

ENSEIGNANTS STAGIAIRES À L'IUFM ET RAPPORT AUX SAVOIRS SCOLAIRES ET PROFESSIONNELS

ENTRE PASSAGE ET FINALISATION DES CONTENUS À ENSEIGNER

Aziz JELLAB*

Résumé

L'entrée dans le métier s'accompagne chez les professeurs stagiaires d'une transformation identitaire qui est indissociable des évolutions affectant leur rapport aux savoirs à enseigner. À partir d'une recherche qualitative menée auprès de professeurs stagiaires à l'IUFM, l'objet de cette contribution consiste à problématiser le rapport aux savoirs chez les enseignants en interrogeant doublement le sens conféré aux savoirs à enseigner et la manière dont ils pensent construire leur enseignement eu égard à leur propre habitus (scolaire et social).

Abstract

For training teachers, entering the profession, goes along with an identity change, which cannot be separated from evolutions influencing their attitude toward the knowledge they have to teach. Starting from a qualitative research led among trainees at the IUFM, the subject of this paper consists in studying the teachers' attitude toward knowledge by studying both the meaning given to the knowledge to be taught, and the way they plan to construct their teaching, considering their own academic and social background.

43

* - Aziz Jellab, IUFM Nord Pas-de-Calais ; ESCOL et PROFEOR.

Introduction

La formation des enseignants constitue l'une des préoccupations majeures de l'institution scolaire puisque de sa forme et de ses modalités dépendraient tant l'entrée et l'exercice du métier que les réponses aux nombreuses attentes sociales, politiques, économiques et idéologiques inscrites dans un contexte déterminé. Aussi, le foisonnement tant de recherches appartenant au champ des sciences sociales qu'à celui des modèles d'action pédagogiques révèle-t-il le souci ambiant d'une « efficacité des enseignants » (Felouzis, 1997), de leur « professionnalisation » (Bourdoncle, 1994) et d'une amélioration pratique de la formation sur et par le terrain (Bouvier, Obin, 1998). Pourtant, si l'on dispose de nombreux travaux traitant de « l'entrée dans le métier » et de la professionnalisation, on ne relève pas de recherches traitant explicitement du rapport aux savoirs chez les enseignants. La sociologie, dans une longue tradition conférant davantage d'importance à la socialisation et à la construction des identités, semble avoir sous-estimé la place des savoirs et le rapport que les enseignants entretiennent avec ceux-ci, alors que l'on sait, par ailleurs, que lesdits savoirs occupent une place centrale dans leur travail et leurs interactions avec les élèves (Lahire, 1999).

PENSER LE RAPPORT AUX SAVOIRS CHEZ LES PROFESSEURS STAGIAIRES À L'IUFM

44

Le point de départ de notre enquête menée auprès d'enseignants stagiaires à l'IUFM, procède de deux constats *princeps* : le premier, issu de nos travaux sur les élèves de lycée professionnel, consiste à postuler que le rapport aux savoirs (scolaires et professionnels en l'occurrence) du public de LP est partiellement lié aux pratiques des enseignants et à la manière dont ils « finalisent » les contenus (1) ; le second constat, plus « intuitif », nous est fourni par notre expérience de formateur de futurs enseignants : la préoccupation dominante de ceux-ci réfère bien au souci de « faire un

1 - Dans nos recherches menées auprès des élèves de lycée professionnel (Jellab, 2000 ; 2001a ; 2003a), et alors même que les pratiques enseignantes n'étaient pas posées au préalable comme objet d'analyse, nous nous sommes progressivement aperçu que le sens que le public donnait aux savoirs était partiellement tributaire des manières dont les professeurs valorisaient certains contenus, usaient de certaines postures pédagogiques et finalisaient le curriculum de formation. C'est à partir de ce constat que l'idée d'un travail sociologique interrogeant le sens que les PLP donnaient aux savoirs et la relation entre leurs pratiques, la perception du public scolaire et leur propre trajectoire (sociale et scolaire) s'est imposée. L'idée étant de voir comment l'habitus des enseignants – qui n'est jamais totalement déterminant – peut infléchir leurs pratiques eu égard à des finalités associées aux savoirs, finalités qui ne se réduisent pas aux seuls objectifs officiels des programmes.

cours qui soit bien reçu », qui « passe bien ». Mais faire cours, c'est aussi travailler les contenus à enseigner tout en effectuant un retour sur soi, en premier lieu sur son propre rapport aux savoirs à enseigner. Les échanges avec des stagiaires lors des formations nous ont aussi conforté dans la nécessité de penser leur rapport aux savoirs à l'aune de leur propre trajectoire scolaire. Cette perspective analytique n'est pas nouvelle puisque de nombreux travaux font état de la difficulté chez des enseignants à se déprendre du modèle du « client idéal » (Forquin, 1997), qui n'est pas éloigné de l'élève qu'ils (ou pensent avoir) été. Mais plutôt affirmée en tant que telle et non démontrée (Barrère, 2003), l'idée d'une interférence entre son habitus scolaire et le rapport engagé avec les savoirs à enseigner et le public mérite davantage d'attention. Elle pourrait non seulement nous renseigner sur les modes d'entrée dans le métier mais aussi, donner à voir des variations possibles dans les pratiques pédagogiques et le sens associé à son rôle. Dans cette perspective, il n'est point possible de penser la socialisation professionnelle des enseignants sans traiter de leur rapport aux savoirs, disciplinaires mais aussi professionnels (qui renvoient souvent à la question du « comment enseigner ») s'agissant des professeurs stagiaires.

Les savoirs scolaires désignent ce que l'enseignant a à transmettre. Ils exigent un travail de construction et d'interprétation. Autrement dit, l'enjeu est à la fois de mettre en œuvre des démarches pédagogiques pour que les élèves « apprennent », mais aussi, de finaliser les contenus eu égard à des objectifs institutionnels mais aussi subjectifs. Devenir enseignant implique un apprentissage qui s'effectue doublement par la formation (au sein de l'IUFM) et par le terrain (en établissement scolaire, en étant suivi par un tuteur ou maître de stage). L'évolution de la formation des enseignants a été incarnée par la création des IUFM en 1989. Ceux-ci ont tenté d'intégrer trois modèles, correspondant à trois logiques de formation : un modèle universitaire, un modèle de formation par la pratique et l'expérimentation et un modèle d'alternance (pratique/théorie) (Terral, 1997). Le modèle de la formation en alternance, qui s'étaye sur les acquis issus de la formation des adultes (Malgaive, 1990 ; Barbier *et al.*, 1998), reste fondamentalement problématique pour de nombreux stagiaires, dans la mesure où il remet en cause les certitudes qui supposent que la maîtrise d'un savoir (disciplinaire en l'occurrence) est un gage de la capacité de leur transmission, et surtout, parce qu'il oblige à un incessant aller et retour entre les principes et l'action, entre les intentions et le travail réel de l'enseignant (2). De ce fait, si la

2 - La tension que vivent de nombreux professeurs stagiaires renvoie souvent à l'opposition simpliste entre « connaissances pratiques » (voire la pratique tout court) et « connaissances théoriques ». Celles-ci sont souvent – et de manière inévitable du fait des modalités de la formation – associées aux contenus de formation dispensés l'IUFM. Le développement actuel de modalités de formation, qualifiées par le terme générique d'« analyse de pratiques » constitue une manière de répondre à cette tension en la neutralisant, via un retour sur des situations pratiques ou l'expérience vécue (Blanchard-Laville, Fablet, 2000). Nous pensons cependant que si l'analyse de pratiques peut contribuer à la professionnalisation des enseignants, elle

formation des stagiaires apparaît pour nombre d'entre eux comme s'intégrant dans ce « passage » de l'université à la classe, elle constitue aussi une expérience obligeant à un retour sur soi et sur son propre rapport aux savoirs à enseigner.

Être stagiaire à l'IUFM et en établissement scolaire (où les professeurs stagiaires exercent à raison de 6 heures hebdomadaires), c'est vivre une épreuve dans laquelle il s'agit de procéder par des recompositions identitaires qui sont étroitement liées à la redéfinition de son rôle et à la reconsidération des savoirs à enseigner. Ces recompositions mettent à l'épreuve son histoire d'élève, d'étudiant, voire de professionnel (c'est le cas de certains enseignants qui ont déjà une expérience dans d'autres secteurs que l'enseignement), et nous remarquerons ainsi la part faite au « décalage » entre la conception du travail scolaire à fournir par les élèves et la réalité de celui-ci. Quel rapport les professeurs stagiaires entretiennent-ils avec les savoirs et comment ceux-ci contribuent-ils à structurer l'entrée dans le métier ?

UNE ENQUÊTE QUALITATIVE AUPRÈS DE PROFESSEURS STAGIAIRES À L'IUFM NORD-PAS-DE-CALAIS

Nous avons entrepris un travail de recherche, basé sur des entretiens individuels avec des professeurs stagiaires du secondaire. Environ 40 entretiens ont été menés. Ils se sont déroulés au sein de l'IUFM. De type non directif, ces entretiens ont eu pour fil directeur des relances autour de la thématique des savoirs que l'on apprend à enseigner, des modes de construction de son rôle, d'élaboration des enseignements, et de la jonction entre l'université (ou un autre métier), la formation et l'exercice effectif du métier d'enseignant. L'ensemble du propos était régulé à partir des points suivants : la trajectoire scolaire de l'enseignant ; le projet (ou non) de devenir enseignant ; la discipline enseignée et les finalités qui lui sont associées ; le rapport à la formation ; les interactions avec les élèves ; la préparation des cours et leur déroulement.

Le développement qui suit fera état des régularités relevées chez les stagiaires, les différences et les singularités feront l'objet d'une analyse ultérieure.

exige de la part des formés suffisamment de mise à distance des questions professionnelles pour pouvoir en faire un objet de travail, s'intégrant dans une socialisation à des postures pédagogiques, perçues à leur tour comme admettant un caractère de régularité et non de singularité excessive (Jellab, 2001b).

L’AFFILIATION AU MÉTIER ET SES ÉPREUVES : ENTRE ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE

La particularité de l’expérience du professeur stagiaire est de se situer dans cet entre-deux que constitue son statut même : il est à la fois apprenant et enseignant. Il est d’emblée confronté aux réalités de la classe et est censé apprendre le long de l’année à organiser et gérer de manière « éducative » les enseignements et leur appropriation par les élèves.

La dualité de l’expérience du stagiaire : entre apprentissage et enseignement

Les professeurs stagiaires doivent construire deux types de compétences : « savoir créer les conditions et le contrat qui rendent possible une action spécifique » et « maîtriser les savoirs et les savoir-faire susceptibles de rendre cette action efficace lorsqu’elle est possible » (Perrenoud, 1998, p. 178).

Le premier constat que nous relevons réfère à l’existence d’une forte demande de conseils pratiques chez les enseignants, d’aide visant à répondre à des situations urgentes. Le second constat renvoie à la faible lisibilité de la formation et de ses finalités, d’autant plus qu’elle se déroule dans différents lieux, face à des formateurs qui sont loin de tenir le même discours et d’attendre la même posture de l’enseignant stagiaire. La faible lisibilité de la formation n’a d’égal que l’urgence dans laquelle se déroule l’année de stage : confrontés à la nécessité de construire des cours, devant rédiger un mémoire professionnel, censés définir un « projet » personnel de formation et amenés à exercer un « stage en responsabilité » dans un établissement scolaire, les stagiaires sont nombreux à dire leur volonté qu’une telle année se termine « le plus rapidement possible », et surtout à énoncer que de nombreuses situations de formation ne leur apporteraient « rien », sur le plan pratique. En même temps, et paradoxalement, c’est à l’approche de la fin de l’année de formation que des inquiétudes apparaissent : « *Comment on va faire pour affronter les difficultés quand il faudra faire 18 heures en établissement ?* », dira Sabrina, PLP2 (Lettres-Histoire-Géographie).

47

Les recherches sur le rapport au métier font état d’une forte valorisation de la « transmission des savoirs » et du « contact avec les jeunes » (Duru-Bellat, Van Zanten, 1992, p. 153). Si l’évolution du métier conduit aujourd’hui les enseignants à associer leur mission à la préparation des jeunes à l’insertion professionnelle (De Lylle, 2001), cet instrumentalisme et utilitarisme apparents cachent en réalité un travail de sens où il s’agit moins de « former » les élèves que de les amener à adopter une posture critique et réfléchie à l’égard des activités scolaires et de leur inscription, tant

dans le champ de l'École que dans celui des rapports sociaux en général. En ce sens, cette dimension subjective, mais socialement construite, qui subsume le rapport aux savoirs à enseigner permet de saisir les différentes manières dont les sujets s'approprient leur expérience et lui donnent une consistance, eu égard à la discipline enseignée et à leur habitus (scolaire et social). Le fait d'être stagiaire amène les sujets à s'interroger sur le sens des savoirs qu'ils enseignent, au même titre qu'ils sont aussi amenés à interroger la légitimité des savoirs de la formation. La volonté de « bien enseigner » n'atténue pas le sentiment d'un décalage, entre le rapport aux savoirs chez les professeurs stagiaires et celui (perçu comme tel) de leurs élèves.

Métier et décalage : des certitudes aux remaniements professionnels

Les professeurs interrogés affirment tous, mais à des degrés divers, avoir été « surpris » par le niveau des élèves et par « l'écart entre le niveau du concours et ce qu'on va enseigner » (Femme, PLC en Lettres). Ainsi, cet écart perçu couvre à la fois le sentiment d'une distance entre le niveau du concours et celui des savoirs que l'on enseigne, et l'impression d'une régression dans laquelle les savoirs universitaires maîtrisés laisseraient place à des savoirs professionnels « adaptés » aux élèves. Dans cette perspective, la « baisse du niveau » ne concerne pas seulement les professeurs en exercice depuis plusieurs années (Barrère, 2002). Ce décalage tient à ce que les stagiaires appellent « le passage » (voir p. 52) de l'université (pour la plupart des interrogés) à la socialisation au métier d'enseignant : les savoirs deviennent moins des contenus à assimiler que des activités dont il faut permettre l'appropriation par les élèves.

48

Pour l'enseignant stagiaire, la préoccupation majeure est bien de « faire cours » en même temps que de s'assurer que celui-ci a été « reçu », le tout, dans un cadre institutionnel exerçant une domination plus ou moins hégémonique. Ainsi, l'analyse des processus à travers lesquels on en vient à être enseignant – et à travailler les savoirs à enseigner – n'admet de pertinence heuristique qu'à la condition de ne pas dissocier l'expérience d'enseignement du contexte de formation.

La plupart des enseignants mettent en avant le décalage entre leur socialisation familiale et celle (qu'ils pensent être) des élèves. Mais cette socialisation supposée est aussi rapportée au type de mobilisation des élèves, de sorte que derrière la critique d'une absence de motivation du public scolaire, se profile le décalage avec les activités scolaires (et professionnelles, notamment dans les propos des enseignants de LP) et ce que l'on a vécu antérieurement en tant qu'élève. L'étonnement conduit ainsi à des suppositions qui mêlent (sa propre) éducation familiale et rapport à l'école : *« Je suis issu d'un milieu ouvrier, mais mes parents ont toujours valorisé l'école et les*

livres [...] Pour moi, ce que mes parents faisaient, je ne vois pas pourquoi d'autres ne le feraient pas... j'ai parfois le sentiment d'un hiatus entre mon éducation et celle des élèves » (F, PLC en Lettres modernes).

Cette remise en cause de l'éducation familiale s'accompagne d'une comparaison entre soi et les élèves. Pour cet enseignant en Arts plastiques, « Le problème vient d'abord de ce que l'école, ça ne va pas de soi pour certains élèves... Ils sont là sans savoir pourquoi et on est en droit de se demander si l'école, ça veut dire quelque chose pour eux et leurs parents [...] Moi, j'ai toujours été suivi à la maison, les devoirs toujours faits et les parents vérifiaient le travail, beaucoup de mes élèves ne sont pas aidés et sitôt sorti de l'école, on l'oublie... On a quand même l'impression que les parents sont peu regardants ».

Ce décalage entre sa socialisation et celle des élèves conduit les enseignants à un autre rapport à leur travail en classe : il s'agit tout autant de mettre en forme des contenus scolaires que de mobiliser sur ces contenus, en invoquant quelques unes de leurs finalités et en veillant à ce qu'elles atteignent des « objectifs éducatifs ». Mais cette explicitation des finalités des savoirs enseignés est fortement tributaire de la spécificité disciplinaire mais également du type de « public » auquel on enseigne. Cet enseignant âgé de 24 ans, et PLP en Électrotechnique, dira : « Mes élèves, beaucoup d'entre eux disent que l'électrotechnique est dure, que c'est pas vraiment concret... mais je sais qu'ils n'ont pas une vision avertie et globale de la chose, d'autant plus qu'ils sont enfermés dans je ne sais quelle idée du concret... C'est normal, ils n'ont pas de repères, alors, tout en leur expliquant des schémas, en leur faisant un dur travail de réflexion, je m'efforce de les canaliser, sur les activités, c'est une façon de faire de la discipline... Mais le manque de motivation, je trouve que ça vient de ce rejet de ce qui est abstrait. »

49

Si les PLC sont nombreux à se centrer sur la différence entre leur expérience scolaire en tant qu'élève et celle de leur public, ce sont surtout les PLP qui expriment fortement ce décalage. Les enseignants de lycée professionnel sont plus prompts à rappeler la différence entre leur scolarité et celle de leurs élèves, ce qui est aussi une manière de s'affilier au métier et à ses conditions. Ce regard tient moins à l'évolution de la population scolaire qu'au fait qu'ils sont nombreux, les enseignants, à découvrir le lycée professionnel et ses caractéristiques. Non socialisés au LP, et n'en ayant qu'une vague « image », souvent négative, ils sont amenés à effectuer des rapprochements entre leur scolarité en « lycée » et celle de leurs élèves : « Moi, dira ce PLP en Génie civil, le LP, je ne connaissais pas, sinon par des propos négatifs... les profs disaient toujours que celui qui ne travaillera pas bien au collège, il ira au LEP... Ici, maintenant, au LP, je découvre d'autres façons de travailler avec les élèves, ce ne sont pas les mêmes contraintes qu'au lycée. » Cette distance entre sa propre expérience et celle des élèves se situe également dans le degré d'implication et de

maîtrise des contenus scolaires. En lycée professionnel, l'écart entre soi et les élèves n'apparaît que plus important. Pierre, PLP en Maths-Sciences avancera : « *Moi, j'ai un petit peu de déception par rapport au niveau des élèves, parce qu'il y a des choses... il y a des moments où on ne peut pas aller très loin... au niveau compréhension, et je pense... je vais essayer de trouver un exemple : j'expliquais à un élève ce qu'est une suite où on numérote U1, U2, etc., même ça, il ne comprenait pas, il avait du mal à comprendre qu'à un numéro correspondait un nombre, et ça, j'ai voulu le reformuler de cinq façons différentes, il ne comprenait pas [...]* Je n'ai jamais vu des élèves si faibles finalement, dans ma scolarité, j'aurai expliqué à n'importe quel élève qui était avec moi en classe, tandis qu'ici, en baissant le niveau à chaque fois, même un minimum, c'est pas évident ». La rencontre avec des élèves « si faibles » est aussi la réalisation d'une distance et d'une découverte d'un public auquel on ne pensait pas enseigner au départ. Pierre, qui se destinait à devenir ingénieur, réalisa que « *le métier de prof, ce n'est pas si mal que ça* » et tenta alors, pendant trois ans, le CAPES de sciences physiques.

De la rencontre avec la formation et les élèves procède progressivement un travail de redéfinition de son rôle, qui va de pair avec l'obligation de repenser les savoirs à enseigner et leurs finalités.

Du projet d'enseigner au passage : un processus de transformation de son rapport aux savoirs à enseigner

50

De nombreux enseignants stagiaires disent avoir au moins l'un des parents – proches ou lointains – exerçant le métier de professeur. C'est l'inscription du projet d'enseigner dans un processus de socialisation familiale aux savoirs qui rend compte, partiellement, de l'avènement du « désir » de savoir et de celui d'enseigner. Et s'ils sont nombreux à dire le peu d'enthousiasme parental affiché vis-à-vis de leur projet de devenir enseignant, comment expliquer ce « choix » sans y voir l'expression d'un travail de subjectivation, que nous ne dissocions pas du sens conféré aux savoirs et à leurs finalités ?

Deux expériences sont relevées chez les enseignants rencontrés : la première caractérise une partie d'entre eux qui proviennent d'un milieu familial non-enseignant. La seconde expérience est celle des enseignants stagiaires issus de milieu familial dans lequel au moins l'un des parents est (ou a été) enseignant. La première expérience qualifie donc la situation de professeurs-stagiaires ayant vécu la réussite au concours comme une « réussite » doublement personnelle et sociale. Ces enseignants vivent la plupart du temps leur entrée dans le métier sur le mode d'une ascension sociale, et ce, même lorsque la profession des parents – ou du père – fait partie des métiers de classe moyenne. Philippe, 25 ans, certifié en Sciences physiques, insistera sur la

« joie » de ses parents – son père est commandant de gendarmerie – à l'idée de le voir devenir « *prof, c'est un peu un poste prestigieux pour eux* ». De même, Alexandra, 26 ans, certifiée en Lettres classiques, dira que ses parents – son père est receveur à la poste et sa mère inspectrice du trésor – « *étaient fiers de [la] voir réussir un concours dans des matières qui paraissent difficiles comme le latin et le grec* ».

L'analyse des relations complexes entre histoire biographique et sens associé aux savoirs montre que c'est cette expérience d'une émancipation sociale de sa condition de « classe » qui rend partiellement compte de la manière dont l'enseignant engage des interactions et met en activité les élèves. Gilles, 27 ans, PLP en Lettres-Histoire, est issu d'un milieu ouvrier et a vécu dans une cité « *où c'était mort, et où l'on ne peut s'en sortir que si l'on a de la volonté et des parents derrière* ». C'est cette histoire qui structure partiellement la manière dont Gilles décrira son travail et sa perception de son rôle professionnel : « *J'imagine que le parcours de chacun fait que l'on pense de telle ou telle manière... Mon parcours scolaire fait que j'ai toujours été dans de bonnes classes et je me suis toujours rendu compte que ce n'est pas parce qu'on est fils de médecin qu'on est appelé à faire polytechnique [...] Moi, professeur, c'est une promotion sociale pour moi et je ferai en sorte que mes enfants poursuivent dans cette voie, et j'aimerais faire comprendre à mes élèves qu'il y a une promotion sociale à chaque étape d'une histoire d'une famille, être fils d'ouvriers et avoir des enfants qui vont devenir avocats, il n'y a pas de déterminisme* ».

Face à cette catégorie d'enseignants insistant sur l'ascension sociale qu'ils ont connue via l'École et leur devenir professionnel, d'autres professeurs font état d'une épreuve doublement contraignante : issus d'un milieu où au moins l'un des parents exerce le métier d'enseignant, ils rappellent que lors de leur scolarité, « *s'il existait bien un métier que [l'on] n'aurait jamais voulu faire, c'est bien celui de prof* » (propos d'Émilie, 23 ans, certifiée en Anglais et dont le père enseigne les Arts plastiques au collège). Cette épreuve où l'on affirme ne pas avoir « *aimé le métier* » exercé par les parents se double souvent de conseils familiaux visant à dissuader leur enfant de devenir « prof ». Louis, 30 ans, certifié en Sciences physiques, nous dit : « *En fait, mes parents qui sont tous deux profs, ils ont toujours essayé de me décourager de faire prof... c'est étrange pourtant... ils me disaient que je pouvais peut-être faire ingénieur ou quelque chose comme ça.* » De même, Juliette, 25 ans, PLP en Vente, et dont la mère enseigne l'anglais au collège, dira : « *C'est en licence que ça m'est venu l'idée de devenir prof [...] Pourtant, pendant de nombreuses années, je me suis dit : "jamais je ne serai prof"... je ne sais pas si c'est le fait d'avoir quelqu'un de prof à la maison, c'est peut-être ça même si ma mère me disait toujours que c'est un dur métier et qu'il est de moins en moins reconnu* ».

Les enseignants interrogés mettent en avant l'importance de la transmission des savoirs pour qualifier leur travail et ses finalités. Mais derrière cette affirmation, on

trouve un attachement à la discipline et de façon plus générale, une volonté de prolonger une expérience scolaire en la revivant différemment, tout en restant dans le champ scolaire. Vivre autrement sa scolarité en construisant un autre rapport aux savoirs, c'est l'un des mobiles expliquant la volonté de « rester à l'école ». Ce rapport aux savoirs n'est plus posé comme relation dominée à des contenus à apprendre mais comme implication et mobilisation de soi, dans un contexte sur lequel on exerce une emprise, et dans lequel se joue le devenir des élèves (comme il s'est aussi joué pour soi). Ainsi, et lorsque les enseignants interrogés invoquent l'engagement pour « aider les élèves à réussir » et pour faire en sorte que « l'école soit un lieu de formation d'un esprit critique », l'enjeu est d'assumer doublement l'exercice d'une « violence symbolique » (Bourdieu, Passeron, 1970) et une relative incitation des élèves à dominer partiellement leur expérience scolaire.

LE « PASSAGE » PAR L'ANNÉE DE STAGE ET LE SOUCI DE « BIEN » MOBILISER LES ÉLÈVES

Les moments cruciaux de l'année de stage réfèrent à la confrontation réelle au métier : la préparation des cours, le déroulement de la première heure de cours, la formation professionnelle et disciplinaire au sein de l'IUFM, ou encore, l'interaction avec les équipes éducatives et administratives de l'établissement scolaire... désignent ce que des enseignants stagiaires appellent « le passage ».

Le passage comme événement et comme apprentissage

52

S'il est un terme qualifiant l'expérience du professeur stagiaire, c'est bien celui du « passage » que de nombreux enseignants utiliseront pour dire leur expérience actuelle.

Nathalie, enseignante en Génie mécanique, raconte ainsi son année de stage : « *Le début à l'IUFM et au LP, ça a été très dur parce que ça a été des remises en cause permanentes, de passer de l'autre côté de la barrière... Ce qui était dur pour moi, c'est le jugement par mes collègues, les formateurs aussi... sans compter aussi les élèves [...] On ne fait plus partie de la masse comme c'était le cas à l'université... on est évalué en vrai, on t'observe en classe, on te juge [...] J'ai aussi réagi cette année, on m'a dit qu'il fallait que je change de look, que maintenant que je suis prof, il ne fallait pas s'habiller comme les jeunes... et moi, je pensais qu'être prof, on s'en fichait un peu du look* ».

Mais ce sont également les savoirs qui contribuent au façonnement et à la recomposition identitaire de Nathalie. Les savoirs universitaires sont repensés face aux

élèves de LP, et en même temps, ils sont réinterrogés en retour, eu égard à sa propre scolarité. « *J'ai eu du mal à me détacher des cours tels qu'ils sont faits à la fac par rapport au LP [...] Ce qui a vraiment changé pour moi, c'est ma façon de faire les cours... je passe du cours magistral aux TP... je l'ai regretté dans ma scolarité de ne pas avoir eu beaucoup de TP et des façons de faire cours comme ce que je fais en LP... Et à la fac, on n'a pas beaucoup touché aux choses concrètes* ». Sans doute cette opposition entre université et « choses concrètes » renvoie-t-elle aux formations en lycée professionnel exprimant ainsi un processus d'affiliation subjective. Si Nathalie découvre le LP et son public – surtout qu'elle n'est pas issue de l'enseignement professionnel –, ce sont surtout les savoirs en mécanique et la façon de les enseigner qui sont redéfinis. On peut observer que *lors du passage par la formation et lors de la pratique en classe, le sens des savoirs à enseigner devient indissociable d'une préoccupation de la façon de les enseigner*.

Le professeur stagiaire a à effectuer non seulement un travail de « mise en sens » des savoirs à enseigner mais aussi, à inscrire son action dans un champ de formation et de professionnalisation traversé par des tensions. Ces épreuves racontées traduisent une initiation parfois problématique à la formation – théorique et pratique – dans des contextes divers et face à des discours variés dans un même contexte, en l'occurrence l'IUFM. Brigitte, 25 ans, PLC en Arts plastiques, se dit « *déroutée* » par les conseils pédagogiques selon qu'elle a affaire au formateur disciplinaire ou à la formatrice « transversale » (intervenant dans le cadre de la formation générale et professionnelle). « *Le prof d'Arts plastiques, notre formateur disciplinaire nous dit que l'important, c'est surtout de bien préparer son cours, s'il est bien fait, ça passera avec tous les élèves... mais il nous a aussi dit que l'on ne pourra pas s'occuper de tous les élèves, c'est impossible [...] M^{me} S., notre formatrice en FGP, elle insiste sur la façon dont on doit amener les élèves à construire leur savoir, c'est pas le cours qui est la seule chose importante à faire, c'est surtout comment on amène les élèves, quelque soit leur niveau pour apprendre* ».

53

Une première préoccupation : « savoir faire cours » implique que l'on soit « sûr de soi »

Pour la plupart des stagiaires rencontrés, c'est d'abord cette maîtrise des savoirs qui constitue le fondement même de leur affiliation professionnelle. Or la maîtrise d'un savoir – ou des savoirs scolaires – ne signifie pas leur maîtrise cognitive. Plus précisément, lorsque les enseignants parlent des contenus à enseigner et du « message à faire passer », c'est le passage d'une maîtrise cognitive – ou intellectuelle – d'un corpus de connaissance vers sa « révélation » et sa mise en forme face aux élèves qui désigne l'épreuve du débutant. Du coup, c'est l'interrogation même des manières d'enseigner, de « simplifier » des contenus, de les rendre « accessibles »

et, finalement, de les « didactiser » qui devient la préoccupation *princeps*. Il s'agit là d'un apprentissage que le stagiaire effectue au rythme des cours, des décalages entre intentions et réalisation, et de la découverte de stratégies nouvelles en vue d'une mobilisation des élèves. Du coup, et même si globalement les enseignants disent maîtriser les savoirs à enseigner, il persiste une certaine « appréhension » à l'idée de se retrouver devant des situations où l'on s'aperçoit que l'on « ne sait pas tout », ce qui porte atteinte à sa légitimité de professeur. « *Savoir, c'est être sûr de soi* », dit Olivier, PLP en Génie mécanique : « *Je suis un peu maniaque, poursuit-il. J'ai envie de tout savoir, alors je n'arrête pas de chercher dans les livres, de lire des documents... J'essaie de faire en sorte que les élèves ne perdent pas leur temps, qu'ils apprennent... Je suis un anxieux, parce que je me dis que ce n'est que si j'ai des connaissances que je suis plus sûr de moi [...] Savoir, c'est détenir un peu la vérité, et je vois aussi que ce n'est pas évident...* ». On perçoit ici l'impact de son expérience de stagiaire pour qualifier le rapport subjectif aux contenus à enseigner : d'abord, pour ce qui est de la recherche de documents. Cette recherche désigne la contrainte liée à la préparation des cours où il s'agit à la fois de respecter les programmes scolaires et de s'appuyer sur des sources plurielles pour élaborer des séquences d'enseignement. Ensuite, Olivier met en relation la maîtrise d'un savoir en tant que maîtrise de soi et des relations avec les élèves. Maîtriser un savoir, c'est « détenir une vérité » qui n'est pas encore révélée aux élèves et dont la mise en relief – via les cours, les explications, les exercices – assure une légitimité à son rôle et la possibilité d'imposer une autorité professorale. Enfin, cette préoccupation d'être sûr de soi fait écho aux injonctions du maître de stage, mais en même temps, elle révèle le degré instable d'une expérience où l'on est encore stagiaire. Car comme le dira Hélène, professeur en Sciences économiques, « *il n'est pas toujours bienvenu de dire à son tuteur que l'on sait des choses alors qu'on est en formation... En tant que stagiaire, je ne me sens pas professeur à part entière quand je fais mon cours en présence de mon tuteur* ». Savoir ne rassure l'enseignant que lorsqu'il est en retour reconnu par autrui – les élèves, les tuteurs, les formateurs IUFM notamment – comme sujet « sûr » de lui car détenant un savoir « sûr » (ou une vérité sur des objets ou des phénomènes disciplinaires) et « compris ».

Comprendre suppose une appropriation par les enseignants non seulement des contenus à enseigner mais aussi de leurs finalités, ce qui les amène parfois à des doutes sur leur légitimité (par exemple, certains stagiaires font état du fait qu'ils ne voient pas à quoi peut servir telle ou telle partie de cours, ce qui est aussi interroger la pertinence d'un enseignement ne faisant sens ni pour eux, ni pour les élèves!). Ainsi, si de nombreux stagiaires font état du « contact avec les élèves », de l'importance de l'instruction dans le devenir de leur public, ils sont aussi plusieurs à manifester le souci de « transmettre ce que l'on a appris », comme si l'enjeu *princeps* du travail consistait à perpétuer une expérience scolaire en prolongeant la vie de ce que l'on a acquis comme connaissances. Dans cette expérience, c'est indissociablement son histoire

d'élève, les savoirs enseignés (discipline) et les rapports pédagogiques aux élèves qui agissent comme processus complexes désignant un type d'implication et de rapport aux savoirs. Nicole, 27 ans, PLC en Lettres modernes, parle ainsi de sa discipline : « ... Le français, c'est vrai que c'est à la base de tout, mais c'est aussi une formation à la vie qui se joue en littérature, mes élèves, ils ne le voient pas forcément, à moi de leur faire partager ma passion comme on me l'a aussi fait partager ».

LE SENS AU PLURIEL : ENTRE SIGNIFICATION ET FINALISATION DES SAVOIRS

Nombreux sont les travaux faisant état d'une préoccupation grandissante chez les enseignants quant au devenir social et professionnel de leurs élèves (De Lylle, 2001 ; Barrère, 2002). Est-ce à dire que l'instrumentalisme dominant et un certain « pragmatisme » ont progressivement achevé d'atténuer le poids de la forme scolaire et la clôture symbolique du système scolaire ? (Charlot, 1987) Ainsi, les formes de résistance que les élèves peuvent opposer aux enseignants (Willis, 1977) ne tardent pas à amener les professeurs stagiaires à un certain « réalisme », qui peut prendre la forme d'une apologie des savoirs « utiles », ou « pratiques ». En même temps, l'affiliation au métier oblige les stagiaires à adhérer au moins partiellement à la forme scolaire, à l'idée que les savoirs ne sont pas seulement des objets à opérationnaliser dans des situations concrètes. C'est entre ces deux logiques – logiques utilitariste ou pragmatique versus logique désintéressée et strictement formative des savoirs – qu'oscillent les enseignants stagiaires. Le sens des savoirs peut être « intellectuel » ou « pratique ». Pour autant, et dans une logique soucieuse de penser doublement et en même temps enseignement et apprentissage, le souci de « motiver » les élèves par des contenus auxquels on relie sa propre identité subjective est omniprésent chez une part importante des professeurs interrogés.

55

Le sens « intellectuel » ou de l'herméneutique des savoirs

Si la transmission des savoirs est posée comme mission *princeps* du travail au quotidien, les enseignants n'identifient pas cette activité à une démarche visant l'incorporation simple et indiscutable des savoirs par les élèves. Mais en affirmant adhérer au « constructivisme » en éducation, les stagiaires sont aussi attachés à l'idée que la « révélation » du sens et des connaissances sont de leur ressort. Les contenus enseignés ne sont pas transparents à eux-mêmes puisqu'ils supposent un travail d'interprétation, d'abstraction et de convocation de savoirs antérieurs. Les professeurs stagiaires réalisent progressivement que leur rôle n'est pas seulement de dispenser des savoirs mais de créer des énigmes et des situations obligeant les élèves à mobiliser des ressources cognitives. « *Je me suis aperçu que je disais trop de choses à*

mes élèves, alors, ils ne prenaient pas le temps de réfléchir, ils n'en avaient pas, c'est moi qui faisait tout, ce n'est pas bon. » (H, PLC en Physique-Chimie) Par cette posture, l'enseignant réalise qu'il a à assumer un rôle de « médiateur » entre les savoirs et leur appropriation : *« S'il suffisait de recopier les programmes et de les dicter pour que les élèves comprennent, mon travail serait facile, mais pas intéressant [...] mais c'est plus compliqué [...] Il faut interpréter, décoder et finalement, il faut réfléchir »* (F, PLC en Physique).

Face à cette logique qui se centre sur les finalités intellectuelles des activités scolaires, une autre logique est portée par d'autres enseignants : elle se veut plus « pratique » et procède largement des manières dont les élèves s'impliquent ou non face aux savoirs enseignés.

Le sens pratique ou du dialogue entre les savoirs et la vie

Les savoirs à enseigner peuvent être perçus comme éléments permettant de « comprendre » la vie. Cette préoccupation est portée par des enseignants disant leur souci du « concret » face à des élèves « peu intéressés » par l'école. Les enseignants de LP et ceux des domaines technologiques sont plus soucieux de faire en sorte que les savoirs soient pratiques. Mais d'autres enseignants, à l'image du propos de cette PLC en Espagnol, considèrent que les savoirs doivent « parler aux élèves... ils doivent les amener à comprendre leur vie quotidienne et à mieux préparer leur avenir dans la société ». Il y a ici sans doute l'influence de la matière enseignée – en l'occurrence l'enseignement des langues – qui explique le souci d'une ouverture sur le monde et la culture. Mais on peut aussi relever le même propos chez des enseignants en mathématiques ou en histoire, ce qui cette fois-ci, procède également du développement d'un rapport instrumental aux études (Dubet, 1991), un rapport qui nous semble être aussi bien le propre des élèves que d'une partie des enseignants. « L'ouverture sur le monde » ne renvoie pas aux mêmes situations selon qu'il s'agisse d'un enseignant de lycée professionnel ou de collège, lycée général et technologique, selon que la discipline enseignée appartienne aux savoirs décontextualisés ou aux savoirs technologiques. Nous retrouvons également des variations selon que l'enseignant a connu une expérience professionnelle antérieure ou non (Tanguy, 1991). Les enseignants en langue sont sans doute plus à même d'évoquer le caractère « pratique » des savoirs du fait de la spécificité de leur discipline, ce qui n'est pas le cas s'agissant d'autres contenus. Mais nous retrouvons ce souci d'ouverture beaucoup plus affirmé à mesure que le public scolaire est supposé être « fâché » avec l'école et que les savoirs appartiennent à la « forme professionnelle » (c'est le cas respectivement des élèves de lycée professionnel, et des enseignants de matières technologiques et professionnelles).

Mais s'il existe une préoccupation majeure chez le professeur stagiaire, c'est de faire en sorte que les savoirs suscitent l'intérêt des élèves et les mobilisent.

Le sens mobilisateur ou comment créer le besoin d'apprendre ?

Lorsque les enseignants interrogés disent espérer que leur « cours passe bien », c'est surtout en réaction à des élèves qui semblent difficilement entrer dans les activités proposées. Les épreuves vécues sont fortement liées aux savoirs enseignés, puisque le désintérêt de quelques élèves porte atteinte à ce qui fonde l'identité et le statut du stagiaire (c'est aussi le cas des enseignants en exercice, cf. Jellab, 2003b). Dans certains cas, la préoccupation revient à l'espoir de « faire cours » et que les élèves « apprennent » (Davisse, Rochex, 1994). Cet enseignant certifié en Anglais, marquera ainsi son étonnement : *« J'ai des élèves de 5^e, ils ont fait de l'anglais en 6^e et même, certains d'entre eux en ont fait à l'école primaire, ils attendent surtout la fin de l'heure, rien mais alors rien ne les intéresse... j'ai tout essayé, des photos humoristiques, des dialogues en vidéo, j'ai du mal à comprendre ce qui leur passe par la tête [...] en fait, mon vrai problème, c'est de savoir comment les motiver et éviter qu'ils soient lymphatiques »*. En toile de fond, et derrière le doute, certains stagiaires anticipent avec appréhension leur avenir professionnel : *« Quand j'ai commencé mon travail cette année dans un collège en ZEP, la première impression que j'ai eue, c'était que mon enthousiasme pour l'enseignement contrastait avec la lassitude des profs anciens, et je me suis dit : "c'est terrible, se dire à l'âge de 50 ans, vivement la retraite parce que je n'en peux plus des élèves, c'est vraiment démoralisant"... je n'aimerais pas être dans cette situation à l'avenir, mais en même temps, je crains la résignation... des profs sont un peu à bout, peut-être parce qu'ils ont trop idéalisé le métier »* (F, PLC en Lettres modernes). En quoi la question de la « motivation » des élèves interroge le rapport aux savoirs chez les enseignants ? Le propos de ce PLP en Menuiserie, éclaire cette relation entre son habitus et le travail avec les élèves : *« Moi, j'ai des élèves qui ne sont pas motivés. Je pense qu'on devrait faire plus de stages comme en CFA, envoyer les jeunes une fois par mois en stage pour qu'ils voient ce qu'on fait en atelier [...] Peut-être que les élèves seraient plus motivés si ce qu'on leur apprenait en LP était mis en application en entreprise... ils seraient moins paresseux devant les consignes qu'on leur donne »*. Cet enseignant qui fut « fâché avec l'école » et qui a préparé ses diplômes professionnels par apprentissage, tente de puiser dans sa propre expérience passée et son propre rapport aux savoirs professionnels des ressources lui permettant de faire face au désintérêt de certains élèves.

Conclusion

Les recherches sociologiques portant sur le travail enseignant se sont surtout focalisées sur leur professionnalisation (Shön, 1994 ; Bourdoncle, 1994 ; Dubar, Tripier, 1998), avec une centration récente sur les difficiles conditions de travail (Dubet, Martuccelli, 1996). Notre recherche menée auprès de professeurs stagiaires nous a révélé que leur « entrée dans le métier » procède d'une interprétation des savoirs et de leurs finalités (irréductibles aux objectifs affichés par l'institution scolaire). Problématiser le rapport aux savoirs chez les enseignants s'inscrit dans une lecture sociologique compréhensive de leur travail au quotidien. Or si l'on s'interroge sur les savoirs – les savoirs à enseigner mais aussi sur les savoirs professionnels, notamment lorsqu'on est en formation –, on soulève également la question de l'apprentissage en tant que socialisation à des contenus spécifiques.

Plusieurs points restent à explorer : le choix de la discipline et sa genèse chez l'enseignant ; le rapport aux savoirs non disciplinaires (qualifiés de « transversaux » à l'IUFM et désignant des contenus appartenant à une culture professionnelle commune) ; les effets que telle ou telle forme de rapport aux savoirs (à enseigner) entraîne au plan de la mise en activité des élèves et de leur apprentissage réel ; les variations interindividuelles dans les pratiques pédagogiques selon l'habitus des enseignants ; les variations intra-individuelles (selon les moments et surtout le public scolaire et la manière dont il est perçu), etc.

BIBLIOGRAPHIE

- BARBIER J.-M. et al. (1998). – *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF.
- BARRÈRE A. (2002). – *Les enseignants au travail. Routines incertaines*, Paris, L'Harmattan.
- BARRÈRE A. (2003). – *Travailler à l'école*, Rennes, PUR.
- BLANCHARD-LAVILLE C., NADOT S. (coord) (2000). – *Malaise dans la formation des enseignants*, Paris, L'Harmattan.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C. (1970). – *La Reproduction. Éléments pour une théorie de l'enseignement*, Paris, Minuit.
- BOURDONCLE R. (1994). – *L'université et les professions. Un itinéraire de recherche sociologique*, Paris, L'Harmattan.
- BOUVIER A., OBIN J.-P. (sous la dir. de) (1998). – *La formation des enseignants sur le terrain*, Paris, Hachette-Éducation.
- CHARLOT B. (1987). – *L'école en mutation*, Paris, Payot.
- CHEVALLARD Y. (1991). – *La transposition didactique*, Grenoble, La Pensée sauvage (1^{re} éd. 1985).

- CORNU L., VERGNIUOX A. (1992). – *La didactique en questions*, Paris, CNDP, Hachette-Éducation.
- DAVISSE A., ROCHEX J.-Y. (1994). – *Pourvu qu'ils m'écoutent*, Créteil, CRDP.
- DE LYLLE G. (2001). – *Les enseignants dans la brèche*, Paris, L'Harmattan.
- DEMAZIÈRE D., DUBAR C. (1997). – *Analyser les entretiens biographiques*, Paris, Nathan.
- DUBAR C. (1991). – *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, A. Colin.
- DUBAR C. TRIPIER P. (1998). – *Sociologie des professions*, Paris, A. Colin.
- DUBET F. (1991). – *Les lycéens*, Paris, Le Seuil.
- DUBET F., MARTUCCELLI D. (1996). – *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Le Seuil.
- DURU-BELLAT M., VAN ZANTEN A. (1992). – *Sociologie de l'école*, Paris, A. Colin.
- FELOUZIS G. (1997). – *L'efficacité des enseignants*, Paris, PUF.
- FORQUIN J.-C. (1997). – *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*, Bruxelles, De Boeck.
- GOFFMAN E. (1974). – *Les rites d'interaction*, Paris, Minuit.
- JELLAB A. (2000). – *Scolarité, rapport aux savoirs et à la socialisation professionnelle chez les élèves de CAP et de BEP*, thèse de doctorat, NR, Université Paris 8 & ANRT.
- JELLAB A. (2001a). – *Scolarité et rapport aux savoirs en lycée professionnel*, Paris, PUF.
- JELLAB A. (2001b). – « Enseignants ou éducateurs ? À nouvelles professionnalités, nouvelles conceptions du métier d'enseignant », communication aux journées d'études IUFM Nord-Pas-de-Calais (consultable sur le site de l'IUFM).
- JELLAB A. (2003a). – « Entre socialisation et apprentissages : les élèves de lycée professionnel à l'épreuve des savoirs », *Revue française de pédagogie*, n° 142.
- JELLAB A. (2003b). – « Des doutes professionnels », *Cahiers pédagogiques*, n° 412.
- JELLAB A. (2004). – *L'école en France. La sociologie de l'éducation entre hier et aujourd'hui*, Paris, L'Harmattan.
- JOBERT G. (1989). – « Conclusion » au colloque 'Histoires de vie et formation ' » in *Les histoires de vie*, Paris, L'Harmattan.
- LAHIRE B. (1999). – « La sociologie de l'éducation et l'opacité des savoirs », *Éducatifs et Sociétés*, n° 5.
- MALGLAIVE G. (1990). – *Enseigner à des adultes*, Paris, PUF.
- OBIN J.-P. (1998). – « Dépasser l'alternance » in Bouvier A., Obin J.-P. (coord.) *La formation des enseignants sur le terrain*, Paris, Hachette-Éducation.
- PERRENOUD PH. (1998). – « Préparer au métier d'enseignant, une formation professionnelle comme les autres ? », in Bourdoncle R., DEMAILLY L. (éds) *Les professions de l'éducation et de la formation*, Lille, Presses universitaires du Septentrion.
- SHÖN D. (1994). – *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Québec, Éd. Logiques.

TANGUY L. (1991). – *L'enseignement professionnel en France. Des ouvriers aux techniciens*, Paris, PUF.

TERRAL H. (1997). – *Profession : professeur*, Paris, PUF.

WILLIS P. (1977). – *Learning to Labour*, Farnborough, England Saxon House.