

PROFESSION ET FORMATION PROFESSIONNELLE

REPRÉSENTATIONS DES PROFESSEURS-STAGIAIRES EN FORMATION À L'IUFM DE LORRAINE

FRANÇOISE CLERC*

Résumé

Une enquête menée auprès d'étudiants et de professeurs stagiaires des deux premières promotions de l'IUFM de Lorraine en vue d'ancrer la formation générale dans leurs préoccupations, montre qu'une évolution s'est amorcée chez les futurs enseignants concernant leur représentation sur la profession et leurs attentes à l'égard de la formation. S'ils souhaitent assez classiquement être en contact avec les jeunes et pouvoir exprimer leur goût pour leur discipline, ils sont désormais convaincus qu'enseigner est une profession qui doit s'apprendre. Même si leur désir d'enseigner n'est pas dénué de craintes à l'égard des relations susceptibles de s'instaurer avec les élèves, ils manifestent une grande curiosité et attendent du stage en responsabilité qu'il soit une véritable préparation au métier.

Abstract

A survey led among students and trainee teachers of the first two promotions of the Lorraine IUFM with a view to rooting the academic training into their preoccupations shows that an evolution has started among future teachers concerning the image they form of the profession and what they expect from the training. Even if they rather typically wish to be in contact with the pupils and to be able to express their interest in their subject-matter, they are now convinced that teaching is a job they have to learn. Even if their wish to teach is not devoid of certain fears concerning the relationship which are likely to be established between them and the pupils, they show a keen interest and expect the work experience in schools to be an actual preparation to the teaching profession.

87

* - Françoise Clerc, IUFM de Lorraine.

L'étude qui suit a été conduite dans des circonstances particulières qui déterminent une part de son intérêt, mais aussi délimitent sa portée. Elle a été conduite *pour la formation* puisqu'il s'agissait de connaître par quelles transformations successives passent les représentations de la profession des étudiants et des professeurs stagiaires afin d'en tenir compte dans la conduite de la formation. Elle a été *intégrée à la formation* elle-même car l'observation qui l'a permise faisait partie du dispositif pédagogique. Le but était, pour les étudiants de CAPES, de favoriser leur prise de conscience des raisons de leur choix professionnel, et pour les professeurs-stagiaires, il s'agissait de contribuer à l'émergence de leur identité professionnelle, de les aider à définir quels problèmes ils rencontrent dans la pratique quotidienne afin d'y ancrer les objectifs de la formation.

Les limites de l'étude sont directement liées à ces deux buts. Les problèmes y apparaissent nombreux, parfois difficiles, voire même dans certains cas dramatiques. Cependant, il ne faudrait pas oublier que le fait de rencontrer des difficultés professionnelles ne signifie pas que l'on soit en échec et que nombre de jeunes enseignants se considèrent globalement satisfaits de leur première année d'exercice.

Les conditions de l'étude ont été imposées par celles de la formation qui ont été excessivement contraignantes : les CAPES « littéraires » sont sur-représentés à certaines phases de l'observation ; il n'a pas été fait d'étude comparée des représentations dans les différentes disciplines bien que nombre d'indices suggèrent des différences sensibles ; il n'a pas été possible de faire une étude longitudinale car les groupes ne se recouvrent pas d'une année sur l'autre ; mais surtout les fluctuations dans les programmes de formation n'ont pas permis une continuité satisfaisante de l'observation de 1992 à 1994.

Malgré ces limites et son caractère pragmatique, l'étude nous semble avoir un intérêt particulier qui ne réside pas dans les résultats quantifiés qui convergent d'ailleurs, nous le verrons, avec ceux de travaux réalisés dans des conditions d'observation plus rigoureuses, mais dans les *significations* qui sont apparues dans les commentaires personnels et collectifs que les étudiants et les professeurs-stagiaires, ont fait de ces résultats quand ils leurs ont été communiqués.

LE DISPOSITIF D'OBSERVATION ET SA PLACE DANS LA FORMATION

Pour comprendre la portée de l'étude, il est nécessaire de connaître dans quel contexte de formation, elle a été menée.

En 1992-1993, l'observation s'est faite en trois temps, auprès de 149 étudiants préparant 10 CAPES différents (1).

- Une *fiche pédagogique* est remplie au début de la formation. Elle porte, entre autres, sur les raisons qui ont poussé les étudiants à devenir enseignants. Ces fiches ont été les témoins auxquels les évolutions ultérieures ont été rapportées. Certains étudiants ont souhaité les conserver. Seules 68 d'entre elles ont donc pu être exploitées.
- Un *questionnaire individuel* a été rempli dans le cadre de la première partie du cours (« Se former au métier d'enseignant »). Il portait sur la définition du métier, les représentations des tâches et des ressources disponibles pour enseigner, la représentation des problèmes éventuellement rencontrés dans l'exercice de la profession, l'aide que peut apporter la formation. Le questionnaire a été suivi par un *entretien collectif* qui a permis de préciser, de nuancer, de compléter les réponses.
- Les *résultats du questionnaire ont été restitués* dans le cadre de la quatrième partie du cours (« L'école en mutation : les évolutions du système éducatif ») et ont fait l'objet d'un *nouvel entretien collectif*, dont la synthèse a été progressivement construite au tableau.

À la fin de l'année scolaire 1992-1993 (mai et juin) j'ai pu travailler avec 51 professeurs-stagiaires, pendant deux jours, pour une formation pédagogique (2). Pour en déterminer les objectifs, il leur a été proposé de répondre à un *questionnaire* portant sur le bilan de leur première expérience : l'événement marquant de l'année, les points forts et les points faibles de leur expérience dans la conduite de la classe et la vie dans l'établissement, les problèmes prioritaires qu'ils souhaitaient voir traiter pendant ces deux jours.

En 1993-1994, il n'a pas été possible de conduire un travail pédagogique avec les étudiants de CAPES du fait du recentrage de la formation sur les apprentissages de

1 - Histoire-géographie (52), Lettres modernes (40), Lettres classiques (4), Lettres-histoire (1), Espagnol (25), Sciences économiques et sociales (10), Éducation musicale (6), Allemand (5), Italien (4), Philosophie (2).

2 - En Sciences physiques, Physique appliquée, Langues, Éducation musicale, Lettres, Histoire-géographie, Mathématiques. Plusieurs CAPES étaient représentés dans un même groupe.

contenu. En revanche j'ai pu mener quinze heures de formation avec 151 professeurs-stagiaires sur des problèmes liés à la pratique quotidienne (3).

Il leur a été proposé une élaboration progressive des problèmes professionnels, d'abord individuellement à l'aide d'un canevas, puis en petits groupes de quatre à cinq personnes (31 groupes ont été formés). Chaque groupe devait produire une liste hiérarchisée de problèmes ou de difficultés non surmontés avec, en référence, des situations précises les illustrant.

En option, avec des stagiaires volontaires et pendant une journée en continu, des *jeux de rôle* et des *simulations* ont été proposés. Deux journées avaient été prévues. Devant le succès de la formule, il a fallu en proposer huit. Les stagiaires proposaient un scénario de cours où l'un d'entre eux tenait le rôle du professeur. La séquence était enregistrée puis visionnée par étapes avec un arrêt sur chaque incident critique. À partir de là, d'autres scénarios alternatifs étaient proposés et éventuellement joués.

De cet ensemble de dispositifs d'observation très variés en fonction des opportunités offertes par la formation ressortent un certain nombre de données. Il est impossible d'épuiser le matériau recueilli mais on peut proposer quelques analyses fragmentaires.

LES REPRÉSENTATIONS DU MÉTIER

Du malentendu au dépit amoureux

90

Dès la fiche pédagogique remplie par les étudiants de 1992-1993, les termes de ce qui va constituer le malentendu, sont en place. Deux motifs de choix pour la profession apparaissent largement dominants (4) :

- le goût pour une discipline d'enseignement (65 fois sur 68 réponses),
- la recherche de contacts avec les jeunes (62/68).

* Étudiants CAPES 1992-1993. Nombre total de questionnaires : 149.

3 - En Lettres, Histoire-géographie, Mathématiques, Economie-gestion, Éducation musicale, Sciences économiques et sociales, Philosophie, Anglais, Espagnol, Italien, Allemand, Sciences physiques.

4 - Il est intéressant de comparer les résultats obtenus à ceux que Michaël Huberman indique dans *La vie des enseignants*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1989, chapitre 4: « Motivations et satisfactions de l'enseignant », p. 145.

Le second questionnaire confirme et précise cette tendance. À la question « Enseigner pour vous c'est... », ils répondent (5) :

Enseigner, pour vous, c'est* :	
<i>Transmettre un savoir</i>	125
<i>Donner le goût d'une culture</i>	48
<i>Communiquer, échanger</i>	41
<i>Rendre autonome, socialiser</i>	27
<i>Donner des méthodes, des techniques</i>	26
<i>Éduquer, épanouir</i>	25
<i>Développer l'esprit critique</i>	12
<i>Communiquer sa passion</i>	11
<i>Un mode de vie</i>	6
<i>Apprendre à apprendre</i>	5
<i>Savoir s'adapter</i>	5
<i>Avoir des compétences</i>	3

* Étudiants CAPES 1992-1993. Nombre total de questionnaires : 149.

La polarisation des réponses les plus fréquentes, se fait autour de deux thèmes : « *Transmettre un savoir, donner le goût d'une discipline, communiquer une passion* » et « *communiquer une culture, échanger, dialoguer, rendre autonome, socialiser, éduquer, épanouir, développer* ». La fréquence des réponses n'est pas la même selon les disciplines. On peut observer que la « passion » est plus fréquemment évoquée en lettres et en éducation musicale, la socialisation en histoire et en sciences économiques, la communication et l'accès à une culture en langues, etc.

91

On peut trouver que ce sont là des motivations appropriées et que loin d'induire un malentendu, elles constituent une base tout à fait positive pour construire une identité professionnelle d'enseignant. Mais dès la première année, se produit une première fêlure. Un étudiant d'histoire-géographie l'a clairement exprimée à la fin d'un cours :

– « *Je viens de me rendre compte de quelque chose de terrible. Si je réussis le CAPES, je ne vais pas faire de l'histoire, mais je vais enseigner l'histoire.* »

Cette prise de conscience n'est pas générale. Un premier élément du malentendu s'enracine dans cette ambiguïté lorsqu'elle n'est pas levée en première année. Les plus représentatifs de cette tendance sont probablement les philosophes, pour qui, la

5 - Les questions étant ouvertes, un item pouvait être cité plusieurs fois de différentes manières. Considérant que ces répétitions avaient une signification, je les ai comptabilisées. Bien qu'il n'y ait que 149 questionnaires, un même item peut donc être cité plus de 149 fois. Les réponses ne sont pas exclusives les unes des autres.

plupart du temps, la confusion est volontairement et délibérément maintenue. Quelle que soit la promotion, ils disent vouloir faire de la philosophie. Comme il n'existe pas d'autre moyen d'en vivre, ils se résolvent à enseigner. La formation révélera qu'une bonne part de leurs difficultés d'enseignement, trouve son origine dans cette attitude. Pour d'autres, « *communiquer sa passion* (6), *donner du goût pour sa discipline* », apparaissent comme un compromis acceptable permettant de concilier l'ensemble de leurs motivations personnelles. Mais ce compromis va se heurter dès l'année de stage en responsabilité à la résistance des élèves. En 1993-1994, 15 groupes de professeurs-stagiaires sur 31, classent la non-motivation des élèves comme un des problèmes majeurs (7). Alors, pour nombre d'entre eux va se produire une grande rupture, entraînant soit une *désillusion*, soit un *deuil*. Mais dans tous les cas, la rupture sera vécue douloureusement.

Certains vont jusqu'à exprimer une sorte de *dépit amoureux*, mélange d'incompréhension, de sentiment de rejet, d'amertume, voire même d'esprit de revanche. En majorité (en 1992-1993, 42 stagiaires sur 51) ils regrettent d'avoir été trop gentils, pas assez sévères. Certains se promettent de « *serrer la vis* » au début de l'année suivante quitte à « *lâcher du lest* » par la suite. Ils ne comprennent pas qu'un élève ne soit pas motivé par leur discipline. Ils se remémorent leur propre plaisir d'apprendre... et oublient soigneusement les disciplines sur lesquelles ils avaient fait une impasse pendant leurs études.

Ce dépit amoureux est, de mon point de vue, responsable pour une part du caractère dramatique que revêtent certains problèmes de discipline. La rupture se consomme fréquemment dès la première année d'exercice. En 1993-1994, les stagiaires mentionnent les problèmes suivants (voir tableau page suivante).

92

Parmi les six problèmes les plus fréquemment cités (8), on remarque : *la mauvaise communication avec les élèves, l'indiscipline, la non-motivation des élèves, les mauvaises relations avec les élèves et leurs parents*. Lorsqu'il s'agit de choisir un thème prioritaire pour la formation, la discipline dans la classe est choisie par tous les groupes sans exception. Mais lors des études de cas, il apparaît fréquemment que la manière dont le problème est identifié par les professeurs-stagiaires, est fortement marquée par leur implication personnelle dans la situation. Le plus souvent, les problèmes de discipline résultent d'une maladresse commise dans la conduite de la classe (consignes impossibles à comprendre ou à réaliser, mauvaise gestion de l'attention des élèves, de leur énergie, des communications, sous-estimation de la

6 - Il s'agit ici de la passion pour un savoir et non de l'enseignement. Je n'ai jamais entendu évoqué, comme il est fréquent dans le premier degré, la vocation pour l'enseignement.

7 - On retrouve ici une fréquence analogue à celle que signale S. Veenman dans l'enseignement secondaire. S. Veenman, « Perceived problems of beginning teachers », *Review of educational research*, vol. 54, 2, 1984.

8 - L'ordre est voisin de celui que S. Veenman propose (*op. cit.*).

difficulté du travail demandé, règles de conduite versatiles...) ou bien d'un besoin excessif de maintenir la face (surestimation d'une offense, méconnaissance des modes de communication des adolescents, implication personnelle abusive...).

Problèmes mentionnés *	
<i>Problèmes de communication dans la classe</i>	33 (9)
<i>Difficulté à fixer et à faire respecter les règles de la discipline</i>	8
<i>Problèmes liés à l'évaluation</i>	24
<i>Problèmes liés à la non-motivation des élèves</i>	23
<i>Difficultés pour préparer une séquence et la conduire</i>	15
<i>Difficultés pour varier, ajuster et différencier la pédagogie</i>	14
<i>Difficultés pour se procurer ou gérer des moyens pédagogiques</i>	12
<i>Difficultés pour mettre au point une progression</i>	9
<i>Problèmes liés à l'hétérogénéité des élèves</i>	9
<i>Problèmes de gestion du temps</i>	9
<i>Problèmes de relation avec les élèves ou les parents</i>	7
<i>Problèmes liés à l'intégration dans l'établissement, au fonctionnement des équipes</i>	6
<i>Difficultés pour organiser un travail de groupe</i>	4
<i>Problèmes d'apprentissage des élèves</i>	4
<i>Manque d'expérience pour l'orientation des élèves</i>	3
<i>Total</i>	175

* Professeurs stagiaires 1993-1994. Nombre de groupes concernés : 31.

93

Les incidents critiques sont souvent évoqués avec émotion : les larmes ne sont pas rares, la véhémence verbale affleure rapidement. La dramatisation est surtout sensible lors des simulations. Un des groupes, par exemple, a monté une véritable tragédie où des élèves transformés en Euménides avaient finalement raison d'un professeur, pourtant assez talentueux. Celle qui avait accepté de jouer ce rôle, a reconnu :

– « *Bien sûr, ce n'est jamais comme ça. Mais il y a quelque chose de vrai là-dedans. Je l'ai bien reconnu au fait que j'ai éprouvé le même sentiment. Quand ils se sont mis à faire de l'obstruction, j'ai fini par perdre pied, comme dans ma classe. Je ne savais même plus ce que je disais.* »

La dramatisation, excessive aux yeux d'un observateur, est l'indice d'un vécu difficile. L'une des stagiaires de 1992-1993 avouait :

– « *Il faut être vraiment motivé pour rester dans l'Éducation nationale.* »

9 - Deux groupes ont mentionné ce problème, deux fois, sous deux formes différentes.

Il est vrai qu'elle venait d'évoquer une provocation sexuelle dont elle avait été victime et l'isolement où elle s'était trouvée quand elle s'était plainte. Quelle que soit la genèse de l'incident et la part de responsabilité du jeune enseignant, il semble que, dans la plupart des cas, les autres adultes de l'établissement ne manifestent aucune solidarité. La peur fait partie des représentations préalables des étudiants de première année bien qu'elle ne soit avouée que sous la forme d'un obstacle que la formation doit aider à surmonter (20/149). Elle est renforcée par une insécurité latente lors de la première expérience d'enseignement. Les stagiaires utilisent des termes voisins de ceux rapportés par S. Baillauguès et E. Breuse (10) :

- « Je suis entrée dans la fosse aux lions. »
- « Dans les couloirs, ils se précipitent comme des hordes. On est pris dans un torrent d'élèves. »

Même dans le cas où « ça se passe bien », peu nombreux sont ceux qui ne considèrent pas que c'est une sorte de conquête sur le chaos. C'est d'ailleurs ce qui menace toute innovation pédagogique. Tout changement introduit un risque de désordre.

- « Si je faisais du travail de groupe, je ne pourrais plus les tenir. »
- « Aller en documentation ? Mais ils mettraient tout à sac ! »
- « Je ne peux pas les laisser manipuler seuls. Ils mettraient le feu aux pailles ! »

A contrario, la relation idéale est définie comme une *connivence* entre le professeur et les élèves (en 1992-1993, 5 fois sur 51), établie sur la base d'un *amour partagé pour la discipline d'enseignement*. Certains, par une sorte de charisme personnel, plus que par un savoir-faire objectivement repérable, disent y parvenir. Mais c'est toujours une victoire hasardeuse, indéfinissable, fragile. Elle suppose surtout un investissement personnel considérable, qui, s'il est un réel atout professionnel, n'est pas suffisamment reproductible et généralisable pour être assimilé à une compétence.

La formation pourrait avoir un rôle à jouer pour surmonter la frustration. Elle pourrait, par exemple, faire émerger les risques de malentendu, préparer les futurs enseignants à trouver un compromis satisfaisant, aider les stagiaires à surmonter la peur, à utiliser leur goût pour les contacts avec les jeunes, comme une ressource. On peut s'interroger sur la pertinence du repli actuel de la formation sur les contenus disciplinaires, le recentrage de la première année sur la préparation du concours, la pauvreté des dispositifs de suivi de l'expérience terrain, car ce sont précisément autant de handicaps, opposés à l'insertion des jeunes enseignants dans la profession.

LES REPRÉSENTATIONS DU TRAVAIL PÉDAGOGIQUE

Comment s'adapter sans changer?

Le questionnaire de 1992-1993 et les entretiens collectifs qui l'ont suivi, font apparaître que les étudiants de CAPES ont *peu ou pas de représentations du travail pédagogique*. Ils sont incapables de décrire les tâches précises d'un enseignant. Tout se passe comme si, étant élèves, ils ont vu l'acteur tenir la scène, mais celui-ci dissimulant soigneusement ses artifices, ils n'ont perçu que le jeu, pas les ficelles du métier. La métaphore revient trop souvent dans leurs propos pour qu'elle n'ait pas une signification particulière. Enseigner ne peut pas être tout à fait ni un métier ni une profession, parce que tout ce qui en fait la spécificité technique est dissimulé aux yeux du public. Les réponses portant sur les tâches accomplies par les enseignants, ont donc été pour la plupart, inexploitable car elles ont été des redites des réponses à la question sur les caractères généraux du métier.

Pourtant, à la question sur les ressources dont dispose un enseignant, ils sont plus précis. Ils citent en priorité les moyens matériels et plus particulièrement les manuels scolaires.

Pensez-vous qu'il a besoin d'« outils » particuliers?*	
<i>Média d'enseignement</i>	91
<i>Expérience personnelle</i>	34
<i>Collègues, parents d'élèves, intervenants</i>	27
<i>BO, programmes</i>	24
<i>Pratiques pédagogiques</i>	21
<i>Connaissances théoriques (psycho...)</i>	20
<i>CDI</i>	19
<i>Formation</i>	17
<i>Connaissances scientifiques</i>	10
<i>Sorties</i>	6
<i>Recettes</i>	5
<i>Connaissances de l'élève</i>	4
<i>Règles de conduite</i>	2
<i>Techniques de travail</i>	1

* Étudiants CAPES 1992-1993.

L'origine des problèmes que rencontrent les stagiaires de 1992-1993 dans leur travail est presque toujours externe : ce sont les caractéristiques des élèves, les moyens insuffisants ou inadaptés, la difficulté à se faire comprendre (25/51). La compétence technique de l'enseignant n'est jamais en cause.

Leur liste recoupe largement celle qui est établie par les stagiaires en 1993-1994. Mais cette dernière est naturellement plus précise quant aux tâches pédagogiques susceptibles d'entraîner des difficultés : préparer une séquence et la conduire, varier, ajuster, différencier la pédagogie, mettre au point une progression, gérer le temps. L'hétérogénéité des élèves qui avait un fort impact dans les anticipations des étudiants (75/149 questionnaires), devient un problème plus secondaire (9/31 groupes) et s'exprime plutôt à travers des problèmes d'ajustement et de gestion du temps. Elle est toujours évoquée comme un problème, jamais comme un simple fait, encore moins comme une richesse possible.

Parmi les points communs entre ces deux listes, on relève la place accordée à la nécessité d'adapter le cours aux élèves : passer du savoir acquis à l'université au savoir accessible aux élèves, respecter les différents rythmes, s'ajuster aux niveaux des élèves... Lors des études de cas, il apparaît clairement que les ajustements auxquels ils font référence, sont pensés dans une logique de transmission orale des connaissances : ralentir le débit, ré-expliquer, répéter, simplifier. Quand bien même ils mettent en œuvre des modalités de différenciation (modules, travail de groupe, individualisation, aide au travail personnel), ils ne les identifient que rarement comme des moyens d'ajustement pédagogique. Bien plus, ils apparaissent dans leur discours comme une sorte d'épiphénomène, à la pérennité duquel ils ne croient guère.

- « *Je ne sais pas si je pourrai continuer.* »

- « *C'est beaucoup de travail ; je ne sais pas si ça vaut la peine.* »

Ou bien ils n'essaient pas, vaincus d'avance par une sorte d'inhibition :

- « *Le travail au CDI ? Évidemment ça serait intéressant, mais je ne crois pas que ce soit possible.* »

- « *Le soutien ça ne marche pas. Ce sont les bons élèves qui y viennent. Les autres, on ne les voit pas.* »

À la différence de leurs aînés, ils connaissent des pratiques pédagogiques qui permettent de gérer l'hétérogénéité des élèves. En 1992-1993, sur 51 professeurs-stagiaires, 25 citaient des pratiques d'aide à l'apprentissage des élèves. Mais beaucoup d'entre eux n'y croyaient pas vraiment. On peut établir un lien entre cette inhibition et leur manque de sensibilité aux problèmes d'apprentissage (3/51). Ce manque, certains d'entre eux l'attribuent à l'insuffisance de la formation dans ce domaine (11). Encore faut-il tenir compte de ce que, là encore, ils se situent dans une logique de transmission orale, puisque dans trois cas, les problèmes d'apprentissage cités sont ceux de la prise de notes. En fait l'hétérogénéité si vivement ressentie comme source de difficultés, n'a pas de contenu pédagogique précis.

11 - Christian Penin, *La perception de la formation de 2^e année d'IUFM par les professeurs-stagiaires : leur permet-elle d'acquérir les compétences nécessaires à l'enseignement des mathématiques ?*, Mémoire de deuxième année, IUFM de Lorraine, avril 1994.

Les réponses que la formation leur apporte en terme de méthodes, ne sont reliées à aucun problème *identifié par eux*. Tout se passe comme si on leur avait donné à manger alors qu'ils n'avaient pas faim. La différenciation tourne à vide. La formation a été *impuissante à donner du sens* à des pratiques dont les finalités restent obscures à leurs yeux. On peut penser que la faiblesse, pour ne pas dire l'absence, d'une véritable réflexion sur les processus d'apprentissage dans la formation de première année, prive leur pratique pédagogique d'un ancrage et de signification.

Ce point apparaît avec d'autant plus d'évidence en 1993-1994, que j'ai pu comparer les entretiens collectifs des groupes où la majorité des étudiants avaient suivi mon cours lors de la préparation au CAPES, où 12 heures avaient été consacrées à la sensibilisation aux problèmes d'apprentissage, et ceux des autres groupes. Dans les premiers, les stagiaires argumentaient spontanément les solutions pratiques mises en œuvre en s'appuyant sur des analyses de difficultés d'apprentissage des élèves. Dans les autres, la contrainte externe l'emportait (nécessité institutionnelle pour les modules, projet d'établissement, composition du service, etc). Il n'est pas sûr que les uns soient plus habiles que les autres, mais à terme, on peut penser que la compréhension intime de l'intérêt d'une pratique pédagogique est un motif de choix plus efficace et convainquant que la contrainte externe.

La formation n'a pas non plus favorisé la décentration de l'attention des activités du professeur vers celles des élèves. Les jeunes enseignants restent très égocentriques dans leurs préoccupations. Ils s'inquiètent de ce qu'ils vont faire, de la manière dont les élèves vont recevoir leur message. Ils ne se représentent pas le travail intellectuel accompli par les élèves. Ils ne peuvent pas se mettre à leur place. On peut trouver toutes sortes de raisons cognitives et affectives à cette attitude. Elle n'en constitue pas moins un obstacle à un véritable ajustement aux besoins des élèves.

La seule tâche pédagogique dont la description est précise dès la première année en IUFM est l'évaluation. Elle n'est pas perçue comme un processus de régulation mais comme un constat et une sanction. Les mots utilisés pour la décrire sont révélateurs d'une confusion fréquente entre évaluation et punition. Par *interrogation écrite surprise*, il convient d'entendre la plupart du temps : *rétorsion* pour mauvaise conduite. L'aveu n'est pas fait d'emblée, mais au fil des échanges, la vérité se fait rapidement jour.

La notation enflamme les débats. Pour les uns, elle est le moyen de pression privilégié, sinon unique. Pour les autres, elle ne doit pas être autre chose que l'estimation d'un résultat. Les arguments pleuvent. L'idéologie s'en mêle. Les positions sont extrêmement tranchées. Les arguments également convaincants, mais de nature différente : les uns s'appuient sur des faits qu'ils citent, d'autres sur des raisons morales. En fait la notation est le révélateur d'attitudes profondes, dont la source est au plus intime de la personne, probablement peu sensible aux effets de la formation, parce que finalement peu rationnelles. Le débat n'a d'ailleurs pas d'issue. Je n'ai jamais vu qu'il débouche, ni qu'une seule personne change de position.

Au-delà du caractère quelque peu excessif des échanges, on peut démêler des raisons qui contribuent à surdéterminer la notation. Elle est un témoin de moralité, mais à ce titre elle fonctionne de façon paradoxale. Faute de pouvoir témoigner d'une technicité particulière, toute la rigueur professionnelle se réfugie dans l'attribution des notes : juste et justice sont des exigences déontologiques. Mais, il faut aussi adopter des attitudes plus pragmatiques, tenir compte des intentions, des motivations, de la bonne volonté, des progrès, etc. Alors on se livre à un vaste marchandage qui permet l'ajustement au cas par cas, selon les circonstances et les besoins de la cause.

Ce sont des philosophes qui exposent le plus clairement leur méthode : sous-estimer les devoirs en début d'année pour faire apparaître plus sûrement une progression par la suite. Des professeurs de langues entretiennent un système tatillon de points attribués à chaque fois qu'un élève ouvre la bouche. Les professeurs de mathématiques pondèrent subtilement les notes pour que les exercices faits à la maison remontent les moyennes, mais pas trop, car on le sait bien, les élèves savent se servir du téléphone, etc. Chacun y va de son astuce.

La véritable fonction de la notation est de permettre à l'enseignant de sortir du paradoxe où la pratique frontale l'enferme : *s'ajuster sans changer*. L'essentiel de l'effort d'ajustement est porté par les notes. Mais il s'agit d'une logique de survie, car si la ruse était démasquée, l'autorité du professeur s'effondrerait. Il faut donc s'abriter derrière la rigueur et payer le prix d'une *communication paradoxale* qui fait des ravages dans les classes. Car on sait que, pour ne pas devenir fou, celui qui est pris dans une telle communication n'a guère le choix. Il lui faut se désintéresser de ce qui est en jeu dans la communication. Outre les raisons traditionnellement invoquées, ne peut-on voir dans cet usage un peu fou de la note, une des raisons du désintérêt de certains élèves pour le travail scolaire ? Les dés sont pipés, ils le savent mais n'ont pas le droit de le dire. Il est urgent que les jeunes enseignants analysent leurs procédures d'évaluation autrement que sous l'angle technique, comme vecteur de sens dans la communication.

LES REPRÉSENTATIONS DE LA VIE DANS L'ÉTABLISSEMENT

Les coulisses de l'exploit

Les entretiens collectifs ne laissent aucun doute : l'essentiel se passe dans la face à face du professeur et des élèves. Le reste se passe dans les coulisses. Tandis que le chef d'établissement apparaît comme un personnage lointain mais dont le pouvoir interfère avec l'action, les autres catégories de personnel sont à peine évoquées. Pourtant la difficulté à s'intégrer dans l'établissement est redoutée par 22 étudiants sur 149 en 1992-1993, ce qui la place au 8^e rang des problèmes envisagés, juste après la lourdeur des effectifs (25) et juste avant le manque de moyens (20). Cet encadrement donne probablement une des clés de l'attitude des futurs enseignants :

l'établissement c'est avant tout des conditions de travail. Il n'apparaît pas comme un lieu de vie, encore moins comme une communauté. Pourtant son importance se révèle à travers l'impact des événements qui s'y produisent.

L'événement marquant*	
<i>Le premier contact</i>	18
<i>Les relations avec les élèves (+/-)</i>	13
<i>Le conseil de classe (-)</i>	11
<i>Un fait inopiné (alerte, visite, photo de classe, sortie...) (+)</i>	10
<i>Les contacts dans l'établissement (+/-)</i>	9
<i>La violence</i>	4

* Professeurs-stagiaires 1992-1993.

La classe prime, bien sûr, notamment le premier contact, le jour de la rentrée. Cependant dans les entretiens collectifs, le premier conseil de classe semble marquer l'expérience de façon indélébile. Les avis sont nettement partagés mais les impressions négatives l'emportent. Les uns s'ennuient, désapprouvent le ton revancharde de collègues plus âgés. D'autres se plaignent du peu de poids de leur discipline, du pouvoir d'appel des parents. Ils ne se sentent pas préparés à orienter les élèves (12).

Les contacts dans l'établissement sont ressentis également de façon variable. L'accueil par les collègues et le chef d'établissement sont décisifs pour la suite de l'année. Il semble que ce soit une sorte de viatique qui permette de passer outre les difficultés, de les vivre sans trop de drame. Ceux qui se sont sentis acceptés, soutenus, sont aussi ceux qui disent avoir vécu sereinement leur année. Cette première impression semble décisive non seulement sur le plan affectif, mais aussi parce qu'elle conditionne la possibilité de s'investir dans sa propre formation. La sécurité apportée par le soutien d'une équipe, permet de se centrer sur l'apprentissage du métier et d'estimer sereinement la gravité des problèmes rencontrés. Ceux qui n'ont pas rencontré de réelle équipe pédagogique, ne croient pas qu'elle soit possible.

99

La vie de l'établissement*	
<i>Évocation + du PAE, d'un club, d'une sortie...</i>	16
<i>Problèmes de matériel (-)</i>	5
<i>Évocation + d'une équipe</i>	5
<i>Évocation (+/-) du conseil de classe</i>	4
<i>Évocation + d'un stage de formation</i>	3

* Professeurs-stagiaires 1992-1993.

12 - Cette donnée est confirmée par l'enquête menée par Christian Penin auprès des stagiaires de mathématiques dans son mémoire professionnel.

Dans le dispositif de formation de deuxième année, un soin tout particulier devrait être apporté à la qualité de l'accueil et au suivi des jeunes enseignants. La plupart d'entre eux sont nommés tard. Ils arrivent dans un établissement inconnu et s'y trouvent perdus. Certains ont rapporté qu'ils n'ont découvert leur conseiller pédagogique que tard dans le premier trimestre, après avoir affiché un appel sur le tableau de la salle des professeurs. Les conseillers pédagogiques de leur côté, ne sont pas toujours volontaires, ne savent quoi faire. Ils estiment manquer de formation et d'information sur leur rôle. Les effets de ce manque d'accueil sont bien connus : les problèmes, la solitude conduisent à se barricader dans des défenses, à énoncer des certitudes protectrices, efficaces jusqu'au jour où il n'est plus possible de faire face (13). L'accueil n'est pas une question de confort. Il est vital pour la construction de leur identité professionnelle et l'élaboration de leurs compétences. Il est également vital pour la qualité de l'enseignement, car un professeur sur la défensive épuise son énergie à se justifier, se rigidifie dans des attitudes peu adaptées.

LES REPRÉSENTATIONS DE LA FORMATION

Le rendez-vous manqué... et pourtant, j'ai même rencontré des stagiaires heureux

Tout au long de l'étude sont apparus des problèmes que la formation pourrait prendre en compte et que bien souvent elle ignore. Pourtant, on ne peut qu'être frappé par la bonne image que les étudiants de CAPES ont de la formation et par le caractère très raisonnable de leurs attentes.

100

D'après vous, en quoi la formation est-elle susceptible d'aider un enseignant ?*

<i>Donne des méthodes pédagogiques</i>	152
<i>Met en situation, permet d'anticiper, permet d'observer</i>	35
<i>Permet de comprendre les élèves</i>	26
<i>Permet les échanges, les remises en question</i>	21
<i>Réduit la peur, donne de l'assurance</i>	20
<i>Permet de gérer les cas difficiles</i>	19
<i>Donne des connaissances théoriques</i>	14
<i>Permet de s'adapter</i>	13
<i>Donne des repères</i>	12
<i>Facilite le passage étudiant/professeur</i>	9
<i>Confrontation théorie/pratique</i>	8
<i>Intégration dans une équipe</i>	5

* Étudiants CAPES 1992-1993.

13 - S. Baillauquès et E. Breuse, *op. cit.*, p. 58.

En deuxième année se produit un retournement d'opinion progressif. La démobilisation à l'égard de la formation peut être due à l'émancipation croissante des jeunes enseignants, à la charge de travail dans l'établissement... Mais, lors des entretiens collectifs, aussi bien en 1992-1993 qu'en 1993-1994, d'autres causes apparaissent. Ils protestent contre certains aspects précis de la formation. De grandes tentatives se dégagent avec, bien sûr, des variantes d'un groupe à l'autre.

Les activités sont mal réparties dans l'année :

- « *Je panique. Je n'aurai jamais fini le mémoire à temps. Je vais être en stage dans un autre établissement et je n'ai pas fini le recueil d'information pour mon mémoire.* »

Dans certaines disciplines, les évaluations sont trop lourdes :

- « *J'ai l'impression de passer mon temps à faire des dossiers.* »

Les cours sont émiétés. Ils n'en voient pas la cohérence :

- « *On arrive le matin à l'IUFM et on regarde le menu affiché dans le hall. On prend ce qu'il y a.* »

Mais ce sont surtout les compléments de formation sur les contenus qui cristallisent les rancœurs. Même lorsqu'ils sont intéressants, ils leurs reprochent de les maintenir dans l'état d'étudiants prolongés, alors qu'ils aspirent à changer de statut. Ils sont pour eux, le signe que l'institution ne les a pas vraiment admis comme enseignants ou encore qu'elle se défie de leur formation universitaire. Le passage que représente la réussite au CAPES ne leur paraît pas pris en compte par les formateurs.

- « *Je pense savoir assez de mathématiques pour enseigner jusqu'en terminale. Par contre je ne sais pas quoi faire lorsque Laëtitia me répond que "de toute façon, elle se fiche des maths puisqu'elle ira en L l'an prochain". L'informatique, oui, ça pourrait être intéressant, mais j'aimerais savoir si ça peut être autre chose qu'un gadget pédagogique.* »

Ils souhaitent disposer de temps pour échanger entre eux, travailler collectivement sur des problèmes communs. Plus l'année se déroule, moins ils ont le sentiment de trouver des réponses dans la formation et d'être obligés de se débrouiller seuls. La vraie vie se passe dans la classe, pas à l'IUFM. C'est par exemple l'opinion défendue par un stagiaire dans son mémoire (14) :

- « *Indubitablement, le stage en responsabilité, qui plonge le jeune professeur dans la réalité du terrain, est l'élément-clé de sa formation. C'est durant les heures passées avec les élèves de la classe dont il a la responsabilité que le professeur-stagiaire apprend le mieux les "ficelles" et les techniques du métier d'enseignant.* »

14 - Christian Penin, *op. cit.*

C'est probablement le point le plus important de l'expérience d'un jeune professeur. Le centre de gravité de leurs préoccupations se situe légitimement dans la classe. On peut mieux comprendre cet état de fait, si au lieu de se crispier sur les deux années d'IUFM, on pense la carrière de l'enseignant comme une trajectoire qui obéit à des logiques identifiables. Michaël Huberman a produit un modèle de la carrière des enseignants. Quel que soit le vécu personnel, on constate qu'environ trois ans sont consacrés à l'entrée dans la profession et aux tâtonnements. Après se produit une stabilisation et une consolidation d'un répertoire pédagogique (15).

Deux conséquences peuvent être tirées de ces observations.

- Si ce modèle est correct, la formation ne peut pas être d'emblée un lieu de rupture, de diversification et de remise en question. Elle doit au contraire accompagner les tâtonnements pour permettre de créer un répertoire d'actions pédagogiques, qui pourront *ultérieurement* être diversifiées ou remises en cause. L'urgence est plutôt d'aider le jeune enseignant à se constituer, par un accompagnement de sa pratique, un bagage professionnel susceptible de faire face au quotidien de la classe. La formation continue pourrait se charger de cette fonction d'ouverture à des moments plus adéquats de la vie professionnelle.
- La deuxième conséquence est la nécessité d'ancrer la formation dans les préoccupations liées à la conduite de la classe. Toutes les fois où cette condition est réalisée les stagiaires expriment leur satisfaction.
 - « *C'est la première fois qu'on nous demande ce qui se passe dans nos classes et qu'on peut vraiment en parler.* »
 - « *Je crois que ça va aller mieux. Les autres m'ont donné des idées. Même si ça ne marche pas, je sais maintenant que je ne suis pas la seule à rencontrer ce genre de problème.* »
 - « *C'est extraordinaire. Je ne m'étais pas rendu compte à quel point j'étais crispé avant de rentrer en classe. Je crois qu'ils me font un peu peur. Maintenant que je le sais, je pense que j'ai marqué un point.* »

Ce point de vue n'est pas restrictif. Il est possible d'aborder l'ensemble de la culture professionnelle à partir de cet ancrage. On peut par exemple introduire la question de l'orientation à partir de leur vécu du conseil de classe et de l'évaluation des élèves. Par contre la confrontation brutale avec le discours d'un conseiller d'orientation, si celui-ci ne prend pas soin de sortir de ses propres préoccupations professionnelles, provoque des rejets qui prennent parfois une allure corporatiste; ces rejets sont parfois très difficiles à surmonter.

15 - Michaël Huberman, « Les phases de la carrière enseignante : un essai de description et de prévision », in *Revue française de pédagogie*, n° 86, janvier-février-mars 1989, p. 8.

- « Le conseiller d'orientation...oui, c'était intéressant. Mais, il n'a rien compris au conseil de classe. Ce n'est pas comme ça. Il parle d'autre chose. Nous, on est bien obligés de dire où va l'élève l'année d'après. On doit prendre une décision. Et puis, il y a les parents. Les notes, c'est les notes. On ne peut pas faire semblant qu'un élève est bon en sciences s'il n'a pas de bonnes notes, même s'il veut aller en S. Le projet de l'élève, c'est une invention des CO. »

Si des débuts difficiles ne sont pas forcément un handicap pour la suite de la carrière, on sait qu'un certain nombre de « facteurs d'équilibre personnel » jouent un rôle important dans le vécu professionnel (16). On peut penser que la formation contribue à créer certains de ces facteurs : « Avoir un lieu de valorisation, relativiser les difficultés du début, s'accepter soi-même. »

Pour cela elle devrait faire une large place à un travail relationnel, à une réflexion personnelle sur les valeurs de l'éducation, sur ses engagements. Au lieu d'être conçue sur un modèle universitaire, où le décalage entre le savoir du formateur et celui du formé est constitutif du cours lui-même, elle devrait être conçue sur le mode du compagnonnage et de la relation d'aide. C'est d'ailleurs ce qui explique l'efficacité des interventions des conseillers pédagogiques qui adoptent ce style de relation avec leurs stagiaires. Enfin, plus qu'une sanction, l'évaluation devrait servir à la mise en évidence des acquisitions des éléments fondamentaux du métier, dont la liste pourrait faire l'objet d'une élaboration progressive au cours de la formation elle-même.

C'est autour de cette conception du métier que les contradictions risquent de se révéler. C'est le point aveugle de la formation. Quel est ce métier (cette profession ?) auquel les IUFM sont censés former les jeunes enseignants (17) ? Y a-t-il un ou des métiers de l'enseignement ? Y a-t-il un noyau commun de compétences ? Comme le débot risque d'être difficile, on l'escamote purement et simplement. La formation est prise dans une sorte d'« injonction paradoxale » : au nom du réalisme, elle doit reproduire les pratiques déjà existantes, censées avoir fait leurs preuves et convenir au plus grand nombre d'enseignants ; mais dans le même temps, elle doit faciliter les adaptations du système éducatif à de nouvelles demandes sociales parfois contradictoires, à de nouvelles exigences de l'économie, souvent confuses. Aux compétences citées par le Rapport Bancel, si souvent critiquées, ne s'est substitué aucun référentiel clair.

16 - Michaël Huberman, *La vie des enseignants*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1993, p. 272.

17 - Depuis le Rapport Bancel, peu de référentiels crédibles ont été produits. Michel Develay dans *Peut-on former les enseignants ?*, Paris, ESF, 1994, renoue avec cette réflexion. Mais il a bien conscience que c'est un « défi ».

Le débat escamoté n'empêche pas chacun d'avoir son opinion et de travailler en fonction d'elle. Chaque formateur, chaque stagiaire, faute de pouvoir se reconnaître dans de pseudo-évidences de bon sens, se réfugie dans ce qu'il connaît le mieux et forme « une niche » à sa mesure dans l'institution. J'ai rencontré des stagiaires heureux parce que la place qu'ils avaient pu se faire dans l'établissement, leur convenait. Le dernier mot est laissé de fait au terrain, sans contrepartie possible, avec le risque d'une reproduction pure et simple de ce qui est bien connu. Paradoxalement, quand par un acte d'autorité, l'institution refuse d'examiner les contradictions, elle favorise le *laisser-faire*.