

UN CHEMINEMENT PROFESSIONNEL ATYPIQUE

MARC AGOSTINI

Je suis instituteur public depuis plus de vingt ans et, si je jette un regard sur mon cheminement professionnel, je remarque que tout s'est écrit peu à peu, au fil des années ; que tout s'est mis en place de façon non-linéaire, avec des cassures et des discontinuités.

UN INFLÉCHISSEMENT DE MON PARCOURS ORIGINEL

Mon entrée dans l'enseignement primaire a nettement correspondu à un *second choix*, essentiellement provoqué par la nécessité de me recycler. En effet, l'obtention d'un Diplôme Universitaire de Technologie en Gestion des Entreprises (et le choix de l'option « Administration » en deuxième année) me conduisait plutôt vers des concours de type administratif et vers le secteur public de l'emploi.

Ma réussite à un concours d'entrée dans la fonction publique territoriale a indirectement provoqué mon retour à Longwy, une agglomération dans laquelle j'avais vécu la plus grande partie de mon enfance et de mon adolescence. Puis, l'ébauche de carrière liée à ce premier débouché professionnel s'est petit à petit émaillée. Au

début de l'été 1982, j'ai subséquentement été reçu au concours exceptionnel (porté pour la première fois à un niveau DEUG) que l'Éducation Nationale a organisé pour combattre les effets de la pénurie d'enseignants qui prévalait à cette époque.

Mon entrée dans l'enseignement primaire a nettement correspondu à un *second choix*, essentiellement provoqué par la nécessité de me recycler.

MON FROTTEMENT À LA FORMATION INITIALE ET CONTINUE

Au démarrage, je n'ai pas bénéficié d'une formation initiale digne de ce nom et, de cette façon, j'ai commencé par acquérir l'aspect pratique avant d'avoir la possibilité de me tourner vers la théorie.

Effectivement, en rupture avec les promotions d'instituteurs normaliens, la catégorie des « FIS¹ DEUG » à laquelle j'appartenais à l'époque a immédiatement été envoyée dans une classe et elle a, par conséquent, reçu un apprentissage théorique *distinct*, postérieurement à la prise de poste.

1. FIS : Formation Initiale Spécifique.

À mes débuts, la formation théorique officielle s'est ainsi révélée singulièrement irréaliste et dévaluée, et j'ai beaucoup fonctionné de manière intuitive, cherchant là où je le pouvais les matériaux nécessaires à la mise en place de mon enseignement.

LE TEMPS DES INTERROGATIONS PROFESSIONNELLES ET LA SURVENUE DE BESOINS D'EXPLICATIONS THÉORIQUES

D'un point de vue professionnel, après l'occupation de postes fixes dans diverses écoles du bassin de Longwy, j'ai opté pour la mobilité dans le cadre de la Brigade Départementale Nord (Formation Continue)² de Meurthe-et-Moselle. Avec ce choix d'un poste de titulaire mobile m'obligeant à intervenir à tous les niveaux de l'école primaire (préélémentaire, élémentaire, spécialisé) et à brasser sans arrêt l'ensemble des programmes et des notions, j'ai progressivement ressenti une nécessité grandissante de partir régulièrement en stage pour renouveler mes connaissances et mes pratiques, et ceci quels que soient les apports immédiats effectifs.

Ma décision de vivre une déstabilisation professionnelle permanente dans des situations de remplacement a en quelque sorte correspondu à une phase de remise en question – au commencement, implicite – d'une certaine routine dans ma pratique pédagogique antérieure. S'il s'agissait d'une résolution plus ou moins volontaire à l'origine, je dois aujourd'hui constater qu'elle m'a offert un élargissement intéressant et inattendu de mon espace professionnel, même s'il m'a fallu accepter, en contrepartie, une certaine forme de déstructuration de mon identité enseignante.

Moi, le maître d'école supposé confirmé par les années d'expérience et les inspections régulières, j'étais fréquemment obligé de me remettre en question(s) et de reprendre une bonne partie de mes séquences à zéro. J'ai conséquemment été forcé de me remettre à jour pour

les niveaux d'enseignement dans lesquels je n'étais jamais intervenu auparavant. J'ai également dû m'investir dans des champs qui étaient entièrement nouveaux pour moi : en direction des enfants de maternelle ou lors de mes incursions dans l'enseignement dit « spécialisé ».

Une dizaine d'années après mon entrée dans le métier, dans le cadre de l'investigation liée à la soutenance de mon mémoire de maîtrise, j'ai rencontré la première promotion de sortants de l'IUFM³. J'ai immédiatement été frappé par le nombre d'analogies que je pouvais relever entre l'expérience que j'avais moi-même vécue et les représentations qui se dégagent des discours de ces nouveaux venus.

De prime abord, il me semblait parfaitement incompréhensible, à entendre les critiques émises lors des entretiens avec une parfaite régularité, que la nouvelle formation – pour un droit d'entrée maintenant fixé par l'institution au niveau d'une licence universitaire, à la place d'un DEUG, voire d'un baccalauréat – impulsée par de nouveaux textes, dans des structures rénovées et dans un état d'esprit qui se voulait lui-même novateur, doive se dérouler de la même manière que précédemment, se heurter aux mêmes écueils.

Continuerait-elle à évoluer dans l'urgence, dans la précipitation, et devrait-elle encore engendrer de la part des étudiants, puis des stagiaires, les réactions d'incompréhension et de déception que j'avais moi-même connues ? Aucune leçon n'avait-elle donc été tirée au cours de la dernière décennie ou bien s'aurait-il, selon l'expression de Guy Berger, que « la formation est introuvable pour une profession impossible » ?⁴

LA SAISIE D'UN PARADIGME INSTITUTIONNEL DIFFÉRENT ET LA VOLONTÉ DE LE CONFRONTER AU TERRAIN

Plus de dix ans après sa mise en œuvre, j'ai pu mesurer jusqu'à quel point la loi d'orientation n° 89-486 du

2. En tant que « brigadier », je suis amené à remplacer les instituteurs qui partent en stage sur l'ensemble du Pays-Haut meurthe-et-mosellan (comprenant les circonscriptions de Longwy I, Longwy II, Briey I et Briey II). Les remplacements durent généralement une semaine, mais ils peuvent aller d'une demi-journée à trois semaines-un mois.
3. IUFM : Institut Universitaire de Formation des Maîtres.
4. Titre d'un article paru dans *Éducation permanente* n° 96 en décembre 1988.

10 juillet 1989⁵ sur l'éducation a bouleversé l'enseignement primaire en faisant admettre un nouveau concept clé (les « professeurs d'école »).

Cependant, par ma position d'instituteur itinérant, je dois avouer que je n'ai pas constaté de bouleversements majeurs dans les pratiques, en dépit du fait que des notions à l'origine *importées* ou *étrangères* au corps des instituteurs – cycle, projet, concertation, évaluation... – se soient progressivement imposées, au moins dans le vocabulaire courant.

Rétrospectivement, je crois que c'est par l'accès à la recherche que j'ai le mieux estimé l'impact de la publication des rapports – remis respectivement par la commission DE PERETTI en 1982⁶ et par le recteur BANCEL en 1989⁷ – sur le changement majeur de paradigme qui s'est opéré alors dans le système éducatif français, par l'intermédiaire des nouvelles conceptions relatives aux « professionnels de l'acte d'enseignement », à la « professionnalité requise pour enseigner » ou aux « processus de professionnalisation ».

J'ai sans doute aussi saisi plus clairement l'inflexion contenue dans les directions successivement montrées en vue de rénover la formation : trois grands axes de propositions⁸ définissant sept domaines globaux de compétences⁹ s'articulant avec trois grandes catégories de savoirs liées à la professionnalité¹⁰ autour de cinq facteurs de professionnalisation¹¹.

Et je me suis plus finement rendu compte de la véritable révolution souterraine qu'a enclenchée en 1991 la création des vingt-cinq IUFM (trois existaient déjà en 1990, à titre expérimental)¹² sous leur forme d'établissement supérieur d'enseignement public à caractère administratif¹³ implanté dans chaque Académie, aux lieux et places des Écoles Normales d'instituteurs pour le premier degré¹⁴. J'ai ainsi relevé l'attribution à ceux-ci de missions clairement énoncées : formation d'enseignants dotés au minimum d'une licence universitaire et de compétences professionnelles ciblées, facilitation du recrutement dans les trois branches principales de l'enseignement, participation à la formation continue – ainsi qu'à celle des formateurs – et au développement de la recherche.

J'ai également été troublé en 1994 en découvrant, par le biais de la recherche, un document élaboré par la Direction des écoles et qui s'intitule « Référentiel des compétences et capacités caractéristiques d'un professeur des écoles ». Il me semble qu'il a fait souffler un vent nouveau dans l'enseignement primaire, en accord avec le virage institutionnel dans les orientations adoptées. Présenté comme « l'aboutissement du travail de réflexion d'un groupe constitué de fonctionnaires de l'éducation nationale directement concernés (de l'instituteur à l'inspecteur général de l'éducation nationale, en passant par le conseiller pédagogique, l'inspecteur de

5. Publiée au *Journal Officiel* de la République française n° 163 du 14 juillet 1989, p. 8860 à 8863, elle est aussi connue sous le nom de loi Jospin. Lionel Jospin a été ministre d'État, ministre de l'Éducation Nationale, de la jeunesse et des sports du 23 juin 1988 au 15 mai 1991, dans le gouvernement Rocard.
6. A. De Peretti, *La formation des personnels de l'Éducation Nationale*, Paris : La Documentation Française, 1982.
7. D. Bancel, *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*, Paris : MENJS, 1989.
8. Homogénéisation, décloisonnement, universitarisation.
9. Organisation d'un plan d'action pédagogique, préparation et mise en œuvre d'une situation d'apprentissage, régulation du déroulement d'une situation d'apprentissage et évaluation de celle-ci, gestion des phénomènes relationnels, fourniture d'une aide méthodologique aux élèves dans leur travail personnel, encouragement à l'émergence de projets professionnels positifs, travail avec des partenaires.
10. Mobilisation de connaissances relatives aux identités disciplinaires, à la gestion des apprentissages, au système éducatif.
11. Analyse des pratiques pédagogiques, alternance théorie-pratique, participation aux travaux d'équipe dans les écoles, stages en entreprise et réalisation d'un mémoire professionnel.
12. Cf. décret n° 90 867 du 28 septembre 1990 fixant les règles d'organisation et de fonctionnement des IUFM puis l'arrêté du 2 juillet 1991 et la circulaire n° 91-902 du 2 juillet 1991 sur le contenu et la validation des formations organisées par les IUFM.
13. Rattaché par convention à une ou plusieurs universités et doté d'un budget propre.
14. Ainsi que des Centres Pédagogiques Régionaux (CPR) attachés au secondaire et des Écoles Normales Nationales d'Apprentissage (FNNA) de l'enseignement technique.

l'éducation nationale, le directeur d'IUFM et l'inspecteur d'Académie)¹⁵ en vue de définir de manière aussi précise que possible ce qui caractérise, à notre époque, le métier de professeur des écoles », il apparaissait surtout au praticien que je suis, à tort ou à raison, comme une tentative de normalisation du métier.

Mais le chercheur se devait de lui accorder une place centrale et de vérifier les implications ouvertes par ces instructions qui se proposaient d'œuvrer dans quatre directions principales : l'information des personnes extérieures intéressées par une admission éventuelle, la fixation d'objectifs aux formateurs en formation initiale ou continue, le repérage des compétences et des capacités et la défense des pratiques par les enseignants. De plus, je ne pouvais que me sentir interpellé par ce matériau qui se voulait le point de départ d'une redéfinition de la formation initiale des professeurs des écoles. Il s'agissait en outre d'établir une adéquation entre, d'une part, les épreuves et modalités des concours de recrutement et, d'autre part, les compétences et capacités attendues des futurs enseignants du Premier Degré.

Dans mon travail de maîtrise, j'ai voulu examiner la phase de transition qui a suivi cette évolution auprès de la première promotion de professeurs des écoles. J'ai donc opéré un retour sur la formation qu'ils avaient reçue en IUFM, en partant de la première année d'exercice et en me centrant sur un certain nombre de thèmes généraux.

BESOINS DE FORMATION ET COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

Tout en continuant à exercer en qualité d'instituteur, j'ai poursuivi mon cursus universitaire.

En DEA, avec la découverte des travaux de différents auteurs et l'approfondissement de diverses pistes théoriques, j'ai voulu mettre l'accent sur la problématique de l'accompagnement dans le nouveau cadre qui

s'installait. Il s'agissait in fine d'imaginer un dispositif permettant de suivre un débutant et de cheminer avec lui durant une période allant jusqu'à trois ans.

En doctorat, je suis parti du concept de « besoins de formation » lors de la prise de fonction(s).

J'ai compris ce terme sous l'angle d'un écart entre les compétences nécessaires pour exercer un travail et les compétences réelles d'un individu à un moment donné. Mon interrogation s'est dirigée vers la façon dont un professeur des écoles pouvait voir apparaître et s'affirmer des compétences professionnelles au cours de cette période que Michaël Huberman nomme « l'entrée dans la carrière » ou « la phase d'exploration »¹⁶ et que je préfère qualifier, pour ma part, de *phase de décollage*. Je l'ai fait en essayant de construire, conjointement à mes informateurs¹⁷, des indices de détermination des compétences professionnelles qui se révélaient nécessaires pour « prendre ses fonctions » et en considérant que le discours des acteurs constituait un élément central dans ma recherche, malgré les distorsions prévisibles liées à la situation de communication.

D'autre part, une approche locale me semblait tout à fait pertinente au regard des spécificités offertes par les deux circonscriptions longwiciennes¹⁸. En particulier, j'ai émis une hypothèse selon laquelle leur excentration par rapport à la grande métropole départementale et régionale (Nancy) et leur mise à l'écart des zones d'attraction messine et nancéenne entraînaient des complications spécifiques au niveau de la prise de poste, et au-delà pour la prise de fonction(s), des professeurs des écoles issus de l'IUFM de Lorraine. Supposant qu'il agissait en l'occurrence comme une sorte de révélateur, d'amplificateur, l'environnement me paraissait donc représenter un facteur explicatif important en tant qu'élément plus ou moins favorable à une aide et à une formation d'ordre professionnel.

J'ai enfin tenté non seulement de replacer mon orientation dans la continuité d'une *synthèse historique* relative au secteur de Longwy, mais également de l'insérer dans ma perception d'un contexte socio-économique plus récent.

15. Selon la note d'accompagnement de monsieur Marcel Duhamel, directeur des écoles.

16. Cf. M. Huberman *et al.*, *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*, Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé, 1989.

17. Le terme *informateur* désignera ici des partenaires volontaires et non des « serviteurs » du chercheur, comme en ethnologie.

18. Cf. mon *journal de bord*.

PLACE DE MON IMPLICATION ET ENJEUX D'UNE ENTRÉE PAR LA RECHERCHE-ACTION

La question de mon implication en tant que chercheur-praticien s'est déjà posée en 1994, lors de l'investigation que j'ai menée en année de maîtrise¹⁹. J'avais alors appuyé le fondement de ma position épistémologique sur deux articles, écrits respectivement par Suzanne Mollo-Bouvier²⁰, laquelle présente avec talent sa propre progression dans la délimitation de son sujet de recherche, et surtout par Ruth Canter Kohn²¹ qui se propose pour sa part d'élaborer le concept d'implication comme « mode de production de connaissances ». Je réitère ici mon attachement à ces sources. Effectivement, à l'occasion de ma nouvelle recherche, près de six années plus tard, j'ai retrouvé intacte la vigueur des arguments déclinés, dans la mesure où le choix de mon sujet d'étude est resté toujours aussi profondément ancré dans mon histoire personnelle.

À travers la construction d'une certaine conception des compétences professionnelles dans le champ de l'enseignement primaire, j'ai de même toujours mis en avant mon souci de relier mes propres préoccupations de praticien (toujours en exercice) à celles des Sciences de l'éducation que je conçois avant tout sous l'angle d'un carrefour interdisciplinaire, apte à me fournir des apports pertinents pour ma réflexion.

J'ai enfin voulu inscrire mon projet dans une phase de réorganisation institutionnelle que je n'ai réellement commencé à appréhender qu'au cours de l'année scolaire 1993/1994 – en relation avec mon questionnement à propos des membres de la première promotion de professeurs des écoles – et qui est loin d'être achevée actuellement.

Ma centration exclusive sur l'enseignant posait par conséquent le problème d'arriver à produire des connaissances sur les compétences professionnelles des professeurs des écoles à partir d'un ressenti de leurs

pratiques ; alors que la notion de recherche impliquait en elle-même d'établir une distance par rapport aux discours émis.

Il s'agissait ainsi, dans ma posture de praticien, de trouver les moyens de tirer parti, sur un plan hypothétique, d'un ensemble d'éléments. Ils étaient tirés d'une part, de l'application d'une transparence intégrale en ce qui concerne mon statut professionnel (instituteur en exercice à temps complet) et, d'autre part, de la compréhension indirectement fournie par l'apport de mon expérience de praticien (sur une période de deux décennies).

J'ai opté assez vite pour un principe de recherche-action. Je l'ai entendu au sens d'un travail de psychosociologie « sur le terrain », c'est-à-dire portant sur des problèmes sociaux réels, et en lui donnant pour objectif de permettre une progression dans la compréhension générale des lois ou la construction de théories, mais aussi de tenter d'aboutir parallèlement à la production de résultats pratiques et peut-être d'arriver à susciter des changements sociaux. Parce qu'il peut sûrement être le plus sujet à caution quant à la validité des résultats, j'ai été conscient que ce procédé n'était pas, en théorie, le plus aisé à mettre en œuvre.

Pourtant, il représentait pour moi la démarche d'investigation la plus naturelle, dans la mesure où elle me donnait l'opportunité d'allier mes deux positions de chercheur et de praticien.

D'un point de vue concret, chacune de ces postures a effectivement nourri l'autre : l'expérience professionnelle a apporté les acquis d'une fréquentation plus ou moins assidue du milieu enseignant local et les répercussions d'une connaissance relativement bonne du « terrain » et le versant de l'*investigateur* a fourni les éclairages théoriques et le cadre de la pratique méthodologique.

Par le biais d'une prédilection opérée en direction de la recherche-action, j'ai ainsi désiré mettre en place une démarche de recherche qui donnerait une large place à

19. Cf. mon mémoire intitulé *Professeurs d'école : entre formation initiale et profession. Discours, représentations, attentes : analyse d'une période charnière. Bassin de Longwy. Année 1994.*

20. S. Mollo-Bouvier, De la sociologie à la psychosociologie de l'éducation ou la délimitation d'un sujet de recherche, *Revue Française de Pédagogie*, n° 78, janvier-février-mars 1987, p. 65-71.

21. R. Canter Kohn, La recherche par les praticiens : l'implication comme mode de production des connaissances, *Bulletin de psychologie*, tome XXXIX, n° 377, septembre-octobre 1986, p. 817-826.

la prise en compte de l'expérience des *acteurs* dans l'analyse de pratiques concrètes – c'est-à-dire à la « praxéologie » – à leur implication dans un processus qui s'appuierait sur une « objectivation » et sur une « formalisation » – nous parlerons alors de « recherche impliquée » – et enfin, à la production d'un savoir utile à l'action, sous la forme de « recherches appliquées ».

Je me suis aussi rapproché, sur ce point, de l'équipe constituée autour d'Alex Mucchielli²², laquelle nous livre quatre caractéristiques générales et perçues comme essentielles en vue de tenter d'englober la notion de recherche-action :

1) « Recherche appliquée » : la recherche concerne l'action d'un acteur, elle se fait à partir de son action et elle est menée à propos de et avec lui.

2) « Recherche-impliquée » : par le jeu de la « causalité symbolique », le chercheur influe, qu'il le veuille ou non, sur le cours des événements observés dès que, par sa présence, il indique que ces événements sont sources d'intérêt (d'une manière positive ou négative).

3) « Recherche imbriquée » : l'acteur est en principe souverain dans son milieu ou, à tout le moins, il y occupe une place légitime. Par ailleurs, il est lui-même sujet-énonciateur, théoricien en puissance de sa vie et des événements qui le touchent. L'imbrication du chercheur, de l'acteur et du contexte sont une des caractéristiques intrinsèques de la recherche-action.

4) « Recherche engagée » : cet engagement peut ne pas être étranger à une action ou se produire en l'observant à distance.

Mon étude a ensuite largement bifurqué vers une recherche-action-formation, suivant les trois principaux points spécifiques introduits par Paille en 1994²³ : une « recherche-dans-l'action », une « recherche autonome » des praticiens, à partir de leur propre action et visant l'efficacité de cette action, une « investigation co-opérative » où les participants de la recherche deviennent co-chercheurs dans une relation le plus possible réciproque. J'ai au demeurant décrit indirectement ce dernier aspect dans mon *journal de bord* en montrant en particulier le phénomène d'*attente* que la transcription des entretiens a entraîné chez mes interlocuteurs.

J'ai constamment mis en avant une volonté de diminuer l'écart entre les préoccupations du chercheur et celles du

terrain éducatif étudié, à travers un souci continu de réflexion permanente sur les procédures mises en branle, d'élaboration des instruments utilisés en partie commune avec les intéressés, de confrontation avec le point de vue des interviewés, lors du retour des données brutes. Je pense que ces phases ont permis l'expression d'une dimension formative dans la recherche-action.

La question que je me posais en débutant ma recherche était la suivante : quel éclairage nouveau la carte d'une recherche-action allait-elle me permettre d'introduire, alors que tant de travaux ont été produits sur le thème des compétences professionnelles au cours des dernières années ?

J'ai d'abord essayé de camper un *modèle co-construit* de professeurs des écoles, tel qu'il transfigure à l'issue de ma collaboration prolongée avec mes informateurs en me servant préférentiellement, tout en l'adaptant nécessairement aux besoins et aux spécificités de ma recherche, de la méthode weberienne du type idéal. Puis, je me suis centré sur la détermination de compétences professionnelles que j'ai respectivement qualifiées d'*affectives* et d'*opératoires*. Je me suis finalement attaché à récapituler les principaux résultats de mon étude en termes de convergence/divergence, notamment en exprimant des écarts par rapport au « Référentiel des compétences et capacités caractéristiques d'un professeur des écoles ».

D'autre part, j'ai tenté de proposer des voies *pertinentes* en vue d'assurer un accompagnement effectif aux professeurs des écoles débutants. J'ai essayé de tenir compte à la fois des diverses prises de position déjà exprimées tout au long de la mise en place des IUFM – et d'une formation *renouvelée* – ainsi que de l'évolution récente et des éléments nouveaux qu'un changement de ministère semblait vouloir introduire à ce propos²⁴.

RETOURS SUR MON PARCOURS DE THÈSE

Tout au long de la construction de mon argumentation et sans doute parce qu'elle s'est posée avec une acuité indéniable dans mon propre itinéraire de formation

22. A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris : Armand Colin, 1996, p. 193.

23. Cité dans l'ouvrage précédent.

24. Je fais ici allusion au ministère de Jack Lang.

professionnelle, j'ai donc essayé d'indiquer jusqu'à quel point je considère que la question de la réussite des *premiers pas* dans une carrière d'enseignant du Premier Degré conserve une résonance élevée pour mon propre compte.

Je n'ai en aucune façon désiré m'installer comme l'un de ces chercheurs que d'aucuns décrivent sous les traits d'un observateur « extérieur ». J'ai au contraire constamment essayé de montrer combien mon investigation a continué à s'enraciner dans mon histoire individuelle, tout en tentant de l'intercaler dans les mouvements qui se sont produits localement durant les dernières décennies et qui continuent d'agiter un environnement économique et social que je persiste à regarder comme singulier. Parallèlement, j'ai aussi voulu me placer dans une perspective éducationnelle historique élargie à un échelon national.

Bien entendu, j'étais parfaitement conscient que ma recherche ne pénétrait pas dans un territoire *vierge* et, sans aller jusqu'à faire un état des lieux exhaustif, je savais fort bien qu'un nombre considérable de contributions théoriques existantes se sont déjà penchées sur le concept même de formation. Sur un plan général, quelques-unes d'entre elles ont d'ailleurs ouvert certaines pistes très intéressantes à ma réflexion²⁵.

D'autre part, en touchant plus particulièrement au questionnement que j'applique à la formation initiale, je n'ai pu que me sentir concerné par l'évolution des projections à court et moyen terme exprimées par des responsables de l'IUFM de Lorraine, à plus forte raison parce que ces représentations se placent au terme de la première mouture du projet d'établissement²⁶.

Enfin, j'ai suivi avec la plus grande attention les récentes prises de position de l'institution elle-même, telles qu'elles se sont notamment manifestées dans différents discours ministériels.

Si nous nous attachons maintenant à l'enquête elle-même, je dois certifier que je l'ai extrêmement bien vécue sur un plan personnel. Au-delà des périodes de fatigue intense qu'elle a entraînées pour moi, puisque les entretiens se sont souvent déroulés à la suite de journées de travail ou lors de la coupure du mercredi, j'ai été proprement stupéfait de constater jusqu'à quel point mes jeunes collègues étaient disposés à répondre favorablement à mes demandes successives. Pour certains d'entre eux, cette démarche coopérative s'est élargie sur plusieurs années. Pour mon étude, j'ai indéniablement reçu ce comportement comme un point fort.

Une première conclusion favorable me paraît donc résider dans le fait que je n'ai eu à relever qu'une seule et véritable défection *volontaire* au cours de la période triennale qui a vu mon investigation se déployer. Cette observation signifie a contrario que trente-neuf autres professeurs des écoles débutants m'ont fourni la preuve de leur fidélité et de leur attachement aux thèmes que je leur proposais.

Dans des conditions *idéales*, j'aurais théoriquement dû réunir un total de cent vingt contributions (à raison d'une moyenne de trois entretiens pour chacun des quarante individus). Or, cent treize interviews m'ont réellement été accordées, dont cent dix subsistent réellement et sont toujours utilisables.

Trois d'entre elles ont malencontreusement été perdues de mon propre fait, c'est-à-dire sous le coup d'erreurs de

25. Citons plusieurs propositions qui se situent, à mon sens, dans une perspective intéressante :

- une formation par « l'observation systématique » à l'aide de fiches.
M. Postic, *Observation et formation des enseignants*, Paris : PUF, 1977. (Pédagogie d'aujourd'hui).
- une formation de type « psychanalytique ».
A. Abraham, *L'enseignant est une personne*, Paris : ESF, 1984.
- une formation d'ordre « psychologique ».
S. Baillauquès, *La formation psychologique des instituteurs*, Paris : PUF, 1990. (Pédagogie d'aujourd'hui).
- J. Nimier, *La formation psychologique des enseignants*, Paris : ESF, 1996. (Formation permanente en sciences humaines).
- une formation « à la recherche ».
A. Prost, *Éloge des pédagogues*, Paris : Seuil, 1990. (Points actuels).
- une formation à « l'ingénierie pédagogique ».
A. De Peretti, *Organiser des formations*, Paris : Hachette Éducation, 1991.
- F. Tochon, *L'enseignant expert*, Paris : Nathan pédagogie, 1993. (Les repères pédagogiques).
- une formation par un « micro-enseignement ».
M. Altet, *La formation professionnelle des enseignants*, Paris : PUF, 1994.

26. Il portait, à l'origine, sur la période 1995-1999, il a ensuite été prorogé jusqu'à l'année 2000.

manipulation²⁷. J'ai également enregistré deux sorties du département de Meurthe-et-Moselle et la survenue de divers congés (maladie, maternité) ou reports d'entretien imprévus – et non transférables, pour des questions de disponibilité – qui ont par conséquent empêché la tenue des autres rencontres qui étaient pourtant normalement programmées. Par voie de conséquence, j'ai noté (non sans une certaine fierté personnelle) que je me suis situé très en deçà des seuils de déperdition *traditionnellement* admis (10 à 15 %) à l'occasion de recherches menées dans le domaine des sciences sociales.

Ce résultat ne peut pas en lui-même être regardé comme anodin, il ne provient pas d'un simple effet de hasard ou d'échantillonnage : il est plutôt très significatif d'un certain *impact* des différents thèmes des guides d'entretien.

À l'origine, la fidélisation que j'ai acquise n'était nullement une affaire entendue et elle relevait pour moi davantage d'une sorte de gageure. Je crois donc que cette preuve de loyalisme a elle-même correspondu à un *besoin* sur le versant de la formation, ce qui m'a autorisé à qualifier ma propre démarche de *recherche-action-formation*.

Puisque je me suis différencié de la fonction de conseil pédagogique – tout comme d'un rôle d'un professeur ou de maître-formateur – et parce que je n'ai pas voulu apparaître comme une sorte de tuteur, j'ai indirectement mis l'accent sur *quelque chose* qui était jusque-là resté à l'état de latence et qui ne demandait qu'à s'exprimer sous l'effet d'un déclencheur. D'une certaine manière, pour la période qui gravite autour de la prise de fonction(s) – ce laps de temps que je nomme, de façon tout à fait personnelle, *phase de décollage* – tout se passe donc comme si j'avais permis l'ouverture d'une espèce de *boîte de Pandore*, une pénétration dans une *zone d'ombre*.

D'avantage sans doute qu'une dimension interculturelle, ma proximité professionnelle avec les interviewés a dû exercer une influence qui reste encore aujourd'hui impossible à circonscrire et j'ai désiré utiliser ce facteur comme un atout. En ce sens, je crois qu'il a laissé libre cours à une efficacité qui s'est révélée bénéfique sur le déroulement de l'investigation, sans pour autant fausser les résultats de la recherche.

Une autre conséquence de portée générale tient dans une découverte. Ainsi, je croyais m'adresser à des débutants,

certainement au sens le plus naïf du terme, alors que j'ai sans cesse été confronté à des individus et à un collectif – cette dernière appellation s'applique à la totalité des témoignages engrangés – que nous pourrions sans aucun doute qualifier de *praticiens réflexifs en herbe*.

J'affirmerai désormais que la notion de « néophyte » ne leur convient qu'à moitié. L'un de mes réflexes fondamentaux devant cette *réalité* a consisté à mettre en réserve un maximum de matériaux en vue de les utiliser postérieurement, peut-être en empruntant des directions différentes.

PRINCIPAUX RÉSULTATS À L'ISSUE DE MA RECHERCHE

Puisque je me suis situé sur le terrain des « besoins de formation », mon bilan n'a pu que mesurer un écart.

Par conséquent, une partie essentielle des bilans s'est essentiellement manifestée en termes de convergences/divergences par rapport aux principes énoncés par l'Institution sur les contours que devrait revêtir l'activité enseignante du Premier Degré, en particulier sous la forme du « Référentiel des compétences et capacités caractéristiques d'un professeur des écoles ».

La création d'un modèle propre de professeur des écoles, auquel j'ai réservé une place significative dans ma thèse, a directement touché aux questions d'identité professionnelle.

Un premier acquis primordial m'a paru résider dans l'acceptation du principe de polyvalence par les professeurs des écoles interrogés et nous devons noter que, sur ce plan, ils rejoignent l'Institution. Toutefois, ils ont apporté certaines limitations à ce concept et ils ont réclamé l'alternative de le faire fonctionner avec une certaine malléabilité. Les interviewés m'ont paru se trouver sur la même longueur d'ondes que l'Institution quant au principe d'une formation professionnelle qui s'appuierait nécessairement sur les deux piliers fondamentaux constitués par le système universitaire et par l'IUFM. Les désaccords enregistrés ont surtout soulevé deux problèmes : le niveau universitaire requis, que les intéressés jugent généralement trop élevé et un réajustement de la formation au profit de la pratique.

Le positionnement des interviewés sur la transversalité des savoirs a également rallié celui de l'Institution mais une

27. Cf. la dernière année de mon *journal de bord*, p. 145-148.

différence de points de vue s'est exprimée à propos de leur application. Là où les autorités éducatives saisissent une unicité professionnelle, beaucoup d'entre eux ont au contraire perçu l'existence de trois « métiers » qui se différencieraient en fonction du secteur d'exercice considéré. De plus, si l'aspect affectif de l'activité d'enseignement n'est pas totalement écarté par l'Institution, il ne paraît pas être suffisamment pris en compte par le rapport du recteur Bancel, ni par la loi d'orientation qui s'en est ensuivie, ni au niveau de la formation initiale en IUFM. En effet, l'aspect gestionnaire de la classe, s'extériorisant dans diverses formes de technicité semble largement l'emporter sur les différentes facettes relationnelles. J'ai donc relevé un espacement, puisque les intéressés plaident pour un rééquilibrage jusqu'à hauteur de la moitié de l'activité enseignante au bénéfice de l'Affectif. Enfin, mes informateurs ont manifesté leur attachement à un système qui garantit l'autonomie professionnelle et facilite les opportunités de permutation. Pour ce qui regarde le premier aspect, les divergences avec l'Administration s'appliquent presque exclusivement au niveau d'exigence quant aux pièces que le professeur doit tenir à jour (fiches de préparation, cahier-journal, livret scolaire). Le deuxième point paraît indirectement mettre en valeur l'importance des situations locales. Des avancées spécifiques m'ont semblé avant tout se situer dans une spécification des différentes compétences par les intéressés et notamment dans la détermination de compétences affectives. Le principe d'arriver à l'établissement d'un règlement avec le groupe-classe serait constituant du métier d'enseignant du Premier Degré, tout comme l'affirmation d'un positionnement symbolique vis-à-vis de l'élève. Concernant les relations avec les pairs, l'éloignement à l'égard de l'Institution s'est principalement trouvé dans l'atténuation du rôle des concertations, qui devenaient davantage de simples bases minimales de relations, au lieu de posséder une impulsion motrice pour l'équipe éducative. Une prise de distance par rapport aux parents d'élèves a également été réaffirmée comme une nécessité alors que, dans les déclarations officielles, l'Institution penche plutôt pour une intervention accrue de ces derniers dans les instances scolaires. Le principe d'une autonomie professionnelle a lui aussi très largement été mis en avant et le décalage par rapport à l'institution s'est surtout placé dans une minoration sensible du rôle du conseiller pédagogique et a contrario

dans une représentation plus positive de fonctions inspectorales, fortement *idéalisées* au cours de la première année sur le terrain.

Alors qu'un certain flou régit jusqu'à présent l'action des intervenants extérieurs, la position de l'enseignant à leur égard a été clarifiée, au moins dans les propos puisque, selon un raisonnement par sphères d'attribution, des limites précises leur sont attribuées, tout en cherchant parallèlement l'établissement d'une collaboration.

Le domaine de la responsabilité des actes professionnels a lui aussi davantage été spécifié, à travers des conceptions relatives à un engagement de l'enseignant, à un groupe d'exigences que développerait le maître à partir de valeurs, à la mise en œuvre d'une éthique ainsi qu'à la notion que j'ai créée de *primauté affective*.

Dans une première phase consacrée au versant opératoire, en vue d'une exploitation du principe de polyvalence, les professeurs des écoles interrogés ont adhéré aux dénominations des compétences et capacités qui sont formulées par le « Référentiel ».

Cela a surtout concerné l'acquisition de connaissances interdisciplinaires, la maîtrise des concepts « essentiels » et des langages « fondamentaux » et l'analyse des difficultés et la remédiation.

Par contre, ils s'en sont séparés pour ce qui ressort de l'initiation aux langues vivantes et régionales, en préférant l'intervention de « spécialistes » qu'ils ont par ailleurs étendue à d'autres territoires éducatifs jugés tout autant *singuliers*. Dans tous les cas, leur préférence a semblé se porter sur une adaptation aux conditions locales et sur une utilisation des ressources offertes par un environnement bien délimité.

Dans le registre de la polyvalence, ils ont ajouté l'idée qu'une métacompétence venait coiffer les autres compétences propres et qu'elle consistait en une vérification permanente de celles-ci et en une aptitude à arrêter des diagnostics.

PERPECTIVES OUVERTES PAR CE TRAVAIL

J'entrevois aujourd'hui un cheminement possible dans plusieurs directions qui me paraissent fortement susceptibles de fournir une impulsion nouvelle à mes travaux. Deux pistes me paraissent a priori intéressantes : la première me suggère d'outrepasser l'inventaire systématique des besoins de formation pour prospecter plus

profondément une perspective ouvertement phénoménologique et faire retour sur le sujet et dégager des configurations subjectives, des silhouettes d'acteurs, ouvrant ainsi la porte à un suivi en formation continue plus personnalisé²⁸ et la seconde – j'avais au départ le sentiment de l'avoir insuffisamment façonnée en ce qui concerne l'examen des deux circonscriptions du secteur de Longwy – repose distinctement sur l'investissement d'un imaginaire local par les sortants de l'IUFM.

Dorénavant, j'aimerais aussi fouiller plus précisément une autre série de questionnements que j'ai insuffisamment abordés à ce jour, que je juge tout aussi pertinents que les précédents et qui concernent le statut de la parole et de l'écriture personnelles dans la formation professionnelle des maîtres ainsi que le partage en voie de restructuration entre sphère privée et sphère publique rapporté à la notion d'obligation de service public, plus particulièrement lors de la prise de fonction(s)²⁹.

Je retiens enfin une troisième grande alternative de recherche pour le futur qui me paraît nettement résulter de la confrontation entre la perception, par les professeurs des écoles débutants, du concept de compétence et de celui de qualification appréhendée ici en tant que distance entre le statut social du professionnel et son travail immédiat³⁰.

Marc AGOSTINI

Instituteur

Membre de l'ERAEF

(Équipe de Recherche sur les Acteurs de l'Éducation et de la Formation – jeune équipe n° 2351 Université de Nancy II) et de l'ERGEA-GRIL

(Équipe de Recherche du département GEA de l'IUT de Longwy – Groupe de Recherche d'Inscription territoriale de Longwy, équipe pluridisciplinaire : sociologie, économie, sciences de gestion, géographie, sciences de l'éducation)

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ABRAHAM, A. (1984). *L'enseignant est une personne*, Paris : ESF.

ALTET, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*, Paris : PUF.

BAILLAUQUÈS, S. (1990). *La formation psychologique des instituteurs*, Paris : PUF. (Pédagogie d'aujourd'hui).

BANCEL, D. (1989). *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*, Paris : MENJS.

CANTER KOHN, R. (1986). La recherche par les praticiens : l'implication comme mode de production des connaissances, *Bulletin de psychologie*, tome XXXIX, n° 377, septembre-octobre, p. 817-826.

DE PERETTI, A. (1982). *La formation des personnels de l'Éducation Nationale*, Paris : La Documentation Française.

DE PERETTI, A. (1991). *Organiser des formations*, Paris : Hachette Éducation.

FATH, G. (1992). *L'implication dans le métier d'enseignant*, Chaumont : CDDP de la Haute-Marne. (Espace de Formation).

FATH, G. (1998). Formalisation des savoirs et formation des acteurs en contexte universitaire et en contexte professionnel, *Les professions de l'éducation et l'éducation et de la formation*, Paris : Éditions du Septentrion.

FRIOT, B. (1998). *Puissances du salariat. Emploi et protection sociale à la française*, Paris : La Dispute/SNEDIT.

FRIOT, B. (1999). *Et la cotisation sociale créera l'emploi*, Paris : La Dispute/SNEDIT.

HUBERMAN, M. et al. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*, Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé.

MOLLO-BOUVIER, S. (1987). De la sociologie à la psychosociologie de l'éducation ou la délimitation d'un sujet de recherche, *Revue Française de Pédagogie*, n° 78, janvier-février-mars, p. 65-71.

MUCCHIELLI, A. (dir.) (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris : Armand Colin.

NIMIER, J. (1996). *La formation psychologique des enseignants*, Paris : ESF. (Formation permanente en sciences humaines).

PLAISANCE, É. et VERGNAUD, G. (1993). *Les sciences de l'éducation*, Paris : La Découverte. (Repères ; n° 129).

POSTIC, M. (1977). *Observation et formation des enseignants*, Paris : PUF. (Pédagogie d'aujourd'hui).

PRAIRAT, E. (1997). *La sanction, petites méditations à l'usage des éducateurs*, Paris : L'Harmattan.

PRAIRAT, Eirick (2001). *Sanction et socialisation. Idées, résultats et problèmes*, Paris : PUF.

PROST A. (1990). *Éloge des pédagogues*, Paris : Seuil. (Points actuels).

TOCHON, F. (1993). *L'enseignant expert*, Paris : Nathan pédagogie. (Les repères pédagogiques).

28. Selon les termes d'Eirick Prairat, Maître de Conférences à l'Université de Nancy II, Habilité à diriger des Recherches, pré-rapporteur du jury de ma thèse.

29. Cf. (sur ces deux points) mon directeur de recherche, Gérard Fath, professeur à l'Université de Nancy II.

30. Cf. Bernard Friot, professeur à l'Université de Paris X-Nanterre.