

VÉCUS DE FORMATION DES ENSEIGNANTS-STAGIAIRES DU SECONDAIRE BRITANNIQUES ET FRANÇAIS

Colin ASHER*, Régis MALET**

Résumé

Comment les enseignants-stagiaires français et britanniques vivent-ils la formation qu'ils reçoivent respectivement dans les IUFM et les Schools of Education ?

C'est dans cette perspective comparatiste que les auteurs ont mis au jour les éléments communs et divergents dans la perception de leur formation par les stagiaires des deux pays, apportant un éclairage de notre propre modèle de formation enrichi de la confrontation avec celui d'un de nos voisins européens.

La confrontation de deux systèmes de formation par le biais du témoignage de leurs destinataires fournit par contraste de nombreux enseignements sur les forces et faiblesses de l'un et l'autre dans leurs objectifs, leurs modalités organisationnelles et protocolaires.

Abstract

How do French and British student-teachers cope with their training in IUFMs and Schools of Education?

In this comparative perspective, the authors have brought out common and divergent elements in the way each country's student-teachers regard their training, and bring some new light on our own model, enriched with a confrontation with one of our european neighbours'.

Comparing these two training systems through the students' accounts provides by contrast a lot of information on the strengths and weaknesses in each system's goals, organization and procedures.

161

* - Colin Asher, School of Education, Université de Leeds.

** - Régis Malet, Université de Rouen.

Les bouleversements importants qu'ont subis ces dernières années les programmes de formation initiale des enseignants en France comme en Grande-Bretagne permettent de prendre la mesure du défi que pose aujourd'hui à nos sociétés la question de la formation de leurs enseignants, et semble nous engager à une réflexion élargie dans ce domaine, enrichie de la confrontation de nos propres modèles avec ceux de nos voisins européens.

Dans cette perspective comparatiste, et tout en gardant à l'esprit que les contenus de formation proposés aux enseignants-stagiaires demeurent tout autant dépendants des contextes locaux dans lesquels ils s'inscrivent que des politiques nationales qui les impulsent, il semblait intéressant d'aller à la rencontre, sur deux sites de formation, des perceptions des enseignants-stagiaires britanniques et français de la formation que ceux-ci reçoivent respectivement dans les *Schools of Education* et dans les IUFM.

Cette étude est fondée sur la collecte de questionnaires adressés au cours des derniers mois de leur formation aux enseignants-stagiaires du secondaire de l'IUFM d'Orléans-Tours (1995) et aux *student-teachers* de la *School of Education* de l'Université de Leeds (1996).

LES CONTEXTES SOCIOCULTURELS ET INSTITUTIONNELS

Les récentes politiques de formation dessinées en France et en Grande-Bretagne sont révélatrices de l'évolution des conceptions et des modèles de l'activité enseignante dans les deux sociétés et véhiculent de nombreux implicites quant à la demande sociale adressée aux enseignants. Prendre en compte ces évolutions est la condition préalable à l'examen circonstancié des questionnaires recueillis.

Le contexte français

Le système éducatif français a connu depuis la fin de la dernière décennie des bouleversements majeurs : l'ouverture de l'école à son environnement, l'autonomisation des établissements, les rythmes d'apprentissage de l'élève sont devenus des sujets importants de préoccupation, et la formation initiale des enseignants a été repensée. Ainsi a-t-on assisté, avec la Loi d'Orientation de 1989 et la création des IUFM, à un rapprochement des enseignants du primaire et du secondaire, traditionnellement détenteurs de deux cultures bien distinctes, empirique et utilitaire pour la première, élitiste et désintéressée pour la seconde. La distinction opérée entre « instituteurs » et « professeurs » a disparu, en même temps que leur institution respective de formation (École normale et Centre pédagogique régional), au profit d'une dénomination commune, symboliquement signifiante, de « professeur ».

S'inscrivant par ailleurs dans le mouvement d'universitarisation et de professionnalisation en matière de formation d'enseignants amorcé par nombre d'autres pays européens, la création des IUFM a notamment vu les enseignants du second degré bénéficier d'une véritable formation pédagogique, marginale dans le format CPR, en alternance avec une pratique de l'enseignement en établissement encadrée par un tuteur, à raison d'un volume horaire hebdomadaire de six heures, expérience donnant lieu à la rédaction d'un mémoire professionnel enrichie d'un stage « en pratique accompagnée » effectué sous la tutelle d'un enseignant expérimenté et intervenant au début du second trimestre.

Les modules de formation dispensés à l'IUFM sont répartis selon les deux axes principaux de compétences dessinés lors de leur création, à savoir d'une part la compétence pédagogique et didactique, au travers de modules de formation centrés sur les situations éducatives (FED : Formation à l'enseignement de la discipline), d'autre part le développement d'une culture professionnelle élargie, impulsée par des éléments de formation liés à une meilleure connaissance du système éducatif dans ses aspects sociologiques et historiques ainsi que de la relation éducative et des processus d'apprentissage, au travers des enseignements de la psychologie et des sciences de l'éducation. Autant d'éléments, appuyés par des modules de formation générale, susceptibles, sinon de créer des « professionnels » de l'enseignement, en tout cas de développer un système de références commun à tous les enseignants.

La compétence disciplinaire de l'enseignant du second degré n'en reste pas moins la clef de voûte de son identité professionnelle. Les concours de recrutement très sélectifs que sont le CAPES et l'Agrégation, qui conditionnent l'année de formation en IUFM, perpétuent un souci d'excellence académique traditionnellement inscrit dans la culture secondaire, même si une épreuve professionnelle est désormais incluse au concours du CAPES. La formation professionnelle intervient ainsi en France après recrutement et reconnaissance statutaire.

Les bouleversements qu'a connus le système éducatif français semblent marquer l'affaiblissement du modèle originel de l'école républicaine, antique modèle universaliste de l'intégration par la « séparation », de l'indépendance par rapport à la société civile et de transmission d'un savoir désintéressé, et l'affirmation de politiques d'éducation et de formation plus pragmatiques, visant à une prise en compte des problèmes posés par l'accroissement et la complexification de la demande de formation. Les enseignants-débutants français sont ainsi les héritiers de ce modèle laïque et universaliste fondateur, profondément ancré dans la culture française. Dans le même temps, de nouvelles demandes leur sont adressées, tendant à ajouter à ce rôle de transmission de la culture et de sélection des élites une fonction d'orientation, de concertation, de suivi et d'individualisation des parcours scolaires.

La démocratisation du système scolaire a progressivement conduit à une redéfinition du rôle de l'enseignant dans la société française. Les enseignants doivent composer

avec un double référentiel : le modèle traditionnel du « Magistère », centré sur les savoirs, et celui, récemment introduit, du « Pédagogue » (1). Les voies hésitantes qu'emprunte la formation des enseignants trahissent d'une certaine manière les conflits de valeurs de la société concernant les missions de son école et son embaras à conjuguer les finalités contradictoires du système éducatif.

Le contexte britannique

Les enseignants britanniques, qui ne sont pas, au contraire de leurs collègues français, des fonctionnaires d'État, tentent depuis fort longtemps de se constituer comme groupe professionnel, en référence à des catégories d'activités socialement prestigieuses comme les juristes ou les médecins. Aspirant par ce biais à une indépendance vis-à-vis de l'État et à une légitimité qu'il n'a jamais véritablement obtenues, le corps des enseignants a développé des réflexes propres à cet idéal de statut semi-libéral, au niveau individuel comme au niveau collectif de l'établissement : promotion de compétences distinctives, affirmation de responsabilités vis-à-vis d'une communauté de proximité, publicisation des pratiques, valorisation de l'établissement-espace de vie et des activités socio-éducatives hors-classe (*pastoral duties*). La compétence éducative étant mise, dans cette logique professionnelle, au centre des attributs distinctifs de l'enseignant-praticien, la maîtrise disciplinaire et académique ne tient pas la place centrale qu'elle occupe en France au travers des concours nationaux de recrutement des enseignants.

164

Contrastant singulièrement avec le système français, le modèle anglo-saxon (Angleterre et Pays de Galles) révélait jusqu'à une période récente une structure organisationnelle « horizontale », avec une responsabilisation importante des autorités éducatives locales (*LEA : Local Education Authority*) et des établissements, les premières étant chargées dans une large mesure de la définition des programmes, filières et crédits alloués aux établissements publics, les seconds du recrutement et du traitement de leur personnel. Le Ministère n'exerçait dans ce contexte qu'un rôle d'impulsion et de supervision.

On observe pourtant au cours de la même période qu'en France, mais selon une dynamique inverse, des transformations majeures dans le système éducatif anglais qui ont sensiblement affecté l'autonomie dont bénéficiaient jusqu'ici les établissements scolaires et renforcé le pouvoir de l'État sur leur gestion. Visant à corriger les performances insatisfaisantes du système scolaire britannique, la réforme sur l'Éducation de 1988 a conféré au ministère de l'Éducation de nouvelles prérogatives, notamment en matière de définition des programmes (création d'un *National Curriculum*), de financement des établissements et d'évaluation des élèves (définition de « cibles d'acquisition » : *attainment targets*, et de cycles d'apprentissage couvrant

1 - M. Hirschhorn, *L'Ère des enseignants*, Paris, Hachette, 1993.

toute la durée des études primaires et secondaires : *key stages*) comme des établissements (publication annuelle de classement des établissements scolaires : *League Tables*).

Alors que les enseignants français bénéficient depuis 1991 d'une formation pédagogique renforcée dans un cadre institutionnel nouveau, la tendance en Grande-Bretagne est à la « désuniversitarisation » de la formation initiale des enseignants. Les gouvernements conservateurs successifs ont en effet progressivement exercé une surveillance rigoureuse du recrutement des enseignants et des contenus de leur formation. Cette formation diplômante, le PGCE (*Postgraduate Certificate in Education*), est fondée à l'origine sur un partenariat équilibré entre les *Schools of Education*, dont la mission essentielle est la formation des enseignants, associée à une mission de recherche, en collaboration avec les autorités éducatives locales et les établissements scolaires de la région. La réforme de la formation initiale des enseignants de 1992 accorde à l'expérience en établissement les deux tiers du temps total de formation des étudiants (*School-based Training*).

La moindre influence de l'enseignement supérieur (*HEI : Higher Education Institutions*) dans la formation des enseignants dénote une certaine défiance à leur égard, et un souci accru de centration sur les situations éducatives et d'immersion directe du futur enseignant dans son univers professionnel, meilleures garantes selon les décideurs d'un apprentissage effectif du métier.

La formation professionnelle des enseignants-stagiaires intervient en Grande-Bretagne à l'issue de la Licence, seul un entretien vérifiant le niveau académique des candidats conditionne leur admission en PGCE. Au stade de la formation professionnelle, les jeunes britanniques sont encore, au contraire de leurs homologues français, étudiants (*student-teachers*), et non enseignants-stagiaires. En outre, la formation professionnelle est sanctionnée par un certificat, qui ne confère pas aux étudiants le statut d'enseignant, mais les autorise à candidater sur des postes à pourvoir directement auprès des établissements scolaires. Le PGCE se présente donc comme une formation professionnalisante et qualifiante.

Comme les stagiaires français, les *student-teachers* britanniques alternent au cours de leur année de formation la participation aux modules de formation proposés par la *School of Education* et la formation pratique en établissement. La première catégorie articule des éléments de formation – dominants – liés aux deux disciplines enseignées (*University-based First Method Course and Subsidiary Study Course*) et des éléments plus théoriques liés à la psychologie des apprentissages, ou de connaissance du système éducatif s'inscrivant dans une logique de formation générale telle que celle pratiquée en IUFM (*Educational and Professional Studies Course*).

La formation pratique procède d'une immersion progressive et encadrée de l'étudiant dans un établissement (*Progressive and Collaborative teaching*), savant

mélange d'observation et d'enseignement en guidance. Cette prise en charge graduelle, accompagnée par un enseignant confirmé dès le premier trimestre, aboutit à une responsabilisation totale du stagiaire durant tout le second trimestre, le dernier trimestre donnant l'opportunité aux étudiants d'expérimenter d'autres classes dans un nouvel établissement en compagnie d'un autre stagiaire (*Paired Experience*).

Le lien entre l'expérience pratique et la formation à l'université est conduit conjointement par les tuteurs de l'université (*University tutors*), lesquels ont une fonction de suivi et de conseil très personnalisé des étudiants, et des établissements scolaires (*School tutors*), les *link tutors* assurant un encadrement de l'étudiant sur les deux sites. Ce système d'encadrement optimum (*School-based tutorials*) s'inscrit dans une volonté pragmatique de ne pas couper durant le temps de la formation l'expérience d'enseignement de sa conceptualisation raisonnée dans le cadre des séances de formation à l'université. Cette logique a conduit à la disparition progressive de la pédagogie théorique dans le format curriculaire actuel au profit d'un rapprochement de la recherche pédagogique des situations éducatives concrètes. La tendance est donc à l'atténuation de la dichotomie formation institutionnelle et théorique/formation pratique pour aller vers une formation professionnelle instruite et raisonnée.

Jusqu'à une période récente, les enseignants anglais et français pouvaient affirmer une neutralité et une autonomie à l'égard du politique et de la société civile qui se fondaient sur des stratégies respectives bien différenciables : la défense d'une culture professionnelle côté britannique, la préservation d'une culture académique et désintéressée côté français. « Expertise » et « épistémocratie » constituaient ainsi deux voies possibles d'accès à l'indépendance, au monopole de compétence et à la reconnaissance sociale.

166

Héritiers de part et d'autre de cultures professionnelles et de formation très distinctes, mais engagés dans une formation initiale développant la même préoccupation d'alternance entre pratique d'enseignement et formation raisonnée à son exercice, quel regard les enseignants britanniques et français portent-ils sur la formation professionnelle qu'ils expérimentent dans leur environnement respectif ?

ANALYSE DES QUESTIONNAIRES

Bien que construite de part et d'autre autour des axes de formation particuliers privilégiés dans chaque pays, la structure globale des questionnaires, et de l'analyse que nous proposons, répond à une bipolarité commune aux deux formations dont il est notre propos de mesurer la cohérence perçue, entre ce que nous nommerons par commodité le « pôle institutionnel de la formation » d'une part, qui désigne les modules de formation générale, regroupant les entrées thématiques et/ou disciplinaires des questions et situations éducatives, et ceux de formation didactique et pédagogique directement liés à l'enseignement de la discipline, et d'autre part le

« pôle pratique de la formation », à savoir les stages en établissements et l'encadrement tutoral. Dans le cas particulier de la France, l'IUFM constituant censément un continuum académique débutant dès la préparation du CAPES, nous avons également recueilli les appréciations des enseignants-stagiaires français sur les modalités et le contenu de cette première année de formation et sur les liens entre l'Université et l'IUFM dans cette préparation.

Le questionnaire, ouvert, adressé aux enseignants-stagiaires des deux pays, visait à recueillir les perceptions des formés selon un cadre aussi peu rigide et inductif que possible, ne risquant pas de laisser dans l'ombre des remarques importantes au regard des enquêtes. La formulation des questions a ainsi répondu à un souci de ne pas opposer formation générale et formation professionnelle ou théorie et pratique, mais de recueillir les impressions des formés sur les « pôles objectifs » de la formation, tels que nous venons de les repérer, sollicitant en substance l'appréciation des formés sur la cohérence de la formation dans ses dimensions curriculaires, protocolaires et organisationnelles, ainsi que sur le mode d'évaluation pratiqué de part et d'autre. La significativité des éléments récurrents dans les réponses des stagiaires est ainsi attestée par le fait qu'ils sont ne pas suscités (cf. Conclusion). Si l'outil de recueil d'informations, le questionnaire, présente des avantages incontestables liés à l'exploitation du matériau et à la catégorisation des réponses (120 questionnaires furent recueillis), ses limites tiennent probablement en ce qu'il ne favorise pas l'approfondissement qu'autorise une approche plus qualitative menée à partir d'entretiens (2). Soulignons enfin que les résultats de cette étude sont à exploiter avec la prudence qu'implique leur inscription dans un contexte local, celui de deux sites de formation.

Ces précautions méthodologiques étant prises, nous insistons sur le principal intérêt du mode d'investigation privilégié qui tient probablement en un souci renouvelé de ne pas orienter les formés vers des réponses suscitées, mais au contraire de les laisser libres de construire leur propre « histoire » de la formation. Un questionnement introductif très large autorisa ainsi les formés à amorcer cette « mise en intrigue » personnelle, instruite et développée ensuite au travers de questions centrées sur les axes précédemment identifiés de la formation (FED, formation générale, stages, tutorat).

Menée dans une perspective de recherche comparative et non à l'initiative des instituts de formation, l'enquête présentée ici n'est donc travaillée par aucune tentation prescriptive de voir les formés adhérer aux objectifs ou aux modalités organisationnelles de l'une ou l'autre des formations.

2 - Une telle approche clinique fut menée parallèlement à cette étude, étayée théoriquement et construite également dans une perspective comparative : R. Malet, *L'identité en formation. Phénoménologie du devenir enseignant*, L'Harmattan, 1998.

Pôle institutionnel de la formation

Avant d'entrer dans le détail curriculaire de la formation, nous avons recueilli les impressions globales des enseignants-stagiaires sur la pertinence et la cohérence de la formation expérimentée en IUFM ou en *School of Education*.

Les enseignants britanniques expriment quasi unanimement leur satisfaction quant à la formation reçue dans le cadre du PGCE, insistant notamment sur la complémentarité réussie entre la formation institutionnelle et la pratique (3), la qualité des cours à l'université (« *a high standard* »), dont est souligné le constant souci de lien pragmatique avec le travail en classe – dans les séances de formation disciplinaire notamment (4) –, ainsi que sur le bénéfice d'une immersion progressive et encadrée dans un établissement au cours des deux premiers trimestres (5). Les stagiaires apparaissent engagés dans une entreprise de co-construction de sens, le pôle institutionnel de formation et le tutorat sur le terrain incarnant les supports d'expertise et de guidance qui viennent donner sens à l'expérience personnelle des espaces-temps professionnels (6).

Les appréciations des enseignants-stagiaires français contrastent cruellement avec celles des étudiants britanniques. Si l'unanimité est également partagée, c'est dans la condamnation d'une formation jugée inadaptée et incohérente. L'expérience pratique est fortement valorisée au détriment d'une formation institutionnelle décrite comme « infantilisante », « irrationnelle » dans ses modalités protocolaires (7) et ses objectifs (8), les enseignements souffrant principalement aux yeux des stagiaires d'un défaut de pragmatisme et de concrétude, « de rapport direct du discours avec la vie

3 - « Vraiment très pratique et pragmatique, mais aussi très rigoureux d'un point de vue théorique : une combinaison parfaite. »

4 - « Le premier trimestre nous fournit de nombreuses ressources [...] de nombreux conseils pratiques. » « La formation étant intensive et bâtie à partir de stratégies et d'objectifs précis, concis, avec un feedback immédiat, on peut gérer ses réussites et ses erreurs efficacement. »

5 - « Le PGCE fut une bonne préparation à l'entrée dans la profession enseignante car il accorde une large part à l'expérience pratique. » « Tout a semblé en place. Le bloc pratique en particulier fut très enrichissant. Ça nous a donné un excellent aperçu, progressif, de ce que sont une classe et un établissement. »

6 - « Le feed-back est vraiment utile dans la formation que l'on reçoit, c'est vraiment là que se mettent en place des choses ; ça aide à être plus réfléchi dans ce qu'on fait. »

7 - « Inadéquation totale ! La seule partie intéressante est le stage en responsabilité, il n'y a pas de relations adultes-adultes ni même de relations formateurs-formés mais énormément de rapports maître tout puissant-élève enfant. »

8 - « Les modules ne sont pas reliés entre eux [...] formation décousue et superficielle ; l'abondance de thèmes survolés renforce l'impression d'incohérence et de saupoudrage. »

réelle » (9). La dichotomie théorie/pratique, non induite par le questionnement, apparaît récurrente dans les réponses des formés, lesquels regroupent sous la notion de théorie, toujours utilisée péjorativement, tous les éléments de la formation non directement finalisés et éloignés des préoccupations professionnelles immédiates. C'est sur le thème de la formation générale – cela au stade d'un questionnement encore indifférencié – que cette opposition apparaît la plus systématique.

La place de l'année de formation professionnelle dans le cursus des jeunes enseignants explique en partie, sinon les appréciations émises, tout au moins l'état d'esprit dans lequel s'engagent les stagiaires français et les *student-teachers* britanniques dans la formation. Au contraire du PGCE, dont la préparation succède directement à la Licence ou la Maîtrise, la formation à l'IUFM intervient après l'obtention d'un concours d'enseignement sélectif qui représente le seul véritable palier d'évaluation et de reconnaissance des compétences académiques du candidat. La reconnaissance qu'incarnent explicitement les concours d'enseignement (Certificat d'aptitude au professorat) rend caduques pour les stagiaires les velléités d'évaluation manifestées par l'institution IUFM (10) et rend urgents et exigeants les besoins de formation des stagiaires, qui sont, probablement plus que leurs collègues anglais (encore étudiants), engagés dans la voie de l'enseignement.

La complémentarité supposée entre l'année de préparation au concours dispensée à l'université et la formation professionnelle proposée à l'IUFM est loin par ailleurs d'être ressentie dans les faits par les stagiaires (11), l'épreuve professionnelle placée au moment du concours apparaissant prématurée ou mal adaptée (12). Les *student-teachers* britanniques s'engagent quant à eux sans ces ambiguïtés statutaires et identitaires dans une formation choisie et reconnue (13). Intéressons-nous à présent au regard porté par les stagiaires sur les divers contenus de la formation en IUFM et PGCE.

9 - « La formation ne répond pas à nos premières préoccupations qui sont : apprendre à préparer les cours, les activités, à prendre une classe en mains, à régler le problème de la discipline, à parler à une classe, à "donner de la vie" aux cours ; tout ça n'est pas abordé d'un point de vue pratique et opérationnel à l'IUFM. »

10 - « Jamais on ne nous considère comme des collègues, ou même des personnes à former, mais comme des étudiants à sanctionner. »

11 - « On recrute des savants, pas des pédagogues. » « Le concours n'a rien à voir avec le métier d'enseignant ; il sanctionne les études à la fac mais ne fait pas la transition. »

12 - « L'épreuve professionnelle est en réalité une épreuve "non professionnelle", vu qu'on n'a aucune expérience pédagogique ; elle est théorique, farcement... »

13 - « Ce fut une année très difficile, mais très formatrice de nombreux égards ; c'est ce que je voulais faire, et je la referais sans hésiter. »

- Interrogés tout d'abord sur la formation à l'enseignement de la discipline dispensée à l'université, les étudiants britanniques manifestent sur cette partie de la formation la plus grande satisfaction (14), insistant sur la qualité et l'utilité des idées et conseils développés par les formateurs disciplinaires ainsi que sur l'espace de mise en commun et de partage des expériences de classe qu'elles incarnent (15).

Nous avons observé que les enseignants-stagiaires français portaient un regard sévère sur la formation à l'IUFM dans sa globalité. La formation à l'enseignement de la discipline, sans être autant plébiscitée qu'elle l'est par les stagiaires britanniques, bénéficie néanmoins d'une bonne appréciation de la part d'une majorité de formés, qui en souligne le caractère pragmatique et opérationnel dans la perspective de la pratique de la classe (16). Comme c'est le cas pour leurs homologues britanniques, les stagiaires français apprécient, notamment en ces formations, l'opportunité d'échanges d'expériences entre collègues de même discipline, ainsi que l'avantage d'être encadrés au cours des premiers mois d'enseignement (17), même s'ils sont nombreux à regretter l'intervention tardive de ces formations jugées essentielles (18).

- La formation générale proposée aux enseignants-stagiaires des deux pays, par contre, ne satisfait guère leurs attentes. Distincte de la formation à l'enseignement de la discipline en ce qu'elle propose une entrée thématique et/ou disciplinaire des

14 - Les formations consacrées à la discipline principale (*University-based First Method course*) bénéficient toutefois de meilleures appréciations que celles proposées pour la seconde discipline (*Subsidiary Studies course*), la raison principale étant une moindre pratique de leur *subsidiary subject* par de nombreux étudiants, la formation apparaissant dans ces conditions quelque peu désincarnée : « On aurait vraiment besoin de plus de pratique de la deuxième discipline pour améliorer notre compétence dans son enseignement. Problèmes d'organisation manifestes à ce niveau-là. »

15 - « Modules de formation très bien structurés ; j'y ai beaucoup appris et en ai tiré beaucoup de choses pour ma pratique. En plus, ça permet des discussions enrichissantes, un partage d'idées. Bonne ambiance ; les formateurs ne nous laissent jamais tomber. » « Très bonne préparation à l'enseignement, grâce à un questionnement constant de nos stratégies de cours : est-ce que ça va marcher ? Quelles sont les difficultés ? Parfait pour acquérir des automatismes. »

16 - « Dans cette formation, les thèmes sont élaborés en fonction de nos préoccupations disciplinaires. Nous y trouvons des voies pour répondre à certains problèmes posés dans nos classes. » « C'est la seule formation intéressante ; c'est elle qui, sur un plan pratique, nous sert directement dans notre enseignement. »

17 - « Les travaux de groupe sont enrichissants ; les activités réalisées sont utiles pour les cours ; on y partage nos expériences, on échange nos points de vue. » « La formation disciplinaire offre un encadrement rassurant. La plupart des formateurs sont à l'écoute et prêts à donner des conseils face aux difficultés pédagogiques qui surgissent. »

18 - « Ces formations arrivent trop tard dans l'année ; on a déjà dû faire face aux problèmes en classe, c'est dommage ; elles devraient commencer avant même la rentrée. »

situations éducatives – à forte dominante psychologique –, cette partie de la formation, minoritaire, est globalement ressentie par les étudiants britanniques comme superflue au regard des priorités et des préoccupations d'un jeune enseignant (19) et excessivement théorique. En outre, si les interventions d'enseignants en activité sont appréciées par de nombreux stagiaires, la diversité des thèmes abordés n'autorise pas, selon certains enseignants britanniques, un approfondissement satisfaisant de ceux-ci, même si le contenu informationnel de la formation est reconnu (20). Enfin, le cadre physique dans lequel a lieu cette formation ne semble pas favoriser, de leur propre aveu, une implication véritable des stagiaires (21).

La formation générale ne rencontre pas de meilleurs échos dans les questionnaires des stagiaires français. Ceux-ci sont encore plus unanimement et plus sévèrement critiques quant à l'intérêt global des séances de formation générale, qui proposent une entrée plus souvent thématique que disciplinaire, centrée sur des domaines aussi variés que la relation pédagogique et les apprentissages de l'élève, le système éducatif ou la formation personnelle de l'enseignant. La dichotomie théorie/pratique est fortement signifiée sur ce thème (22). Outre le manque de concrétude et d'adéquation aux attentes de l'enseignant débutant (ce malgré un ancrage disciplinaire et théorique de moins en moins marqué), l'absence de cohérence entre les divers modules de cette partie du cursus est une des critiques récurrentes adressées par les formés qui favorise l'impression de flou et le manque de fermeté et de lisibilité rattaché aux enseignements non directement finalisés (23).

La superficialité du traitement des sujets abordés ainsi que leur excessive diversité est également une constante des critiques adressées par les stagiaires français à propos

19 - « Pas assez orienté sur la pratique; non applicable. Les cours d'EPS (*Educational and professional studies course*) ne m'ont pas toujours paru très cohérents ou très utiles. »
« Quelques séances intéressantes, mais dans l'ensemble, une formation complètement coupée du monde réel de l'enseignement (*the real teaching world*). »

20 - « C'était une bonne introduction à de nombreuses questions théoriques qui se cachent derrière l'enseignement quotidien. »

21 - « La formation s'est déroulée toute l'année dans un immense amphithéâtre, ce qui n'était pas propice à la participation et à l'implication. Je pense que des séminaires à plus petite échelle auraient été un bien meilleur format et beaucoup plus enrichissants. »

22 - « Inutile, ennuyeuse et bavarde. » « Souvent trop théorique et sans effet pratique immédiat. » « Nulle !... et faite par des personnes éloignées du terrain. »

23 - « On ne perçoit aucune logique d'ensemble. » « Il n'y a pas de progression dans les sujets abordés. On ne sait pas où on va... » « Les modules se suivent tout au long de l'année sans aucun lien entre eux. Certains cours sont à des années-lumière des préoccupations des jeunes enseignants confrontés à des problèmes de classe quotidiens. »

des thèmes des modules de formation générale (24), lesquels n'évitent pas une certaine redondance, témoin d'un manque de synergie, fortement ressenti par les stagiaires, entre les formateurs (25). Toutefois, certains enseignants perçoivent l'intérêt probable, à long terme, d'une telle formation, souhaitant parfois la voir intervenir dans le cadre de la formation continue.

Enfin, tout en regrettant leur longueur excessive, jugée disproportionnée eu égard à leur valeur informationnelle et formative, les modules de formation générale commune, réunissant les enseignants-stagiaires de diverses disciplines, sont tout au moins appréciés par nombre de stagiaires dans cette perspective de partage d'expériences. Les personnels formateurs les plus appréciés sont ceux exerçant leur activité près du « terrain » – le terme prend souvent une dimension emblématique dans les réponses des stagiaires français – au détriment des chercheurs et universitaires dont les interventions sont souvent jugées rébarbatives et coupées de la réalité quotidienne de l'activité enseignante (26).

• Si les appréciations recueillies auprès des stagiaires britanniques et français traduisent une même tendance à valoriser dans le format curriculaire de la formation reçue les éléments liés à l'enseignement de sa discipline au détriment d'une dimension plus abstraite du cursus incarnée par les modules de formation générale, cette tendance, nous l'avons vue, ne s'exprime pas de part et d'autre avec la même virulence. L'atmosphère générale des instituts de formation n'y est pas étrangère. Ainsi, alors que les stagiaires britanniques soulignent la disponibilité, la proximité et la compétence du personnel formateur dans son ensemble (27), les stagiaires français soulignent dans une large majorité le caractère infantilisant et rigide de la formation dans ses modalités d'évaluation et de contrôle, exprimant avec véhémence des attentes très pressantes de responsabilisation, d'amélioration des relations formateurs-formés, et plus largement du cadre formel de la formation. La contestation

24 - « On balaye superficiellement des questions, voire des disciplines complexes, psychologie, sociologie, qui en deviennent grotesques à force de caricature. La formation est-elle une entreprise de fond, ou un patchwork de connaissances ? »

25 - « Les enseignants eux-mêmes reconnaissent qu'ils n'ont aucune idée de ce qui est fait dans les autres cours. Du coup, il y a des redites. » « Il n'est pas rare d'avoir des modules aux intitulés différents mais aux contenus identiques. »

26 - « Les sujets sont alléchants, mais traités par des pseudo-spécialistes, très loin de nous. C'est loin du concret, et de la réalité de la pratique quotidienne. » « Assez de bla-bla, on veut du vécu ! »

27 - « L'ambiance était excellente. J'ai trouvé les formateurs très amicaux et disponibles, toujours prêts à aider. » « Le staff ne pouvait être plus serviable ni plus à l'écoute des enseignants. » « Les formateurs étaient disponibles, efficaces (et respectueux des étudiants). J'ai en particulier apprécié le fait qu'on pouvait les contacter très facilement si besoin était. »

est ainsi souvent relayée par des propositions d'amélioration sur ces thèmes récurrents (28).

Pôle pratique de la formation

L'examen des questionnaires permet d'apprécier la position des formés des deux pays sur la formation pratique expérimentée au cours de l'année de formation et de révéler les rapports qu'ils entretiennent avec leur institution de formation respective.

■ Côté britannique, les divers éléments liés à la pratique qui se conjuguent lors de la formation, constituant l'axe essentiel de la formation en PGCE (*School based Training*), sont très appréciés. L'immersion progressive dans un établissement scolaire, au cours du premier et du second trimestre, est en particulier reconnue par les stagiaires britanniques comme un mode judicieux et pragmatique d'investissement de son rôle d'enseignant (29), même si certains font part de leur regret de n'avoir pu pratiquer leur deuxième discipline au cours de l'année de formation.

Toutefois, l'élément le plus intéressant qui se dégage des questionnaires des stagiaires britanniques est que ceux-ci n'opposent pas forcément pôle institutionnel et pôle pratique de formation, et de manière encore plus significative théorie et pratique, mais font souvent part au contraire d'une complémentarité réussie entre l'expérience en établissement, le soutien des divers tuteurs sur le terrain et à l'université – dont le rôle apparaît décisif dans cette entreprise de rapprochement de l'institution et de la pratique d'enseignement (30) – et enfin les séances de formation

28 - « On nous évalue sur des compétences que nous venons à peine de mettre en œuvre : où est la formation ? C'est de l'évaluation à tout bout de champ ! » « Tout ça est bien scolaire et infantilisant : pressions permanentes, présence obligatoire, "chantage à la titularisation" ... » « Ne vaudrait-il pas mieux proposer un système de formation à la carte, qui prenne enfin au sérieux les attentes des débutants, au lieu d'imposer cette formation, ce système rigide, avec pointage des absents et menaces de "sanctions" ? »

29 - « Un bon aperçu de ce qu'est véritablement l'enseignement (*real teaching*). » « Le fait que l'on reste un trimestre entier avec une charge complète d'enseignement nous donne une bonne idée de ce que doit être un "bon" enseignant (a "proper" teacher). » « Être dans un établissement à plein temps nous permet de bien connaître nos classes, les profs, et d'être vraiment responsables. »

30 - Les appréciations de leurs tuteurs par les stagiaires sont diverses ; néanmoins, la majorité insiste sur le soutien sans faille (« *very supportive and helpful* »), « vital », qu'ils ont trouvé dans leur encadrement à l'Université comme en établissement : « C'est super d'avoir un interlocuteur privilégié dans chaque domaine de notre formation : problèmes pratiques ou liés à l'école, questions liées à l'organisation des cours à la fac, etc. » Toutefois, le statut et le rôle ambigus des *link tutors*, incarnant censément le pont entre le pôle institutionnel et le pôle pratique de la formation, mais ne relevant aux yeux des étudiants ni de l'université ni de leur environnement scolaire, sont souvent soulignés.

à l'enseignement de la discipline (31). Cette confrontation raisonnée avec le monde de l'enseignement est formatrice et salutaire pour certains dans la mise à l'épreuve de conceptions idéales de leur futur métier(32).

Si l'approche progressive et encadrée de l'enseignement (*Progressive and Collaborative Teaching*) pratiquée en PGCE est très appréciée par les stagiaires britanniques (33), l'organisation de l'année de formation donne lieu, par contre, à quelques mécontentements. En effet, les séances à l'université au cours du troisième trimestre, intervenant après une période de près de quatre mois d'enseignement à charge complète, sont accueillies avec peu d'enthousiasme par les stagiaires, qui ne sont plus à cette époque de l'année aussi « demandeurs » qu'au premier trimestre. La progression de la formation sur l'année semble rompue à ce moment (34).

Intervenant à cette période de la formation, la *paired experience*, au cours de laquelle les étudiants enseignent dans un nouvel établissement en alternance avec un autre stagiaire, est certes reçue comme une opportunité de se confronter à d'autres élèves et niveaux dans un environnement inédit, mais surtout comme une expérience trop brève et trop peu implicative pour être tout à fait profitable. Le format de la *paired experience* et la souplesse accordée à son application ont semblé favoriser par ailleurs la confusion et l'indécision dans les rangs des *student-teachers* (35).

■ Les enseignants français soulignent eux aussi la prépondérance du stage en responsabilité tout au long de l'année de formation, d'autant valorisée par la majorité

31 - « Formidable ! Ça a vraiment changé l'idée que j'avais sur la transférabilité des théories vues à la fac ; le système du *school based training* m'a permis de mettre en pratique des choses et finalement de me faire les dents dans l'enseignement. » « Ce système est le plus cohérent qui soit : il inscrit la théorie dans une perspective pratique. »

32 - « Essentiel car permet de rendre réaliste notre façon d'envisager l'enseignement. Ça m'a permis de réaliser que l'enseignement est un art complexe, alors qu'*a priori* tout semble fondé sur le bon sens. Observer, travailler avec d'autres enseignants qui ont d'autres idées ou méthodes, avoir la responsabilité complète de classes, tout ça m'a beaucoup servi. »

33 - « Il y a une très bonne préparation au premier trimestre ; on avance graduellement vers la prise en charge de plus en plus de classes avec le soutien d'un prof. » « Ce système permet aux étudiants de construire sereinement la confiance. On n'est pas jetés dans la classe. »

34 - « Au troisième trimestre, je me sentais déconnecté(e) des séances de formation ; ça me semblait une redite du premier trimestre, et c'était bizarre une formation après sa mise en pratique au second trimestre. » « Le troisième trimestre semble un peu "vide" après un deuxième trimestre très actif. »

35 - « On ne nous a pas assez guidés pour cette partie de la formation. On avait bien du mal à expliquer ce qu'on cherchait vraiment aux établissements qu'on contactait ; problèmes d'organisation et de clarté. »

des stagiaires dans ses vertus formatrices et socialisantes (36) que la formation institutionnelle est vivement critiquée, en particulier sur le thème de la préparation au travail en classe en début d'année (37). De fait, cette formation pratique à l'enseignement est expérimentée et décrite comme l'axe essentiel, si ce n'est exclusif de la formation, valorisée comme tel. Cette absence de complémentarité, voire cette dichotomie entre la théorie, axe institutionnel, et la pratique, axe expérientiel, est décrite avec force insistance et quelque amertume par la plupart des enseignants-stagiaires français (38). Le sentiment de ne pas avoir été accompagnés et guidés dans leur parcours de formation aboutit à une valorisation appuyée de la formation empirique au métier. Il y a probablement là un élément très caractéristique et pour tout dire inquiétant de la formation initiale telle qu'elle est ressentie par les stagiaires français dont on ne trouve trace que de manière très atténuée chez leurs collègues britanniques. Cette opposition entre formation expérientielle et formation institutionnelle, hétéronome, traduit une défaite du modèle de formation proposé en IUFM dans ses modalités concrètes actuelles. Nous y reviendrons dans notre conclusion.

La place et le statut des tuteurs (au cours du stage en responsabilité et du stage en pratique accompagnée) donne lieu à des remarques contrastées, significatives de l'importance de la qualité des relations entre ces personnes-ressource clés et le stagiaire. Considéré comme le « point d'ancrage » dans ses univers nouveaux, « seul interlocuteur réel » par certains, qui n'hésitent pas alors à lui conférer une place centrale dans leur formation se substituant parfois avantageusement aux séances de formation (39), le tuteur est néanmoins et bien souvent critiqué pour la sporadicité et la superficialité de son accompagnement, les stagiaires exprimant à cet égard des attentes de clarification et d'explicitation de son rôle (40). Le statut du stage en pratique accompagné, placé en milieu d'année, n'emporte pas plus l'adhésion. Si la

36 - « Très formateur. Permet une véritable prise de conscience du métier, de ses différents aspects, du monde enseignant. Une véritable immersion, indispensable et utile. »

37 - « Très enrichissant. C'est là qu'on apprend son métier. Remplace toute la théorie... »
« On est parachutés dans des classes sans préparation. » « On a l'impression d'être jetés dans la fosse aux lions, sans aide ou presque. »

38 - « C'est la seule partie indispensable de la formation. Devrait prendre une place beaucoup plus importante. Le reste est superflu. » « Il faudrait diminuer le temps de formation générale, peu ou pas utile, au bénéfice du stage en responsabilité. »

39 - « Si les relations sont bonnes avec lui, alors tout se joue là. On apprend son métier à partir de ses remarques, ses conseils, à partir de situations concrètes. » « Le tuteur est le seul véritable formateur. »

40 - « Nombre de tuteurs ne savent pas s'ils doivent sanctionner ou conseiller leur stagiaire. D'autres ont accepté cette tâche mais se révèlent incapables de la remplir, soit par manque de temps, soit par manque d'intérêt. » « Le tutorat est une excellente idée, mais il faudrait s'interroger sur les motivations et les compétences des candidats et régler leur temps à consacrer aux jeunes enseignants. »

familiarisation avec un autre type d'établissement, complémentaire du stage en responsabilité, est appréciée, la brièveté et l'ambition mal mesurées du stage sont regrettées, comme c'est le cas chez les stagiaires britanniques. En particulier, le manque d'autonomie, de liberté d'action présidant à cette expérience est déploré, n'autorisant pas l'enseignant à construire les réponses appropriées face aux situations rencontrées (41).

CONCLUSION

La confrontation de deux systèmes de formation par le biais du témoignage de leurs destinataires s'avère riche d'enseignements sur les qualités et faiblesses de l'un et l'autre, par contraste. À l'issue de cette étude, plusieurs remarques s'imposent.

Le rapport entre l'expertise technique et une professionnalité enseignante élargie semble bien la pierre d'achoppement de la formation initiale des enseignants dans les deux pays. Bien que mettant en œuvre un modèle de formation soucieux d'établir un pont entre des éléments curriculaires ambitieux et la pratique raisonnée de l'enseignement, force est de constater que l'IUFM, et dans une moindre mesure la *School of Education*, se heurtent à une valorisation sans ambiguïté de la part des formés de la pratique enseignante au détriment des modules de formation institutionnelle, à l'exception notable des éléments de formation se rapportant directement à l'enseignement de la discipline.

Ainsi, la forte opposition théorie/pratique sur laquelle se fonde l'essentiel de l'argumentation des formés – français notamment – semble prendre appui sur une opposition interne au pôle institutionnel de formation, entre formation générale – privilégiant une approche thématique et/ou disciplinaire tous azimuts des questions éducatives – et formation professionnelle – approches didactiques disciplinaires et pédagogiques finalisées et fortement ancrées dans la pratique – prolongée et accomplie par l'expérience d'enseignement et son encadrement.

En France en particulier, le fossé entre les attentes des formés et la formation proposée est préoccupant, car il signale non seulement l'échec d'un projet d'articulation des savoirs issus de la recherche et la pratique d'enseignement, mais assure et accentue leur divorce au regard des formés. Amers, frustrés, ceux-ci valorisent avec plus de force que leurs collègues britanniques un apprentissage empirique, expérimentiel, voire solitaire du métier. L'hétéronomie évaluante est par ailleurs très mal

41 - « C'est trop court s'il comprend un travail concret, ou trop long s'il se restreint à une simple observation (comme c'est souvent le cas). » « Ce ne sont pas nos classes ; on se passe en milieu d'année sur la pratique de quelqu'un d'autre ; il n'y a pas une prise en charge personnelle. »

reçue par des stagiaires pour lesquels la satisfaction au concours d'enseignement signifie explicitement la reconnaissance statutaire.

Le modèle britannique semble mieux établir ce lien, par un modèle plus souple, et surtout – c'est là le principal enseignement de cette mise en perspective – beaucoup moins cloisonné que le modèle français. Le cadre formel de la formation institutionnelle et le type de relations formateurs/formés apparaissent à ce titre décisifs dans le vécu de formation des stagiaires. Une forte centration sur les pratiques et les situations éducatives, associée au système tuteur pratiqué en PGCE, permet au modèle britannique d'éviter la coupure entre institut de formation et pratique d'enseignement, les divers tuteurs exerçant leur suivi des formés sur les deux sites. De fait, contrairement aux enseignants français, les *student-teachers* britanniques, engagés en formation sans ambiguïtés identitaires ou statutaires, se fondent au cours de leur année de formation dans une dynamique pragmatique de professionnalisation et de co-construction de sens favorisée par un environnement institutionnel et un encadrement tuteur choisis et reconnus.

C'est, semble-t-il, la rencontre de ces deux mondes de formation que l'IUFM échoue à mettre en place, le cloisonnement des espèces de formation, manifeste dans les réponses des stagiaires français, aboutissant à une dichotomie éclatante entre « monde IUFM » et « monde enseignant », à une référentialité discordante, les stagiaires ne découvrant pas d'intersections significantes entre leurs interrogations, commandées par l'urgence professionnelle, et les réponses proposées par l'institution.

Cet exercice est rendu encore plus malaisé dans les IUFM par la persistance de deux cultures de formation antagonistes, la culture universitaire présidant explicitement à la reconnaissance académique et statutaire des jeunes enseignants, et la culture pédagogique incarnée par l'IUFM, postérieure à cette reconnaissance. À n'en pas douter, le modèle de formation britannique a la vertu d'opposer à ces ambiguïtés identitaires et structurelles inhérentes au système français une unicité du cadre de formation et une claire définition des rôles de ses divers acteurs.