, dans le même temps, c'est l'analyse du trouble qui déterminera les mesures renforcées auprès des élèves à besoins éducatifs particuliers.

L'aiguillon des paradoxes se confronte au vœu de Corinne Monney. Elle le dit sans ambages : « Je souhaite que l'on soit moins rétif à l'altérité ; que les nouveaux formés puissent adapter leurs enseignements avec le soutien social nécessaire, autant que faire se peut (comme l'ont bien montré, dans leurs travaux, les professeurs et chercheurs HEP Pierre-André Doudin et Denise Curchod) ; que s'exerce un regard moins normatif sur chaque élève. Dès lors, les réponses sont du cousu main et il revient à chaque situation particulière de trouver une issue singulière répondant au droit supérieur de l'enfant, cela dans les contradictions rémanentes « prescrites. »

cette renormalisation permet de mettre du sens dans l'action, de réguler les impatiences et les contradictions du prescrit, de s'autoriser à agir collectivement dans ses marges

Il apparaît enfin que les possibilités d'inclusion au sein d'une école sélective sont réalisables si le questionnement des prescrits et l'exploitation de la marge de manœuvre deviennent, pour les enseignants, des éléments autorisés avec lesquels ils peuvent construire. « Ce que le spécialiste du travail Yves Schwartz a remis au jour, c'est la renormalisation, conclut Corinne Monney. Cette renormalisation permet de mettre du sens dans l'action, de réguler les impatiences et les contradictions du prescrit, de s'autoriser à agir collectivement dans ses marges, de conjuguer le droit à la similitude que représente l'intégration en cours et d'envisager le droit à la singularité que représente la ligne d'horizon de l'inclusion, idéal à entrevoir comme balise éthique. » /

Note

¹ Le rôle s'entend ici comme l'ensemble des conduites socialement attendues de personnes partageant un statut donné (Mendras, 1975 ; Chappuis & Thomas, 1995). Le rôle est ainsi défini par l'extérieur et en relation avec lui. Le rôle est relié par ailleurs à des normes sociales (modèle de comportement) ; ces normes deviennent contenus de rôles, la conception du rôle renvoie au fait que les porteurs du rôle – en l'occurrence les formateurs d'enseignants – ont eux-mêmes une représentation de ce qui est attendu d'eux socialement, et de ce qu'ils retiennent de ces attentes pour gouverner leurs comportements. Les attentes de rôle proviennent de leurs différents interlocuteurs – ministère, administration, enseignants, experts, parents d'élèves ou population – qui conçoivent et expriment plus ou moins clairement ce que serait censé faire un formateur d'enseignants.