

Évolutions personnelles sur parcours obligé : stagiaires enseignants en formation, représentations et premiers pas dans le métier

PATRICK DUBOIS

UMR Éducation & Politiques (Lyon 2-INRP)
IUFM de Bourgogne
9 rue de Flacé, 71000 MÂCON

RACHEL GASPARINI

Groupe de Recherche Sociologique Lyon 2-ENS (UMR 5040)
et UMR Éducation & Politiques (Lyon 2-INRP)
IUFM de Lyon,
5 rue Anselme, 69317 LYON cedex 04

GÉRARD PETIT

IUFM de Bourgogne,
9 rue de Flacé, 71000 MÂCON

L' éloge de la pratique et la critique de la théorie font partie des discours attendus dans les formations professionnelles (Blanchard-Laville 2001, Dubet 2002, Peyronie 1998, Perrenoud 2000) et ce de manière internationale (Baillauquès & Breuse 1993). Concernant la formation en Institut Universitaire de formation des Maîtres (IUFM), ces discours prennent une tournure particulière, notamment parce que les savoirs liés à l'enseignement souffrent d'un manque de légitimité, contrairement à d'autres domaines comme la médecine ou le droit (Tardif, Lessard & Gauthier 1998). Les propos critiques des stagiaires, régulièrement rapportés par les médias français, tendent à faire croire qu'il y a consensus chez eux sur les éléments de la formation à conserver et ceux à éliminer. Rien n'est moins sûr. Ainsi, en arrivant à l'IUFM, les stagiaires sont déjà travaillés par des procès de socialisation multiples (Lahire 1998), qui viennent interférer diversement avec l'expérience subjective qu'ils ont de leur formation et des éléments qu'ils souhaiteraient y trouver. Cependant, ces réappropriations individuelles ne signifient pas la disparition des normes dans la formation enseignante. L'objet de cet

article est précisément d'observer comment s'opèrent à l'échelle individuelle des articulations différenciées de cette tension : d'un côté, des individus avec des trajectoires passées, des expériences parallèles ; de l'autre, une institution de formation qui, tout en offrant, comme d'autres formations professionnelles, une préparation au métier caractérisée partiellement par une socialisation scolaire, vise un public de novices appelés eux-mêmes, prochainement, à perpétuer le mode scolaire de socialisation. Ils y sont soumis autant que leurs élèves, à travers les savoirs scolarisés dans les manuels qu'ils utilisent, leurs préparations écrites, les emplois du temps qu'ils organisent, l'observation de règles codifiées dans les circulaires officielles, les évaluations régulières (Vincent 1980).

Cet article s'appuie sur une recherche menée auprès de professeurs d'école (Pe2) et de professeurs en éducation physique des lycées et collèges (Plc2-EPS) stagiaires (2^e année) dans un IUFM (Dubois, Gasparini & Petit 2005). Le recueil des données s'est effectué en 2001-2002, par un questionnaire rempli en début et en fin d'année (77 Pe2, 16 Plc2-EPS) et un entretien de fin d'année (16 Pe2, 4 Plc2-EPS).

Une plainte uniforme, des attentes disparates

Le discours des enquêtés ne présente pas une frontière toujours très nette entre ce qu'ils désignent par théorique et par pratique, le même savoir pouvant être dit théorique, du fait de son degré de formalisation, du lieu où il s'énonce ou du statut professionnel de son locuteur, ou pratique, parce qu'il prend pour objet le métier dans son fonctionnement quotidien (Blanchard-Laville 2001). Si bien que lorsque certains voudraient "plus de théorie" là où d'autres en voudraient moins (Rayou & van Zanten 2004), on n'est jamais sûr qu'ils parlent de la même chose. La dichotomie entre pratique et théorie renvoie souvent, en fin de compte, à ce qui sert ou ne sert pas (ce qui me concerne ou ce qui est trop général pour concerner ma pratique), mais aussi au statut de celui qui est à la source de la formation (formateur de terrain contre formateur considéré comme théorique) et au lieu d'exercice de celle-ci (en salle ou sur le terrain) : les mêmes propos appréciés de la part d'un instituteur maître formateur sous forme de conseils en situation sont peu écoutés s'ils émanent d'un enseignant faisant cours en salle.

Les revendications de moins de théorie et de plus de pratique, pour générales et imprécises qu'elles soient, expriment cependant la demande d'une prise en compte dans la formation professionnelle des dimensions artisanales du métier (tours de main, savoir-faire, routines, recettes qui marchent...). En cela, nos enquêtés paraissent proches des nouveaux professeurs interrogés par Rayou & van Zanten (2004), qui font preuve de davantage de pragmatisme et d'une vision plus désacralisée de la fonction que leurs aînés. De nombreux travaux actuels sur le

métier enseignant (Chartier 1998, Durand 1996, Gauthier 1997, Tardif & Lessard 1999) soulignent l'intelligence rusée qu'il requiert en situation, proche de la "mètis" des Grecs (Detienne & Vernant 1974). L'admiration toujours très forte de nos enquêtés pour les praticiens de terrain (maîtres formateurs, conseillers pédagogiques, collègues...) traduit également le désir de reconnaître la dimension affective et intuitive des interactions en classe (impression d'avoir trouvé sa vocation, plaisir à être avec les élèves, intérêt pour leur singularité, vécu de moments magiques où les élèves comprennent ce qui leur est enseigné sans qu'on sache expliciter pourquoi...). Or ces réalités du métier, peu verbalisables, mais importantes à leurs yeux, leur paraissent escamotées par une formation qui, sous l'influence d'un vaste courant international d'origine nord-américaine vulgarisé sous la figure du "praticien réflexif" (Schön 1994), vise à "professionnaliser" l'enseignement davantage par l'intégration de savoirs universitaires, la construction de compétences regroupées en référentiels, l'incitation à la réflexivité que par l'imitation de savoirs d'expérience (Tardif, Lessard & Gauthier 1998).

De la socialisation en IUFM

La théorie du mode scolaire de socialisation est-elle suffisante pour décrire les processus d'apprentissage de la formation enseignante, où se mêlent une dimension scolaire et une dimension pratique ? Elles se différencient selon trois plans. D'abord, l'école propose des savoirs décontextualisés des situations pratiques, objectivés dans et par l'écriture. À l'opposé, de nombreux savoir-faire mis en œuvre dans l'exercice d'un métier sont transmis au cours de la pratique elle-même, oralement et visuellement, sans recours à la formalisation écrite. La transmission est alors incorporée à l'activité elle-même, l'apprentissage ne pouvant se faire que sous la forme d'une mimesis (Lahire 1993, 41). Ensuite, les savoirs scolaires sont soumis à des procédures de codification qui les constituent en disciplines et les organisent méthodiquement pour les rendre scolairement transmissibles. Ils peuvent être issus de savoirs scientifiques, transposés didactiquement ou construits artificiellement pour les besoins mêmes d'autres enseignements : la grammaire en offre un exemple, matière "historiquement créée par l'école elle-même, dans l'école pour l'école" (Chervel 1988, 66). Les produits scolaires forment ainsi ce que Demailly définit comme un "lait régulièrement composé de quatre éléments : 1) des contenus explicites (exposables, avec une bonne forme) ; 2) des techniques de motivation ; 3) une batterie d'exercices ; 4) un appareil d'évaluation" (1991, 250). Enfin, la transmission scolaire des savoirs s'effectue dans un lieu et un temps distincts de ceux relevant des sphères professionnelles et familiales. Delbos & Jorion (1984) ont analysé les conditions de transmission des savoirs pratiques dans des familles liées aux métiers de la mer :

l'enfant connaît ses premières expériences "professionnelles" du fait qu'il participe à un travail familial, il n'est pas considéré comme un "apprenti" mais il est une "aide" évidente (on ne peut pas rester à "rien faire"). Il acquiert des techniques et des savoirs non explicités, mais aussi toute une cosmologie, une représentation du monde liée à la profession. Certes, tous les métiers ne se transmettent pas dans la famille, mais on peut se demander si les enfants ne retiennent pas toujours quelque chose de l'expérience du travail de leurs parents (en termes de "savoir-dire" et de "savoir-vivre"), même s'ils n'accèdent pas directement au "savoir-faire" (c'est-à-dire aux conditions pratiques d'exercice du métier).

Cependant, la dichotomie théorique mode scolaire / mode pratique d'apprentissage ne s'observe pas sur le terrain sous une forme aussi simple, contrairement à ce que pourrait laisser penser l'approche spontanée des stagiaires. À l'IUFM, le mode scolaire d'apprentissage ne se limite pas à la diffusion sous une forme magistrale de savoirs formels, validés scientifiquement ou non : nombre de formateurs en salle évoquent des expériences de terrain, ont recours à des anecdotes pour illustrer leurs propos, donnent des tuyaux, des astuces, des exemples de séquences-séances, s'appuient sur les questions ou les témoignages des stagiaires, montrent des vidéos de classes en situation, etc. De son côté, le mode pratique d'apprentissage n'est pas complètement étranger à des références théoriques au moins implicites, ni au mode scolaire d'apprentissage (par exemple, les fiches de préparation sont organisées rationnellement, par écrit, avec une progression logique en lien avec les programmes, le niveau des enfants ; ces fiches sont évaluées, rectifiées par l'enseignant, etc.). Dans un autre domaine professionnel, la formation des bergers, Tolley (2004) souligne les limites des interprétations de Delbos & Jorion, qui différencient trop nettement la transmission formelle des savoirs (lors de moments prévus, comme les cours ou les stages, dans des institutions notamment scolaires) de leur transmission informelle (acquisition de savoirs et savoir-faire à l'occasion du travail, comme "bénéfice secondaire" de celui-ci).

La théorie du mode scolaire de socialisation n'est donc pas inadéquate pour décrire la formation en IUFM mais, transposée à la formation professionnelle enseignante, elle intègre les dimensions pratiques du métier, par exemple dans les mises en formes théoriques et rhétoriques autour des modèles de la socio-construction des savoirs et du praticien réflexif, même si la formation se déploie selon des modalités très variables, parfois antinomiques, et qu'on ne sait pas toujours dans quelle mesure l'IUFM socialise à un métier ou à l'IUFM lui-même. Cette combinaison complexe permet de comprendre en quoi la figure du praticien réflexif n'est pas exempte d'ambiguïtés, puisqu'elle appelle à une responsabilisation sous forme d'injonction à l'autonomie, lors même que les enseignants demeurent entourés de normes. Les plaintes des stagiaires contre les aspects trop scolaires de l'IUFM, plus présentes chez les Pe2 que chez les Plc2-EPS, en adéquation avec les résultats de Charles & Clément (1997), ne sont donc pas à inter-

prêter comme une mise en cause du mode scolaire de socialisation, mais comme une résistance à sa variante la plus directive. Nos enquêtés perçoivent en effet une contradiction entre, d'un côté, certaines formes d'enseignement (des cours trop "magistraux" éloignés de la démarche constructiviste qu'on leur demande d'adopter, des formateurs peu ouverts à la discussion de ce qu'ils énoncent, l'"infantilisation" des stagiaires, considérés comme des élèves et non comme des collègues, l'utilisation de l'évaluation comme instrument de pression), des contraintes horaires qui leur donnent l'impression d'être dépossédés de leur temps (un contrôle strict des absences, l'imposition de changements de dernière minute dans les emplois du temps) et, d'un autre côté, l'injonction permanente à la responsabilisation de soi dans le cadre d'une formation d'adultes, l'incitation à des retours réguliers sur soi et ses pratiques dans la perspective de leur amélioration. Cette expérience qu'ils vivent en formation est d'autant plus forte qu'ils paraissent se distinguer de la génération des stagiaires rencontrés par Mosconi (1990), qu'elle décrivait traversant une crise en trois dimensions : séparation d'avec l'institution de formation et changement de statut (l'élève devient enseignant), déplacement des investissements relationnels (vers les élèves, collègues, parents, responsables hiérarchiques), passage de la personne jeune vers la position d'adulte responsable. Les stagiaires interrogés dans l'enquête sont déjà porteurs d'expériences variées (professionnelles, bénévoles, universitaires). Leur entrée dans le métier ne se caractérise plus comme une transition brusque entre l'école et le monde enseignant : ils ont connu parfois d'autres univers professionnels, ont fréquemment vécu une expérience d'enseignement, ont déjà assumé des responsabilités sociales et présentent un profil plus proche de l'adulte que du jeune. De plus, ils semblent peu déstabilisés par le passage de l'investissement intellectuel dans une/des disciplines(s) choisie(s) à son/leur enseignement : les Pe2 sont préparés depuis le concours à l'idée d'enseigner plusieurs matières et d'y consacrer les efforts pédagogiques et didactiques nécessaires ; les Plc2-EPS sont habitués à travers les animations sportives à la vulgarisation de leur discipline et sont outillés didactiquement et pédagogiquement lors de leur formation universitaire antérieure.

La valorisation de la variante la plus responsabilisante de la forme scolaire, dans la formation en IUFM comme dans le face-à-face enseignants-élèves, pourrait être expliquée par la marge d'initiative importante qu'elle accorde, la stimulation qu'elle offre contre l'ennui résultant d'activités trop répétitives (Barrère 2003). Mais cette responsabilité est aussi parfois source d'anxiété chez les nouveaux enseignants, qui ne voient pas toujours quelles sont les pratiques attendues, qui sont fatigués d'être "eux-mêmes" (Erhenberg 1998) tout en cherchant à correspondre aux normes de l'institution. Il n'est donc pas étonnant qu'aucun des enquêtés, même ceux qui paraissent les plus assurés, n'entre dans le métier sans inquiétude, ce qui explique la réassurance chaleureuse qu'ils recherchent

auprès des formateurs, des professionnels ou des pairs. Cette inquiétude, plus ou moins vive selon les sujets, n'est aucunement prédictive de difficultés éventuelles dans la profession enseignante : on peut même dire que si le sujet peut trouver en lui les éléments pour la dominer –éviter qu'elle conduise à une peur panique inhibitrice–, elle préfigure une évolution positive dans un métier où l'implication forte de soi est corrélative de l'investissement professionnel. Il est possible que le paradigme actuellement dominant du praticien réflexif contribue à nourrir cette inquiétude, en incitant à ne pas imputer aux situations les causes d'un échec, mais à interroger aussi ses propres attitudes ou manières de faire pour éventuellement travailler à les modifier. Par exemple, le fait de rapporter les problèmes d'autorité à la personne même de l'enseignant et ses pratiques peut favoriser une sous-estimation des données d'ordre sociologique, pourtant importantes pour comprendre nombre de situations scolaires (Dubet 2000) : l'école n'a plus le monopole de la culture, les élèves vivent une désillusion face à la protection que pouvaient offrir auparavant les études pour accéder à une profession, les relations d'autorité ont évolué, les élèves se sentent autorisés à contester plus directement leurs enseignants, les formes de violence ou d'humiliation que ceux-ci pourraient exercer, officiellement prohibées, se sont raréfiées ou subtilisées. La résolution des difficultés rencontrées par les enseignants devient très personnelle, ce qui peut être gratifiant lorsque l'enseignant s'en sort bien, mais peut être personnellement très destructeur dans le cas contraire. Le risque de culpabilisation est dès lors plus important, à l'image de ce que vit l'individu dans nos sociétés contemporaines, sommé d'être responsable de sa vie et donc aussi de ses échecs éventuels (Kaufmann 2001). Dans cette perspective, une partie des explications concernant les situations rencontrées peut être occultée, relative à leur dimension socioculturelle.

Par ailleurs, l'idée même de réflexivité, entendue comme une réflexion intime sur soi et ses actes, peut conduire à malentendu : car les stagiaires accomplissent leur formation dans une institution où, légitimement, leurs aptitudes professionnelles sont développées et évaluées, y compris leur capacité réflexive, qui doit donc s'objectiver et en quelque sorte s'afficher au travers de procédures codifiées, telles le mémoire professionnel, les rencontres régulières avec l'équipe de formateurs au moment des stages, les groupes d'analyse de pratique, etc. Celles-ci sont régulées par un référentiel de compétences, qui fixe pour tous les membres de l'institution ce qu'on est en droit d'attendre des stagiaires en formation. Mais les attentes institutionnelles peuvent également se régler sur d'autres normes sociales plus implicites, celles relatives à la correction de la présentation de soi (habillement, maquillage, manière d'être...), de son langage, de son comportement avec les élèves et les adultes (collègues, hiérarchie, parents), etc., qui forment un maillage normalisateur discret des sociétés démocratiques, parallèlement à leur proclamation omniprésente de la liberté individuelle (Kaufmann 2001,

Martuccelli 2002). La réflexivité ouvre certes une marge d'autonomie indispensable pour l'exercice du métier, mais elle peut aussi être lue comme le moyen de renforcer l'autocontrôle de soi, corrélat nécessaire de cette responsabilité accrue (Elias 1991). Même s'ils ont tous connu l'école en tant qu'élèves, les stagiaires sont probablement inégalement préparés par leurs milieux familiaux et leurs expériences antérieures à cette "culture" globale propre au métier enseignant et aux images de soi qu'elle impose de maîtriser (Goffman 1973).

Face aux risques de contrôle, voire d'intrusion, que pourrait représenter cet usage public de la réflexivité dans le cadre de la formation en IUFM, les stagiaires ont évidemment appris à se protéger. Personne ne se dévoile totalement (sauf à faire preuve de naïveté). L'injonction à l'"authenticité" (Martuccelli 2004) dans les discussions avec l'équipe tutorale, les bilans, les temps d'analyse de séances filmées, vise en fait un épanouissement personnel mis au service d'une adaptation à un univers social bien particulier. Il ne s'agit pas d'une authenticité consistant à faire part réellement de ses impressions affectives personnelles, par exemple, de la connivence avec les élèves (certains enquêtés nous parlent d'"instants magiques", de moments heureux où on s'aperçoit dans leurs regards que les élèves ont compris ; dans un autre registre, un stagiaire évoque avec émotion son plaisir de voir ses anciens élèves à son mariage). Les enquêtés regrettent que ces moments vécus personnellement ne soient pas recevables dans leur formation, où ils s'exposeraient au risque de manque de professionnalisme, alors qu'ils font partie de la profession. Ils comprennent, pour les plus adaptés à IUFM, que si on leur demande de faire le plus sincèrement possible l'analyse de leurs pratiques, on ne peut cependant pas tout dire. Quelques-uns ont l'habileté de mettre en avant des difficultés mineures pour occulter des problèmes plus profonds car, en présence des formateurs, ne pas trouver de problèmes dans l'évaluation de ses pratiques pourrait paraître suspect. D'autres reproduisent artificiellement le langage officiel du praticien réflexif, sans en adopter véritablement la posture, comme Marianne (Pe2, antérieurement intervenante en musique pendant vingt ans dans les écoles) qui dit le rôle joué dans sa formation professionnelle présente par sa réflexion, reposant sur ses études antérieures en sciences de l'éducation, ses lectures, une analyse de ses pratiques à partir d'enregistrements vidéo de ses séances mais adopte des propos très empiriques dès qu'on lui demande ses ressources face aux questions posées sur le terrain (par exemple, elle justifie par son expérience maternelle l'attitude qu'elle adopte face à un élève énervé en récréation). Cette revendication d'une posture réflexive, plus signalétique qu'effective, trahit probablement dans ce cas une stratégie distinctive. Vis-à-vis des autres stagiaires Pe2, beaucoup plus jeunes qu'elle, elle se sent "dcalée" car elle les trouve trop demandeurs de "techniques" : "la formation générale qu'on recevait n'était pas toujours perçue avec l'intérêt qu'elle aurait mérité, enfin moi je n'ai pas eu la même expérience, donc je ne vois pas les choses de la même manière".

Dans notre recherche, l'adoption de modalités concrètes d'engagement réflexif relativement à leurs pratiques est plus présente chez les Plc2-EPS que chez les Pe2, à la fois dans les descriptions qu'ils font de leurs séances et dans l'écriture de leurs mémoires : les Plc2-EPS ont été exercés à l'analyse des pratiques dans leur cursus antérieur et leur formation actuelle insiste beaucoup sur cet aspect. Les Pe2, quant à eux, mobilisent volontiers la rhétorique de la réflexivité mais n'en donnent pas souvent les signes d'un usage opératoire. Cela ne signifie pourtant pas qu'ils travaillent aveuglément. Comme tous les acteurs sociaux, ils développent des conduites partiellement rationnelles, orientées par des savoirs souvent construits dans l'action elle-même et manifestent à leur propos des capacités réflexives, en particulier lorsqu'ils décrivent une difficulté d'apprentissage ou de discipline qu'ils ont dû surmonter. Aucun de nos stagiaires n'incarne un modèle pur de réflexivité ni, à l'inverse, un contre-modèle d'application mécaniste de travaux élaborés par d'autres. Même ceux qui affichent leur désintérêt pour les questions théoriques, au profit d'un investissement dans les problèmes concrets de la classe et/ou qui exigent de leurs enseignants des séquences immédiatement exploitables avec leurs élèves, développent par ailleurs des capacités réflexives. Il semblerait même qu'une interprétation trop littérale du discours sur le praticien réflexif soit un frein à une entrée sereine des stagiaires dans le métier. Sophie (Pe2) semble presque paralysée par une réflexion qu'elle mobilise constamment (elle cite les ressources suivantes pour l'entrée dans la profession : "toutes les lectures qu'on peut avoir, les schémas de pensée, enfin justement ces valeurs, ces idéaux, pourquoi je fais ça, où je veux aller"), par les retours qu'elle opère sans cesse sur ses pratiques forcément toujours imparfaites. Dans un autre style, Wilfried semble perpétuellement pris par une effervescence réflexive tous azimuts qui l'amène à cumuler beaucoup de réflexions, mais qui restent inorganisées (il parle de "créativité" de l'enseignant).

Un cadre normalisateur, des réappropriations personnelles

La méthode idéal-typique telle qu'elle est utilisée dans certaines recherches (Gérome 2001, Ayraud & Guibert 2001) pour caractériser les stagiaires IUFM aboutit à des modèles séduisants, mais nous est rapidement apparue peu pertinente pour la nôtre, tant le risque était grand d'associer les types dégagés à des qualificatifs implicitement normatifs et d'occulter les dissonances, voire les contradictions internes que nous percevions chez nos enquêtés. Pour ne pas amputer artificiellement la complexité de chacun, nous nous sommes inspirés d'une sociologie "dispositionnelle" (Lahire 1998), pour laquelle l'individu, acteur "pluriel", "incorpore" au cours de ses expériences plusieurs "dispositions"

(par suite des expériences socialisatrices antérieures et des interactions multiformes des circonstances pragmatiques de l'action), qui ne sont pas directement observables, mais constituent un stock disponible qui se déploie de façon différenciée en fonction de l'environnement social : certaines dispositions, dans une situation donnée, peuvent se manifester telles quelles, d'autres devront se transformer, d'autres enfin seront "inhibées" et pourront même disparaître si elles demeurent durablement inutilisées. Dans un environnement social donné, le même individu côtoie des réalités multiples et parfois hétérogènes (par exemple, dans une famille, un père et une mère ont souvent des dispositions différentes).

La substitution des IUFM aux institutions antérieures (écoles normales, centres pédagogiques régionaux) n'a pas supprimé leur cadre normalisateur, qui perdure dans l'institution nouvelle, en dépit d'une redéfinition de l'identité professionnelle des enseignants des deux degrés autour de la thématique du praticien réflexif. À leur origine, les IUFM avaient pour ambition de recomposer l'identité professionnelle des enseignants par un rapprochement entre les professeurs du secondaire et ceux du primaire (même recrutement à la licence, formation commune dans la même institution). Or les deux sous-populations de notre enquête apparaissent nettement différenciées : le groupe des Pe2, en effet, exprime moins fortement son identité professionnelle que celui des Plc2-EPS. Ces derniers ne sont pas représentatifs de l'ensemble des Plc2. L'EPS se différencie des autres matières du secondaire longtemps hostiles à toute formation pédagogique : dans la majorité des disciplines prédomine la conviction que pour enseigner en collège et en lycée, il convient d'être un homme cultivé (en référence au modèle humaniste de l'agrégation) et qu'une formation sur le tas suffit à l'acquisition des gestes quotidiens du métier (Lang 1999). Discipline sans cesse en quête de légitimité, l'EPS se distingue par une réflexion pédagogique plus avancée, des efforts déjà anciens de rationalisation des savoirs et des compétences à acquérir pour enseigner. De plus, la formation des Plc2-EPS se caractérise par une socialisation professionnelle assez marquée, qui s'explique par la conjonction de plusieurs facteurs, irréductibles aux seuls effets de la formation : d'abord le parcours étudiant anticipe la formation en IUFM, notamment par des stages et un apprentissage aux préparations de séquences d'enseignement. Ensuite, les stagiaires présentent un profil homogène lors de leur recrutement (même tranche d'âge, expérience étendue en animation ou en enseignement, projets professionnels tournés vers les métiers de l'éducation physique ou sportive et plus tôt amorcés que chez les autres Plc2 ou les Pe2). Enfin, la formation des Plc2-EPS en IUFM est proche du milieu professionnel, avec une forte tradition de socialisation professionnelle intégratrice au sein de l'équipe des professeurs d'EPS en poste. L'EPS paraît avoir eu moins de difficulté que les autres disciplines à intégrer les conceptions de formation organisées autour des notions de professionnalisation et de praticien réflexif, qui entraînent en résonance avec

ses préoccupations disciplinaires. Il n'est donc pas étonnant, dans cette situation, que les stagiaires Plc2-EPS nous aient paru plus proches, à leur entrée dans le métier, des objectifs de la formation en IUFM.

Les réappropriations, au gré des parcours personnels des Pe2 et des Plc2-EPS interrogés, s'inscrivent dans ce cadre. L'analyse sociologique en termes de dispositions s'adapte bien à une recherche qui vise à repérer une série de comportements, d'attitudes, de pratiques cohérentes chez un acteur à travers différentes circonstances de sa vie (Lahire 2002). La construction de notre grille d'entretien, centrée sur la formation en IUFM, avec quelques débords vers leur expérience scolaire, professionnelle et bénévole (animation, participation à des clubs, garde d'enfants...), interdit de parler de "dispositions" (en tant qu'inclinations permanentes), mais nous autorise à repérer chez eux des "compétences" ("savoirs, savoir-faire bien circonscrits, liés à une circonstance ou à une pratique spécifiques", Lahire 1998, 415 et 416).

Il est impossible de dresser une liste des expériences préalables qui favorisent idéalement l'entrée du stagiaire dans le métier d'enseignant : avoir fréquenté le monde de l'animation est un atout pour ceux qui perçoivent la transférabilité des compétences qu'ils y ont développée (s'occuper d'un groupe, avoir des connaissances sur le monde de l'enfance, travailler en équipe, avoir l'expérience des contacts avec les parents, s'organiser dans la préparation de son intervention, chercher à motiver les enfants, être attentif à leurs difficultés...) ainsi que ses limites, mais s'avère inopérant chez les stagiaires qu'elle conduit à confondre la posture de l'enseignant avec celle plus amicale de l'animateur, au risque d'oublier la mission de conduire méthodiquement une cohorte d'élèves dans les savoirs définis par les programmes officiels. Florence (Pe2) estime ainsi que son passage par l'animation ne l'a pas aidée à trouver la juste "distance" aux élèves exigée par la position d'enseignante, surtout "avec les plus grands", "parce que quand on est animateur on est quand même plus proche que quand on est enseignant, j'ai dû savoir me positionner, trouver la distance à prendre par rapport aux élèves" ; Sandrine (Pe2), de même, pense que son expérience en animation ne lui a pas été utile pour son entrée dans la profession enseignante : "Disons que bon, je l'ai fait, c'est une expérience, mais ça ne m'a pas plu tant que ça, moi je n'arrive pas à me placer en tant qu'animatrice. Je pense avoir fait mon boulot quand même, mais je n'étais pas non plus à ma place".

Avoir été animateur sportif peut être une ressource pour conduire un groupe, préparer et mettre en place des progressions d'exercices... ou un désavantage pour ceux qui n'en retiennent que l'aspect compétitif, au détriment de l'objectif, propre à l'école, de progression de tous. C'est ce que décrit par exemple David (Plc2-EPS), qui se rend compte qu'il impose des méthodes d'entraînement répétitives ou des situations d'apprentissage valables pour des compétiteurs motivés mais inadaptées pour ses élèves en enseignement professionnel : "Après

de trop nombreux échecs successifs, les élèves avaient plus envie de rien, bon ben normal, quand on ne réussit pas, on n'a plus envie". Vincent (Plc2-EPS) aborde également les difficultés auxquelles il s'est heurté lorsqu'il a essayé vainement de transposer des démarches acquises en club sportif dans un enseignement en ZEP sensiblement différent : "Disons que la difficulté, moi je pense que c'est d'abord la question des apprentissages, justement. Réussir à faire apprendre quelque chose aux élèves et, en plus, des élèves qui ont des caractéristiques un peu spécifiques, c'est vrai que c'est d'autant plus difficile. Je vois, autant j'arrive à le faire en tant qu'éducateur de tennis, parce que j'en ai six au maximum, donc je peux en faire travailler quatre, en prendre deux. C'est vrai que là, au collège, j'ai eu plus de mal, parce que, déjà, ils sont plus nombreux, en plus, y'a des problèmes de discipline, d'autonomie".

Côtoyer l'univers enseignant dans sa propre famille ou par ses amis peut représenter un avantage, en favorisant l'accès à une certaine culture du métier, à ses manières d'être et de penser. Cette proximité peut aider à l'organisation du travail (apprendre à hiérarchiser les urgences, à se préserver des moments de repos, à préparer une inspection...) ou offrir une aide ponctuelle lors de difficultés (mise en contact avec des personnes-ressources, prêt de matériel et de documents, conseils sur des pratiques, des contenus et des expériences...). Mais elle peut aussi menacer la préservation de soi dans sa sphère intime : la perméabilité entre les différents univers sociaux fréquentés par un individu comporte toujours le risque qu'une image dépréciée de soi se diffuse d'un univers à l'autre lorsqu'une période difficile est traversée et pénètre des lieux qui pouvaient représenter pour le sujet un appréciable réconfort. Ainsi Ève (Pe2) n'a pas fait appel aux membres enseignants de sa famille, mais plutôt à des amis enseignants qu'elle connaissait par ailleurs, "parce que ce n'est pas évident de parler de ça". Sandrine (Pe2) a sollicité des enseignants de sa famille, mais elle reconnaît qu'il faut "faire l'effort d'en parler" et qu'il y a "des limites à ne pas dépasser". Henri (Pe2) ne veut pas abuser des discussions professionnelles avec sa femme, professeur des écoles, "parce qu'après, ça peut être pesant parce qu'on parle que de ça et on ne fait que ça".

Inversement, certaines expériences qui a priori n'ont rien à voir avec la profession enseignante se révèlent être des atouts efficaces chez certains stagiaires : c'est le cas d'activités théâtrales (qui facilitent la présentation de soi, même face à des classes difficiles) ou même le fait d'avoir fréquemment joué à la maîtresse dans son enfance. On peut ainsi supposer que telle stagiaire, attirée par le métier lorsqu'elle était petite, a développé une importante capacité d'observation de ses enseignants et qu'elle s'est entraînée dès son plus jeune âge à l'exercice de certaines compétences avec ses pairs.

Cependant les stagiaires ne traversent pas simplement leur formation en confortant des compétences antérieurement ou parallèlement acquises. Les Pe2

comme les Plc2-EPS sont incités en formation à investir pédagogiquement des méthodes officiellement reconnues (qui changent par exemple des cours particuliers qu'ils ont pu donner ou de l'école qu'ils ont eux-mêmes connue), à s'approprier des contenus et des démarches didactiques dans des domaines qu'ils ne maîtrisent parfois que médiocrement ou pas du tout (du fait de la polyvalence de l'enseignement pour les Pe2 ou de la diversité des activités physiques sportives et artistiques à enseigner pour les Plc2-EPS), voire qui les rebutent. Certains enseignants s'avèrent par la suite particulièrement efficaces sur des matières où ils avaient été eux-mêmes mauvais élèves, arrivant peut-être par là à mieux comprendre les difficultés et les inhibitions des apprenants. Inversement, d'autres enseignants peuvent entraver des apprentissages chez leurs élèves lorsqu'ils n'ont pas conscience de blocages personnels antérieurement constitués et restés enfouis (Blanchard-Laville 2001). Parfois aussi, une trop grande spécialisation conduit à inhiber des pratiques enseignantes (le professeur qui, par excès d'exigences, se désespère du faible niveau de ses élèves).

Enfin, le passage par l'IUFM conduit à des transformations de soi, aisément réparables chez plusieurs enquêtés entre le début et la fin de l'année : l'expérience de la confrontation avec le métier conduit à des évolutions personnelles, les représentations de la formation changent (par exemple certains cours s'avèrent plus utiles qu'il n'y paraissait ou le mémoire professionnel ne se révèle pas la perte de temps redoutée...). Certains stagiaires connaissent ainsi des évolutions dans leur attitude réflexive. C'est le cas d'Aline (Pe2) qui attendait à la rentrée des "séquences toutes prêtes" et qui reconnaît lors de l'entretien de fin d'année que "cela ne servirait pas à grand-chose, c'est tellement sans cesse à adapter en fonction du niveau des enfants. Il faut toujours remettre en cause ce que l'on a fait, ne pas croire qu'il n'y a une façon de faire ou une façon d'aborder les choses. Toujours envisager plusieurs pistes et après, revenir sur ce qu'on a fait, ne pas croire qu'il y a des solutions toutes faites ou des recettes miracles". Anne-Sophie (Pe2) avait une telle attente de contenus concrets à transmettre en début d'année qu'elle en avait contesté l'intérêt du mémoire professionnel : "Maintenant, quand j'y réfléchis, je me dis que le mémoire n'a pas été inutile parce que justement... on revient sur sa pratique... Moi, je me suis rendue compte que telle et telle séance n'avaient pas marché et, après, les raisons pour lesquelles elles n'avaient pas marché, en fait, c'était plus revenir sur sa pratique".

Conclusion

Il apparaît au terme de cette recherche qu'il existe différents styles de stagiaires opérationnels, de même qu'il existe plusieurs profils d'enseignants efficaces sur le terrain. Les stagiaires rencontrés conduisent à penser qu'à partir du

cadre socialisateur général de la formation actuelle en IUFM, qui situe globalement les bornes des comportements acceptables et des compétences requises, chacun se compose une trajectoire de formation en fonction de ce qu'il est par ailleurs. Cette entrée dans un métier qui engage beaucoup de soi ne se fait pas sans une certaine déstabilisation, d'autant que chaque stagiaire, incité à prendre part à l'évaluation de ses propres pratiques, se trouve confronté à des normes professionnelles dont la lisibilité est brouillée par la diversité des formateurs. En même temps, ce serait un leurre de croire qu'il suffirait de supprimer ou seulement de réduire des savoirs considérés comme inutiles et d'homogénéiser les profils des formateurs pour permettre aux stagiaires de vivre une socialisation professionnelle plus lisible, donc plus sereine : le patchwork certes imparfait que constitue l'IUFM actuellement, n'est-il pas le gage que des styles d'enseignement différents peuvent émerger, laissant en fin de compte leur chance à des types d'élèves différents ? Une formation trop uniforme risquerait de privilégier un profil de stagiaire, donc de futur enseignant, ce qui ne donnerait pas leur chance aux différents profils d'élèves.

Références bibliographiques

- AYRAUD M. & GUIBERT P. 2001 Constructions identitaires, in Blanchard-Laville C. dir. *Malaise dans la formation des enseignants*, Paris, L'Harmattan
- BAILLAUQUES S. & BREUSE E. 1993 *La première classe ou les débuts dans le métier d'enseignant*, Paris, ESF
- BARRERE A. 2003 *Travailler à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire ?*, Rennes, PUR
- BLANCHARD-LAVILLE C. 2001 *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, PARIS, PUF
- CHARLES F. & CLÉMENT J.-P. 1997 *Comment devient-on enseignant ? L'IUFM et ses publics*, Presses Universitaires de Strasbourg
- CHARTIER A.-M. 1998 "L'expertise enseignante entre savoirs pratiques et savoirs théoriques", *Recherche et Formation*-27, 67-82
- CHERVEL A. 1988 "L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche", *Histoire de l'éducation*-38, 56-119
- DELBOS G. & JORION P. 1984 *La transmission des savoirs*, Paris, Éd. de la maison des sciences de l'homme
- DEMAILLY L. 1991 *Le collège : crise, mythes et métiers*, Lille, PUL
- DÉTIENNE M. & VERNANT J.-P. 1974 *Les ruses de l'intelligence. La mètis des Grecs*, Paris, Flammarion
- DEROUET J.-L. 2003 "Du temps des études à la formation tout au long de la vie. À la recherche de nouvelles références normatives", *Éducation et Sociétés*-11, 65-86
- DUBAR C. 2000 *La socialisation*, Paris, A. Colin
- DUBET F. 2000 "Une juste obéissance", *Autrement*-198, 138-151
- DUBET F. 2002 *Le déclin de l'institution*, Paris, Le Seuil

- DUBOIS P., GASPARINI R. & PETIT G. 2005 *La formation IUFM au regard des représentations et des pratiques des Pe2 et des Plc2-EPS*, CREB IUFM Bourgogne-UMR Éducation & Politiques
- DURAND M. 1996 *L'enseignement en milieu scolaire*, Paris, PUF
- ELIAS N. 1991 *La société des individus*, Paris, Fayard
- ERHENBERG A. 1998 *La fatigue d'être soi*, Paris, O. Jacob
- GAUTHIER C. dir. 1997 *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*, Sherbrooke, De Boeck
- GEROME F. 2001 "Un concours de circonstances. L'identité des nouveaux professeurs des écoles formés en IUFM", intervention au colloque de Reims "Quelles compétences? Pour quelle professionnalité?"
- GOFFMAN E. 1973 *La mise en scène de la vie quotidienne*, Paris, Éd. de Minuit
- KAUFMANN J.-C. 2001 *Ego. Pour une sociologie de l'individu*, Paris, Nathan
- LAHIRE 1993 *La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*, Lille, PUL
- LAHIRE B. 1998 *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan
- LAHIRE B. 2002 *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*, Paris, Nathan
- LANG V. 1999 *La professionnalisation des enseignants*, Paris, PUF
- MARTUCCELLI D. 2002 *Grammaires de l'individu*, Paris, Gallimard
- MARTUCCELLI D. 2004 "Figures de la domination", *Revue française de sociologie*-45-3, 469-497
- MOSCONI N. 1990 "Les enjeux de la prise de fonction des enseignants", *Actes AIRPE*
- PEYRONIE H. 1998 *Instituteurs : des maîtres aux professeurs d'école. Formation, socialisation et "manière d'être au métier"*, Paris, PUF
- PERRENOUD P. 2000 "Mobiliser ses acquis : où et quand cela s'apprend-il en formation initiale ? De qui est-ce l'affaire ?", *Recherche et formation*-35, 9-23
- RAYOU P. & van ZANTEN A. 2004 *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?*, Paris, Bayard
- SCHÖN D. 1994 *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal, Les Éditions Logiques.
- TARDIF M. & LESSARD C. 1999 *Le travail enseignant au quotidien*, Québec, PUL ; Bruxelles, De Boeck
- TARDIF M., LESSARD C. & GAUTHIER C. 1998 *Formation des maîtres et contextes sociaux*, Paris, PUF
- TOLLEY C. 2004 "Formation scolaire ou formation sur le tas chez les bergers de Provence. Différenciation des pratiques et conflit de légitimité ?", *Sociétés Contemporaines*-55, 115-138
- VINCENT G. 1980 *L'école primaire française*, Lyon, PUL