

PAROLES ÉCLATÉES : QUELLE(S) DEMANDE(S) DE FORMATION CHEZ LES PE2 ?

Danièle BERTRAND, IUFM d'Amiens - Laon, INRP- PROG

Résumé : Cet article se propose d'éclairer les attentes des PE concernant leur formation. A partir d'une étude de cas, seront mises en perspective deux dimensions différentes : la demande comme acte de langage qui les engage dans une profession et les demandes comme témoignage de leur conception de l'enseignement du français. On verra comment, au long de l'année de PE2, les préoccupations professionnelles se font jour, quelle place elles vont prendre et comment elles s'expriment. On va ainsi d'un sentiment premier de manque de savoirs à une prise de conscience de la tâche réelle qui oriente le regard vers d'autres manques, savoir-faire disciplinaire mais également problèmes pédagogiques. On fera apparaître en quoi un dispositif dit de « régulation » les fait émerger à défaut de les résoudre. Et, au bout du compte, il semble, qu'à Laon tout du moins, les attentes soient plus une demande d'enseignement qu'une demande de formation. On fera apparaître également les conceptions qu'ils ont quant à l'enseignement du français et les attentes corrélées. On peut penser que le poids de l'évaluation qui cumule les validations - modules disciplinaires, stages, mémoire professionnel - et verrouille la formation sur un an, limite la perspective aux besoins qui sont strictement ceux de l'année de formation : besoins immédiats de titularisation, besoins de stagiaires plus que de professeurs des écoles.

ANECDOTE, HISTOIRE DRÔLE ?

Lorsque fin mars, après avoir passé le tiers de nos maigres heures de français (1) sur la lecture et ses problèmes en début d'année, dont la moitié consacrée à l'apprentissage, je suis interpellée par une PE2 qui ingénument me demande « *Alors, comment apprendre à lire au CP ?* », je suis déconcertée par l'écart entre le contenu enseigné, c'est-à-dire que l'on croit enseigné(er), et ce que le stagiaire a vécu, ressenti, acquis, compris.

C'est dans cette faille que se situe le travail présenté ici : que veulent les PE2 ? Quelle est leur demande ? Sur quelles représentations du métier construisent-ils leurs savoirs, leurs projets... ? Ainsi aux deux questions posées par ce numéro sur les contenus de formation prescrits et ceux réellement enseignés, il semble raisonnable d'en adjoindre **une troisième** : comment les PE les reçoivent-ils ? En quoi cela répond-il à leur demande, à leurs besoins supposés, exprimés... ?

Ces questions sont le noyau d'une recherche INRP consacrée à la modulation de la formation initiale des PE (2) et qui a évolué vers une seconde : « la demande et le projet chez les professeurs des écoles en formation ». (3) Sans entrer dans les détails de cette recherche, nous en dégagerons, dans un premier temps, les cadres, avant de restreindre au champ disciplinaire qui est le nôtre.

L'objet de cet article est de regarder du côté des stagiaires, en analysant au fil de l'année de PE2 leurs demandes de « maîtrise de la langue » en fonction des rythmes imposés par le calendrier et les contraintes de la formation, de l'institution. Ce travail mené à Laon (4) a donc toutes les limites d'une étude de cas. On espère seulement que d'autres histoires, d'autres géographies pourront s'y refléter.

1. ÉTATS DE RECHERCHES (5) :

La première recherche sur la modulation de la formation initiale des **instituteurs** a démarré avec les dernières promotions de normaliens et la seconde sur la demande et le projet des **professeurs des écoles** a accompagné la mise en place des IUFM. De l'une à l'autre, l'objet d'étude est le même, à savoir la personnalisation et la professionnalisation de la formation des enseignants. Partant d'un constat d'hétérogénéité d'une part, d'une assignation à se former d'autre part (comme tout travailleur mais aussi parce que le savoir est l'objet même de leur travail), la question centrale de la recherche concerne « les positions psychologiques » des enseignants relativement à la formation qui leur est proposée - imposée.

1.1. Questions premières principales

- comment vivent-ils cette formation, quelle expérience en font-ils, quelles sont leurs attitudes vis-à-vis d'elle ?
- ont-ils des attentes de formation et lesquelles ? Sont-elles formulées en tant que remarques ou demandes explicites ? En relation avec un ou des projet(s) à long terme... le(s)quel(s) ?
- qu'est-ce qui peut influencer ces demandes, ces projets et leur formulation ?

Pour répondre à ces questions, la recherche a mené des investigations :

- du côté des **institutions** : textes, plans, dispositifs se préoccupent - ils de la personnalisation de la formation, sous quelle forme, avec quels objectifs et quels enjeux ?
- du côté des **formateurs** : quelle est leur position vis-à-vis d'une personnalisation de la formation, quel enseignant veulent - ils ? Tiennent - ils compte concrètement des demandes des PE ?
- du côté des **demandes** : quand elles existent, quels sont leurs contenus et leurs formes, leurs destinataires ? Conditions d'émergence, contexte, genèse et évolution ?

La méthodologie employée a essayé de considérer des aspects quantitatifs pour l'analyse socio - démographique des étudiants, ainsi que des aspects qua-

litatifs par entretiens cliniques, histoires de vie, études de cas., aux différents niveaux (6).

1.2. Hypothèses

- Il pourrait ne pas y avoir de formulation des demandes (retenue, obstacles, habitus, indifférence, résistances.)

- Là où il y en aurait, les contenus et l'énonciation seraient influencés par : la dynamique propre de la personne (besoins, désirs, projets, attentes, histoire.) ; son inscription socio - culturelle (origine et position sociales, familiales, études.) ; le contexte de la formation.

- Il y aurait évolution, en fonction de ce contexte, de l'expérience d'enseignement.

- Demandes et projets, projets personnels et professionnels seraient en rapports dialectiques.

- Le travail des demandes, attentes, expériences et projets de formation serait un travail formatif.

- La personnalisation de la formation met en question l'identité professionnelle du professeur des écoles et, plus précisément, la place et la fonction de la polyvalence et soulève alors, tant du côté des responsables et des formateurs que du corps professionnel et des nouveaux enseignants, des inquiétudes et des résistances.

1.3. Quelques résultats partiels comme amorces de réflexion

Du côté de l'analyse des **textes officiels, plans et dispositifs**, on pourrait dire que coexistent, à des degrés différents, selon le contexte considéré, deux logiques :

- celle du parcours individualisé, modulaire. Elle tient compte du parcours antérieur et la formation a pour but de la compléter : ex : le PE qui a choisi musique au concours suivra arts plastiques en seconde année. C'est une logique cumulative, celle des savoirs ;

- celle de la personnalisation. Elle tient compte des perspectives ultérieures et envisage la formation comme une construction. C'est une logique intégrative : projet personnel d'action culturelle (7) et mémoire en relèvent.

On voit bien que les appuis théoriques de ces deux voies sont très différents. D'une part, on est dans une problématique d'enseignement, des acquis / besoins - que doit savoir, posséder un PE pour enseigner ?- D'autre part, on se fonde sur la formation comme processus de transformation personnelle du sujet.

Du côté des **représentations, attentes, projets des PE** saisis par l'analyse du questionnaire sur la formation et le métier (8), quelles perspectives ? Bâti autour de six rubriques (vous et la formation ; la formation des PE aujourd'hui ; vos motivations à devenir enseignant ; vous-même comme PE ; le PE aujourd'hui ; perspectives personnelles de formation), il confirme ce que nous savons par intuition :

- « la formation la meilleure » serait : pratique, concrète, efficace ; active ; relationnelle ; articulée entre théorie / pratique et entre disciplines, elle accorderait une grande place à l'expérience ;

- « la formation vécue » semble tendue entre ennui, infantilisation, angoisse, problèmes de bachotage et de compétition en 1° année, poids de la validation en 2° année et enthousiasme, réalisation de soi, avec plusieurs demandes d'une formation plus longue sur le terrain.

Pour partiels que soient ces résultats et avec les précautions qu'ils requièrent, ils témoignent, en l'état, des tensions diverses qui pèsent sur les formateurs.

Nous ajouterons à ce tableau, pour parachever l'état des lieux, quelques remarques issues des questionnaires adressés aux **formateurs IMF et PIUFM** qui les interrogent sur leurs conceptions de la formation et de l'enseignement. On ne s'étonnera pas qu'ils privilégient les compétences par rapport aux savoirs. Néanmoins, les PIUFM sont plus nombreux que les IMF à mettre les savoirs en premier. De même, si l'ensemble des formateurs est d'accord sur l'importance des démarches de formation, parmi les IMF, c'est le sujet en formation qui doit être prioritairement au centre du travail du formateur, alors que les PIUFM ont une position plus nuancée (sujet en formation d'abord ; savoirs ensuite ; démarches de formation pour finir). Enfin, en ce qui concerne les types de formation, tout en se prononçant majoritairement pour une formation diversifiée et / ou contractualisée, les PIUFM semblent pourtant relativement attachés à une forme collective, ce qu'excluent massivement les IMF.

Se dessine à travers ces résultats une distribution plus ou moins explicite des rôles complémentaires entre formateurs du terrain et formateurs attachés à l'Institut. Les interrogations multiples de la recherche éveillent des voix / voies multiples. C'est l'une d'elle qu'il s'agit maintenant d'approfondir.

2. ENTRE LE « MÉTIER D'ÉLÈVE » ET LE MÉTIER D'ENSEIGNANT ; UN PARCOURS D'ANNÉE :

La demande en tant qu'acte de langage ; son évolution sur un an ; constitution d'une identité professionnelle : des modèles du second degré à un début d'identification du / au terrain.

Un des axes de travail retenu par la recherche a été de recenser et d'exploiter des « espaces » où pouvait s'exprimer, dans l'institution, la demande de formation pour recueillir des données de terrain. C'est dans cette perspective que j'ai travaillé auprès des PE2 de 1994 à 1997, à Laon. Cette collecte a été effectuée dans deux situations de travail distinctes, ce qui entraîne deux positions de formation différentes.

D'une part, comme professeur de français, je leur ai demandé ce qu'ils attendaient de la formation en réponse à leurs difficultés, réelles ou supposées. J'ai donc récolté, à ce titre, des demandes de savoirs ou de savoir - faire identifiés comme disciplinaires.

D'autre part, en tant que référent de groupe de « régulation », dispositif spécifique d'aide didactique et pédagogique, associée à un IMF, j'ai recueilli d'autres éléments qui tiennent aussi bien de l'impression que de l'émotion ou de la revendication puisqu'un des rôles accomplis par ces groupes est d'être un lieu ouvert propice à la récrimination comme à la réassurance.

Groupes de régulation

15 stagiaires - 2 référents (1 IMF - 1 PIUFM) durée : 15 h

Réunis lors de cinq rendez-vous situés à des moments clefs du parcours de formation des stagiaires (notamment au retour du stage de pratique accompagnée et de la première période du stage en responsabilité)

Les référents sont destinataires des comptes rendus de visites et des carnets de bord des stagiaires de leur groupe, coordonnent le bilan de leur stage et les aident à se situer dans leur progression professionnelle, favorisant la prise de conscience des réussites et des difficultés par l'usage conjoint, puis de plus en plus autonome d'outils d'auto-évaluation.

Lieu d'échange sur les problèmes qui peuvent se poser aux stagiaires tant dans la formation théorique qui leur est dispensée que lors des stages, le groupe de régulation doit être, sur la base de l'analyse des demandes exprimées et de l'identification active des besoins, une source de propositions de formations individuelles ou collectives sous la forme :

- * d'activités sur le terrain
- * d'ateliers méthodologiques
- * de programmes de travail personnel
- * de sollicitation de personnes ressources.

L'organisation de ces réponses aux besoins et aux demandes suppose que soit inscrite dans l'emploi du temps des stagiaires, une demi-journée réservée aux actions de personnalisation professionnelle.

*Plan de formation des professeurs des écoles stagiaires
IUFM de l'Académie d'Amiens
Projet d'établissement 1995-1999, p. 43*

Ces deux situations, quoique différentes, sont marquées par la dimension institutionnelle. Les PE répondent à une « injonction » qui suscite chez eux une attitude réflexive et on sait que cela peut biaiser les réponses.

Ces éléments ont été rassemblés en discussions orales ou par écrit, tout au long de l'année : d'abord en prise de contact, puis après le stage de pratique accompagnée, à la fin du premier stage en responsabilité et au cours des régulations quand cela a été possible. Cette pratique diachronique paraît indispensable si on veut pouvoir suivre la « co - construction » des demandes et du vécu de formation, tantôt en parallèle, tantôt en interaction, selon la prise de conscience progressive des réalités du métier. La demande n'est pas indexée sur un moment particulier de la formation, mais renvoie à son actualité et à ses évolutions ; elle est indissociable du devenir.

L'année de PE2, où ils sont fonctionnaires stagiaires, leur permet de passer du statut d'étudiant à celui de professeur débutant. A la différence des professeurs de lycées et de collèges qui construisent leur identité professionnelle autour de leur discipline dans une formation filée (6 heures par semaine sur le terrain et à peu près autant en Institut de formation), les PE2 doivent faire face à un grand nombre de disciplines auxquelles ils s'affrontent « pour de bon » pour être « polyvalents », dans une formation où alternent des « blocs » massifs à l'IUFM vs des stages en responsabilité sur le terrain.

Aperçu d'une année PE2 (exemple 97/98)

N° semaine	Dates		
1	02.09./06.09.97	stage de rentrée	
2	08.09/13.09.97		} lire-écrire cycle 2
3	15.09/20.09.97		
4	22.09/27.09.97		
5	29.09/04.10.97		
6	06.10/11.10.97	préparation de stage	
7	13.10/18.10.97	Stage de pratique accompagnée	
8	20.10/24.10.97		
9	04.11/08.11.97		} lire-écrire cycle 3
10	10.11/15.11.97		
11	17.11/22.11.97		
12	24.11/29.11.97		} acquisition du langage, entrée dans l'écrit
13	01.12/06.12.97		
14	08.12/13.12.97	Module Maternelle	
15	15.12/20.12.97	Prépa stage	
16	05.01/10.01.98	Stage en responsabilité 1	
17	12.01/17.01.98		
18	19.01/24.01.98		
19	26.01/31.01.98		
20	02.02/07.02.98	évaluation du stage 1ère période	
21	09.02/14.02.98		} Travail par thèmes. Ex : la poésie, la presse - cycles 1 à 3
22	16.02/20.02.98		
23	09.03/14.03.98	Modules interdisciplinaires	
24	16.03/21.03.98		
25	23.03/28.03.98		
26	30.03/04.04.98		
27	06.04/11.04.98	Prépa stage	} Travail par thèmes. Ex : la poésie, la presse - cycles 1 à 3
28	27.04/02.05.98		
29	04.05/07.05.98	Stage en responsabilité 2	
30	11.05/16.05.98		
31	18.05/23.05.98		
32	25.05/29.05.98		
33	02.06/06.06.98	évaluation du stage et soutenance mémoire	
34	08.06/13.06.98		
35	15.06/20.06.98		
36	22.06/27.06.98		
37	29.06/30.06.98		

C'est pourquoi ici nous nous intéresserons d'abord à leurs discours sur la formation en général en y sélectionnant ce qui concerne l'enseignement du français.

2.1. Que demandent-ils en début d'année ? Logique du manque : savoirs et savoir-faire

Lors de notre première rencontre, après une présentation orale de chacun, un regard sur le planning prévisionnel en français, les PE2 sont invités, par écrit, à me préciser leurs attentes. La situation dans l'année (1^o TD, groupe qui ne se connaît pas encore), les rôles posés dès le début (stagiaires / formateur spécialisé) suscitent une expression cernée, cadrée, d'où émergent des inquiétudes personnelles, affectives, des conceptions et des questionnements sur l'enseignement.

2.1.1. Importance du « je » : conception de soi par rapport à la formation

Dans ce premier contact affleurent des angoisses qu'ils explicitent par leur histoire personnelle. S'il ressort des travaux conduits auprès des professeurs stagiaires de lycées et collèges que « l'habitus du professeur est dans une large mesure un habitus d'élève, soumis à des procédures sélectives et contraignantes » (P. Albertini, in F. Ropé, 1995), l'habitus du PE n'est pas – toujours –, un habitus de « bon élève », et ceci dans une proportion non négligeable. Ce qui s'avoue ici tient beaucoup du vécu négatif d'écolier. Les PE craignent d'ennuyer les élèves comme ils se sont ennuyés en cours de français *j'espère enfin aimer / redécouvrir le français ! afin de pouvoir l'enseigner*, ils craignent d'enseigner l'orthographe *je me pose (...) beaucoup de questions sur le statut de l'orthographe. Comment l'enseigne-t-on à l'école aujourd'hui ? Cette question me préoccupe car j'en ai beaucoup souffert durant mes études et encore aujourd'hui* et la grammaire leur pose problème *comment enseigner ce qu'on a oublié - sans regret - ce qu'on ne sait pas, ne retenant aucune des définitions, des règles que mes instituteurs m'assénaient*

Lorsqu'ils sont évoqués, leurs parcours antérieurs servent plus volontiers de repoussoir que de point d'appui : on pourrait espérer que telle étudiante en sciences voit quel bénéfice elle peut en tirer pour enseigner en élémentaire ; de la même façon une ancienne difficulté en orthographe ou en lecture se vit toujours comme une *faute*.

Autre inquiétude relevée dans ces premiers écrits, celui de *l'étranger*. Quelques PE, issus de l'immigration, au moment d'entrer dans l'institution, évoquent un certain mal être pour enseigner la langue.

Ce qui se dit dans tous les cas nous rappelle que l'enseignement a toujours à voir avec la « personne ». On mesure là l'écart entre l'offre de formation et la diversité des sujets, comme le dit P. Perrenoud : « les réformes butent encore sur une image simplificatrice de la pratique et de sa rationalité subjective aussi

bien que de ses déterminations inconscientes, qu'elles soient d'ordre culturel ou psychanalytique. La formation des enseignants n'échappe pas à cet excès de rationalisme abstrait et de censure des éléments qui relèvent de l'anthropologie, de la psychosociologie ou de la psychanalyse davantage que des didactiques ou de la pédagogie expérimentale. » (9) et, en ce qui concerne notre discipline, force est de constater que certains abordent la formation dans un état d'insécurité linguistique important.

2.1.2. Conceptions de la formation en français

Qu'elle soit professionnelle, c'est une évidence pour tous, mais il n'y a pas unanimité sur ce que cela recouvre. Selon l'image qu'ils ont d'eux-mêmes, elle doit tout leur apprendre, apporter, donner : trousse de survie pour certains *démunis j'attends de la préparation du français en PE2 beaucoup de choses, car n'ayant pas fait de stage l'an dernier dans une école, j'appréhende les futures séquences que j'aurai à faire*, dit une ancienne étudiante en sciences physiques qui a échoué au CAPES et préparé le concours PE par correspondance.

S'ils ont déjà enseigné ou s'ils font plus confiance à leurs compétences de base, la formation doit construire sur du « déjà là » ; ils se sentent en apprentissage et l'IUFM est alors considéré comme lieu de transformation de savoirs en savoir-faire. Mais là encore les prises de position sont variées. Quoi de commun entre les attentes d'un PE stagiaire *de formation littéraire, j'espère pouvoir perdre le « jargon » universitaire pour aborder (ou ré - aborder) le français de manière... plus simple*, et celles de cet ancien maître - auxiliaire (5 ans de français en lycée professionnel) *j'attends de cette année enfin une formation* (10). *En effet, depuis 1989 je tâtonne à la recherche de la bonne approche, du bon mécanisme de réflexion*, ou encore celles de cette autre M. A d'histoire - géographie qui écrit *j'ai souhaité devenir PE après avoir eu une (classe de) 6° un an en français avec laquelle nous avons mené différents projets : lire à des élèves de maternelle, écrire des contes...*

Les attentes se déterminent dans ce premier temps par référence au programme du concours : soit ils demandent ce qui les a intéressés, intrigués la première année (typologie, grammaire de textes), soit ils mettent l'accent sur ce qui n'a pas été vu (apprentissage de la lecture, par exemple) et souhaitent le voir autrement, c'est-à-dire CONCRETEMENT, terme à l'aune duquel sera jugé l'enseignement dispensé.

Même s'ils n'ont pas complètement délaissé une logique d'enseignement secondaire, essentiellement transmissive, les PE ont intégré des demandes relatives aux compétences professionnelles : *essayer de combler mes lacunes efficacement, trouver des moyens pour faire que le français soit une matière agréable à enseigner mais surtout qu'elle soit pour les enfants agréables à travailler*. A leur professeur de français, ils parlent d'eux, ce qu'ils savent d'eux, de leurs manques en maîtrise de la langue (réels ou supposés) et ils espèrent les combler pour satisfaire l'institution, se satisfaire et satisfaire l'image qu'ils ont du métier.

2.2. En cours d'année : logique d'action ; faire ensemble au sein des groupes de régulation (11)

Demandes légitimes ou non : les censures, un vrai problème pour la formation.

On a dit qu'enseigner / former, ces pôles lisibles dans les plans et les calendriers de formation supposaient deux logiques ; la coexistence de modules disciplinaires et de « groupes de régulation » les illustre ainsi que les difficultés qui en découlent. En effet, il y a pour les PE une difficulté à se conformer à ce qui peut sembler double discours : d'un côté, le cursus disciplinaire prescriptif, pas totalement fermé mais fondé sur une organisation des savoirs didactiques - il faut d'ailleurs noter qu'en rapprochant les demandes exprimées et le « programme », on peut considérer (hâtivement) qu'ils se recoupent, d'où un consensus de début d'année sur le « programme » - et, de l'autre, un temps ouvert où les PE sont sollicités dans un domaine qui ne leur est pas suffisamment familier pour oser s'affirmer. En conséquence, au moment où l'institution met des « moyens » à leur disposition, on peut regretter l'écart entre les demandes issues de la discussion et la modestie de l'action décidée. C'est une constante qui nous a frappés : il y a une déperdition importante entre la phase d'expression du vécu des stagiaires et la demande effectivement formulée et prise en compte.

Pour donner un exemple, on comparera la liste des difficultés ciblées par les stagiaires de retour du stage de pratique accompagnée et celle des demandes effectives. Les PE s'accordent pour trouver difficile de cibler un objectif, d'adapter un déroulement à cet objectif, d'isoler objectifs disciplinaires et transversaux, de formuler des consignes et ils concrétisent ainsi leurs demandes : phonétique - étude des sons CP-CE1- ; expression écrite CP ; séquences cycle 1. Faut-il y voir un effet réducteur du traitement institutionnel ou bien une auto - censure du groupe (ex : on peut traiter tel sujet en 3, 4. semaines, mais pas les *enfants en difficulté* ?)

Pourtant, *le vendredi (jour des régulations), c'est ce qu'il y a de plus intéressant. toute la semaine je me traîne et quand je vois le vendredi je me dis, on va faire quelque chose.* Cette remarque, volée au détour d'un couloir, éclaire les tensions qui parcourent l'institution et permettent les discours sur le trop-plein de théorie aussi vieux que la formation elle-même. En effet, la théorie « refusée » en cours, a trouvé au cours de ce travail de régulation son espace naturel dans la théorisation des pratiques qui a suivi l'action. Les PE y cadrent « leur » situation - problème et on voit, adultes ou pas, que la médiation du groupe permet de dépasser l'obstacle et de faire à plusieurs ce que l'on craint de faire seul.

Ceci nous rappelle que la demande est un acte du sujet qui, comme acte de langage, l'engage. Pour qu'elle soit formatrice, il faudrait donc un « travail » de la demande : quelle place pour le souhait individuel qui ne soit pas étouffé par les demandes directes, celles qui ont trouvé pour se dire un langage commun, celui de la formation, et sont par là même recevables ? Il y a les « indignes »... et les autres, celles dont l'honorabilité est suffisante pour qu'elles

puissent recevoir réponse dans la mise en place d'actions concrètes, programmées au sein du groupe, par le groupe dans le meilleur des cas. On peut regretter cette déperdition parce que ces difficultés sont des noyaux durs de la formation, avec quelles transformations en conséquence pour les objets d'enseignement ? Ces deux temps - enseignements disciplinaires, essais - sont indispensables l'un et l'autre. Reste à savoir s'ils s'articulent dans nos cours, dans les apprentissages des PE - question qui s'adresse autant aux formateurs qu'aux PE.

2.3. Retour de stages (pratique accompagnée et responsabilité) : les mises en cause

2.3.1. La demande de « pairs », IMF, MAT (12), modèles... : « les pairs plus que l'expert » (13)

La pratique accompagnée est le lieu du VOIR bien plus que de l'agir en raison du temps très court, et un des thèmes développés alors est celui du maître modèle ou du modèle de maître. Sous-jacent à la demande, le destinataire change, ce n'est plus du PIUFM, même référent, que l'on attend une réponse, mais surtout de l'IMF. Ainsi se mettent en place, ouvertement ou en parallèle, des réseaux pour une relation d'aide. En affrontant le terrain, lieu initiatique, même euphémisé par la pratique accompagnée, le stagiaire s'inscrit dans une perspective professionnelle déjà présente à la rentrée, mais qui, d'un coup, prend un relief de premier plan. Les problèmes identifiés sont de gestion des groupes, gestion du temps, *révélation de la maternelle*, importance de la disponibilité du maître. Du didactique disciplinaire on passe au « pédagogique », plus nettement identifié qui pose comme interlocuteur légitime le pair « expert », même si cette relation n'est pas sans ambiguïté. C'est l'IMF, voire le MAT qui, parce qu'ils ont dépassé ces problèmes, deviennent les seuls à pouvoir les traiter.

C'est une autre façon d'aborder la question du terrain « formateur » : problème d'identification vs problème d'identité du stagiaire : former / être formé / se former (à) / se conformer ?.

2.3.2. « pour une formation professionnelle, on devrait être beaucoup plus sur le terrain »

C'est avec le vécu de stage que se déclenche « l'offensive » contre l'IUFM. La rentrée nous avait donné à entendre un discours du « je » inquiet. Il se déplace vers un « je » revendicatif et / ou victime. On voit se développer tout un discours au conditionnel *j'aurais aimé, j'aurais voulu, on devrait VOIR, être plus à l'écoute de nos attentes, on nous envoie.*

La demande réfère ici à l'absence d'offre, à un manque dans la formation et donc une dette à acquitter. En ce sens, elle est toujours polémique, d'autant qu'elle paraît marquée au coin du bon sens. Le stagiaire exige son dû — on n'a pas eu ce qu'on devrait avoir (sous-entendu : alors qu'on a eu ce qu'il était inutile qu'on ait) — mais certainement la demande la plus polémique est celle

qui porte sur ce que, pourtant, on a déjà « eu », en en récusant la validité : la grammaire, les méthodes de lecture et son apprentissage. La formulation des demandes fait la part belle à l'information plus qu'à la formation. L'enseignement dispensé doit *ouvrir des pistes*. La formation est ainsi métaphorisée comme un maquis. *On nous dit / on éprouve* : les PE, en stage font l'expérience de la déception parce que l'enseignement dispensé à l'IUFM, le discours de l'institution ne correspondent pas aux problèmes éprouvés par les stagiaires qui manifestent ainsi leur vulnérabilité mais aussi les contradictions entre IUFM posé comme novateur mais utopique et le terrain traditionnel mais réaliste.

Les énoncés des stagiaires fourmillent d'oppositions : *en ZEP c'est difficile : 3 semaines sur la description. Quand c'est pas cadré, ils ont beaucoup de mal. Est-ce qu'on peut cadrer un peu plus quand on donne un sujet libre ?*. On observera les contours flous de l'enseignement du français : *sujet libre, travailler sur la description, articulation production / langue*, tout est là pêle-mêle ; la situation - ZEP - est donnée comme (faux ?) prétexte. Le malaise vient du discours prescrit et de son application au réel.

Suite à la remarque précédente, une PE renchérit : *même problème : en situation de recherche c'était trop difficile. Quand on nous dit ici (14) il faut donner des consignes larges, des habitudes de recherche. quand on faisait recherche c'était une catastrophe*, et une troisième de poursuivre moi je voulais demander quelque chose à propos de l'orthographe, on nous dit les dictées ça sert à rien, que faire pour être efficace ?.

Chaque fois, même balancement entre l'anonyme « prescription » de l'institution de pointe et l'échec posé comme conséquence de ces aventures, balancement renforcé par le feuilletage entre un lexique « emprunté » à la didactique *situation de recherche* et le lexique prosaïque du réel *catastrophe* ; le « je » a disparu, perdu peut-être, auto - absout ?

Cette insécurité, qu'on peut penser normale, voire nécessaire dans un apprentissage, culmine parfois dans l'expression de quelques - uns jusqu'à une mise en accusation totale, assez véhémement de l'institution : (à la suite d'une réflexion sur la préparation de stage) *on a eu une vision de la pédagogie de cycle [...] mais il nous est arrivé d'être remis en cause par l'un ou par l'autre. Enfin j'ai eu l'impression d'être mise volontairement en situation d'échec*. Le point de vue qui s'affirme là, minoritaire certes, mais d'une violence évidente, part d'une prise en compte des acquis imputables à l'IUFM (*une vision sur le cycle*) pour les amoindrir par une attaque où le PE doublement passif (*remis en cause, mis en échec*), ne s'en sort que par l'accusation directe (*volontairement*). L'argumentation va se développer à la suite de cette attaque sur deux plans : l'IUFM « ordonne » ce dont le terrain ne veut pas et le terrain associé à l'IUFM, les écoles d'application, est une pseudo - réalité. Le collectif informel « on » est opposé à « nous » ; l'antagonisme « projet IUFM » / « demande institutrice », institue le sujet PE en objet manipulé, soumis à une double injonction, même si une relation interpersonnelle apparaît avec la personne remplacée. Entre le projet de l'institution et celui de l'institutrice qu'il remplace, il n'y a pas de place pour celui du PE que, pourtant, il a peaufiné comme un idéal. Au fan-

tasme de maîtrise répond la déception ; le PE est non - sujet et se sent perdu(e) ; là se situe l'infantilisation qui nous est si souvent reprochée.

Pour ne pas laisser croire à une unanimité de surface et conclure, ces réflexions qui développent toutes l'attrait du terrain appellent néanmoins tout de suite, en écho, les limites du terrain comme lieu de formation : il peut être défaillant *en 15 jours en petite section, on n'apprend pas grand chose, (sic)* ; il peut ne pas apparaître comme objet désiré parce que *moi qui étais sur le terrain l'an dernier ça m'intéresse d'être là*. Mais même dans ce cas-là, le terrain est le lieu de légitimité, le *stage fait sens*, dit une stagiaire. Il n'y a que là que puisse s'accomplir l'expérience professionnelle. Il n'y a pas lieu peut-être d'opposer caricaturalement didactique et pédagogie, mais plutôt de considérer que le stage est le lieu de leur complémentarité. Cette stagiaire qui avait préparé un *cours* sur narratif et descriptif, se rend compte que, en CM, cela ne peut vivre que finalisé par un *projet* ; ses difficultés n'étaient pas d'ordre pédagogique, mais didactiques : elle s'était arrêtée aux contenus. Le stage n'est pas formateur en lui-même, *on se forme par notre propre vécu*. Parce qu'il permet de fixer des attentes, grâce aux aller - retours entre ce qui est attendu, pensé, vécu, éprouvé *ce que j'ai apprécié c'est qu'on nous mette en classe et qu'on se débrouille / on se rend compte que ça marche pas, on essaie*, le stage permet, pour certains, une démarche « expérimentale », un tâtonnement en vraie grandeur.

2.3.3. La validation de la formation

Ce qui brouille le plus les cartes de la demande c'est l'évaluation. Traumatisante pour tous en raison des enjeux de titularisation, bien au-delà de son poids réel, elle accroît les requêtes en vue d'une conformité à ce qu'on croit attendu. Elle n'est pas rejetée en soi, mais elle met, aux yeux des stagiaires, en lumière des *incohérences* qui contraignent leurs désirs d'une rationalité pédagogique dont seraient neutralisés les aspects qui, en réalité font sa spécificité : complexité, imprévisibilité, singularité irréductibles. De sorte qu'elle limite les demandes à l'horizon de l'année de stage, immédiatement utiles, conformes à la prudence qu'enseigne le métier de stagiaire pour se tirer d'affaire sans trop de risque et être quitte avec l'institution.

3. LES PE, PREMIERS PROFESSEURS DE FRANÇAIS DES ENFANTS : QUELLES CONCEPTIONS DE L'ENSEIGNEMENT ONT-ILS ET QUELLES SONT LEURS DEMANDES EN FRANÇAIS ?

3.1. Modèles d'enseignement du français en liaison avec leurs conceptions de la maîtrise de la langue

Lorsque l'on interroge les PE sur ce que signifie pour eux l'expression « maîtrise de la langue », se dessinent des constellations bien distinctes, qui s'appuient davantage sur l'un ou l'autre terme (maîtrise vs langue), non réductibles à une querelle d'anciens et de modernes.

Un premier groupe décline la maîtrise de la langue en « sous-disciplines » : lecture, orthographe, grammaire, lexique, lire-écrire, savoir résumer, coder et décoder ; la liste des reformulations est longue. Quelques-uns y ajoutent une visée normative *comprendre et assimiler les règles de fonctionnement de la langue, donner aux élèves un niveau correct*. Certains qui morcellent l'enseignement lui attribuent toutefois une conception communicative qui le finalise *la maîtrise de la langue, c'est communiquer : pour ce faire, le maître, lui, enseigne la grammaire, l'orthographe, la conjugaison*. La maîtrise de la langue a pour objet l'acquisition d'un ensemble, vaste, de connaissances déclaratives, justifiées par l'usage social de la langue : *une bonne orthographe, une bonne syntaxe, une bonne prononciation selon la circonstance ; c'est indispensable à une bonne intégration dans la société*. Discours de certains maîtres modèles, discours des médias ; sans en faire une généralité on le trouve chez d'anciens suppléants mais aussi chez des PE qui avouent des difficultés personnelles.

Un autre groupe voit le « langage » au-delà de la « langue » : *c'est, pour moi, savoir utiliser la langue française à travers tous les écrits qui nous entourent ou ce que nous avons à produire au quotidien. Ce n'est pas faire du français pour du français mais au contraire pour avoir un outil de base qui nous servira partout*. Dans ce deuxième groupe, les PE mettent l'accent sur la langue comme moyen d'investigation. Ils ont fait leur une conception transversale de la langue qui ouvre sur d'autres langages, *outil majeur dans l'acquisition du savoir, elle est une ouverture au monde extérieur*. Bien évidemment, les stagiaires de ce deuxième groupe intègrent les sous-compétences énumérées ci-dessus, mais elles sont incluses dans une conception formatrice *pour moi, la maîtrise de la langue passe non seulement par la lecture, l'écriture, mais aussi par l'expression orale. Idée de projet, d'intention de communiquer, dire et écrire pour se faire comprendre des autres, du monde qui nous entoure. En somme savoir comprendre et écrire pour être compris*. On retrouve ici, comme dans le groupe précédent, le vaste objectif fourre-tout de communiquer, mais comme dans les débats sur la lecture, on remarque que le premier groupe derrière « communication » entend « code », là où le second comprend « sens » : *la maîtrise de la langue est un outil indispensable devant permettre aux enfants d'appréhender des domaines de réflexion abstraits, entre autres la maîtrise de la langue participe à la construction de l'individu, de l'humain en tant que porteuse de sens*. (ex Maître auxiliaire en philosophie)

Conception réductrice d'une part, reproductrice peut-être, en écho aux déceptions liées à l'enseignement subi ; conception formatrice de l'autre, il y a potentiellement là une dialectique, un dynamisme à utiliser pour problématiser l'enseignement du français à l'école et la formation dispensée à l'IUFM.

3.2. Qu'enseigneront-ils ? Le français, mais encore ?

Ce débat général peut être utilement confronté à la réponse à une autre question qui leur a été adressée (15). Si on leur demande ce qui aurait leur préférence en cas d'inspection, les trois quarts d'entre eux répondent la lecture et une toute petite frange, la grammaire. Les justifications qu'ils fournissent nous intéressent : la lecture *parce qu'on peut tout aborder par rapport à un texte, pour favoriser le travail entre l'oral et l'écrit, parce que la grammaire est trop difficile quant à ses contenus*. On peut recouper cela avec ce qui leur paraît le plus intéressant : la moitié dit que c'est la lecture autant que l'expression écrite ; les activités les moins intéressantes sont respectivement par ordre décroissant la grammaire, la conjugaison et l'orthographe. Pour conclure avec ces tendances : un quart d'entre eux estime la lecture plus facile à conduire qu'autre chose et un tiers, la grammaire la moins facile.

Ainsi donc, alors même qu'une part importante d'entre eux associe maîtrise de la langue et « code », lorsqu'il s'agit d'envisager précisément les activités de français, on s'aperçoit qu'ils rejettent les activités métalinguistiques parce qu'elles leur font peur et qu'ils ne se sentent pas armés pour. Il y aurait donc là un hiatus, peut-être seulement apparent, entre leur discours sur la maîtrise de la langue et leur action en classe. Lorsqu'ils s'envisagent dans le métier, ils semblent accorder une part dominante aux activités de lecture - écriture, mais peut-être parfois par défaut. Faut-il y voir un impact des travaux conduits en didactique de la lecture - écriture à l'école élémentaire ? La didactique de l'orthographe - grammaire ne leur semble pas aussi avancée, ou peut-être le fait que ces recherches soient associées et subordonnées aux tâches de lecture et d'écriture les rend moins directement « utilisables ». Quoi qu'il en soit, ce déséquilibre massif en faveur de la lecture et de l'écriture est tout aussi criant dans le choix des sujets de mémoire. Rares sont ceux qui s'aventurent du côté de la langue : conduire des observations, oser des essais, prendre des risques leur paraît insurmontable. Cela devrait interroger les contenus disciplinaires de nos plans de formation, d'autant que cela apparaît dans les demandes précises qu'ils formulent.

3.3. Quelles demandes formulent-ils ?

...j'aimerais essentiellement aborder le côté pédagogique de la matière, c'est-à-dire pouvoir réinvestir le cours lorsque j'enseignerai. Il me paraît également important de connaître les « pièges » à éviter et à l'inverse les « astuces » intéressantes (même s'il n'existe pas de recette miracle). Enfin j'aimerais aussi connaître quel matériel on peut utiliser.

Ce point de vue strictement utilitariste est en réalité assez rare. La formation en français devrait, certes, aux yeux des PE2, les munir et les prémunir,

c'est-à-dire leur assurer des connaissances de base et des connaissances didactiques et pédagogiques qui les assurent dans leurs tâches, mais pour nombreuses et variées qu'elles soient, les demandes n'en restent pas moins « raisonnables ».

3.3.1. Que faire ?... Des demandes modestes, raisonnables en connaissances de base

Ils estiment personnelles les nécessaires remises à niveau *pour revoir toutes les notions de grammaire, conjugaison, orthographe, souvent oubliées même si quelquefois appliquées (je) suis consciente de l'impossibilité de le faire en cours en 40 heures. J'effectuerai donc cette révision grâce au Bescherelle et au « Lechiffre » (?)*. J'attends donc de votre cours des notions didactiques... La réussite au concours suppose un bagage minimum en langue, de sorte que lorsqu'ils expriment des demandes de connaissances « déclaratives », elles se concentrent autour de ce qui leur semble légitime d'ignorer : la littérature de jeunesse, par exemple, pour laquelle certains veulent ouvertement des listes de livres, des sélections.

3.3.2. Comment faire ?...« entre savoir et savoir enseigner c'est tout différent »

Cette découverte fondamentale qui s'opère dans le courant de l'année PE2, suscite des demandes de méthodes. Les stagiaires centrent leurs questions sur *l'enseignement de la lecture, l'enseignement de l'orthographe*, ce qui recouvre aussi bien une demande d'information - *des renseignements sur -*, qu'une demande de transmission. Les demandes sur les *méthodes*, les *approches* désignent également des manuels et / ou des procédures : *méthodes d'apprentissage de la lecture ; méthodes à employer pour mener des leçons de grammaire, de conjugaison qui soient quelque peu attractives*. Dans cette catégorie on trouve également un questionnement sur les « gestes » pédagogiques : *la leçon, la correction,... jusqu'où va la correction ?*

3.3.3. Comment faire ? (bis) progression et programmation

Au fil des stages se construit l'idée qu'enseigner ce n'est pas agglutiner des séances ; temps, durée, cohérence (16) deviennent des préoccupations urgentes. Comment enchaîner séances, séquences dans une progression ? *comment enseigner le français sans se limiter aux sous-compétences, comment utiliser d'autres disciplines plus techniques ou scientifiques pour travailler le français dans le cadre du programme (et non seulement « en plus ») ?* Ces questions sur la notion d'intégration voisinent avec d'autres demandes de projets : la correspondance, écrire un roman, les journaux scolaires. C'est par l'anticipation d'un problème que va prendre corps le concept de « maîtrise de la langue ».

3.3.4. Enseignement et apprentissage

En définitive, les PE2 posent peu de questions sur l'apprentissage. Les élèves, souvent absents de leurs demandes, n'existent qu'en cas de problème : *que faire en cas d'échec avec un élève qui n'arrive pas à lire, comment ne pas être sans ressource devant l'incompréhension des élèves*. Effet pervers de la demande disciplinaire qui focalise sur les contenus ou bien centration vitale des PE2 sur eux-mêmes ? Les critiques fréquentes qu'on leur adresse, lors de leur premier stage en responsabilité, d'un enseignement frontal, trop magistral, qui ne ménage pas les situations d'apprentissage trouvent peut-être leur origine dans cette vision initiale limitée aux contenus. Il leur faut une certaine expérience, avoir avancé des réponses provisoires sur les points précédents pour les amener à comprendre la question *en français, les situations de recherche qu'est-ce que c'est ?* On notera quand même, à la décharge de ces professeurs débutants, que c'est une question qui n'est pas déplacée en formation continue !

CONCLUSION

C'est bien connu, les professeurs d'IUFM font trop de théorie (et, avec masochisme, persévèrent ; les normaliens disaient déjà cela) et les PE attendent, réclament des recettes. Pour sortir de ces idées toutes faites, il faut écouter ce qu'ils disent et débusquer derrière la demande de recette, qui existe certes, les voix multiples qui expriment des inquiétudes, des tensions vécues au pire comme paralysantes et au mieux comme dynamisantes.

Pour conclure :

1. les professeurs des écoles ne demandent pas l'impossible, c'est-à-dire ni l'inaccessible maîtrise intégrale de l'action pédagogique, ni la recette ou le truc qui marche toujours et notamment la semaine prochaine en classe de stage. Demandes d'aide, de conseils, de normes. et de reconnaissance, demandes d'informations ou d'apprentissages. on reste dans le registre modeste du « raisonnable ».

2. les demandes sont plus ou moins explicitement référées par les professeurs des écoles à des manques dans la formation (les activités de formation organisées par l'Institution et qui leur sont proposées - imposées) plus que dans leur formation, exprimant une aspiration plus à être formés qu'à se former. L'objet de la demande est posé par le sujet consommateur de formation comme ce qu'il n'a pas eu, mais aurait dû avoir.

Lorsque les demandes s'expriment comme objectivement justifiées par des besoins en formation, ces besoins ne sont pas le plus souvent référés au profil des professeurs des écoles en fin de formation, ni aux compétences requises par l'exercice du métier, mais sont plutôt identifiés par l'écart entre ce que le professeur stagiaire pense être ses compétences professionnelles actuelles et la norme qu'il imagine être celle qui guidera la décision de validation de sa formation. Ses besoins sont indexés à ce projet de réussite, au désir de maximiser ses chances de réussite : besoins de stagiaire plus que de professeur d'école. L'analyse linguistique fait ainsi apparaître des dominantes avec des couples en

opposition très marquée : confiance / inquiétude ; évaluation / formation ; IUFM / terrain. Mais ces dominantes dissimulent des variations interindividuelles fortes qui nous obligent à considérer sous LA demande de formation DES demandes professionnelles, elles-mêmes marquées par l'émiettement reproché à la formation. Visions kaléidoscopiques qui se comprennent à la lumière de l'opposition informations / formation : les PE se considèrent en position de receveurs des premières et non en acteurs de la seconde.

Est-ce à dire qu'il n'y a rien à entreprendre ? Anecdote dernière.

le vécu c'est ça qui importe / faut voir un maximum de choses

- *oui mais si tu peux pas en discuter*, paroles de stagiaires à la dernière régulation de l'année.

On a mis l'accent sur les deux logiques sous-jacentes aux discours des stagiaires : consommation vs construction personnelle ; il s'agit de tendances qui se combinent, se nuancent et doivent trouver leur mode de réalisation. C'est là que l'analyse des séances de régulation permet peut-être de repérer les traces de voies possibles, voire d'autres modèles de formation. Les PE ont besoin d'une plus grande lisibilité des contenus de formation, mais ils ont aussi besoin d'une réconciliation de ces contenus avec une action effective, négociée à chaque fois, qui nous permette de travailler ensemble et non pour eux. Des dispositifs de type « régulations » peuvent y contribuer à condition de ne pas fonctionner de manière isolée, mais, au contraire, d'entrer en résonance avec tout ce qui, dans la formation, permet la professionnalisation et favorise la responsabilisation.

Pour conclure enfin : on peut s'étonner, dans une revue de didactique du français, de trouver un article aussi hybride. Sans chercher à le justifier, on voudrait exposer ce qui nous y a conduit : professeur de français et formateur de PE polyvalents ; professeur de français et acteur d'une recherche en sciences de l'éducation, il nous semble nécessaire d'articuler dans notre formation, recherche et action.

De la même façon que pèsent sur les PE des logiques divergentes, on peut dire que le formateur de français est tiraillé entre enseigner le français et former à la maîtrise de la langue. Comment dans nos enseignements cohabitent maîtrise de la langue et polyvalence ? Comment problématisons - nous l'articulation ? Dans notre enseignement disciplinaire, comment est prise en compte cette spécificité ? L'entrée disciplinaire est-elle la seule pertinente pour aborder la formation des PE ?

C'est à partir de ces interrogations que se situe l'action des régulations : si on considère, selon les analyses de B.Charlot (17), d'une part, la didactique du français comme discours constitué d'un savoir, que, d'autre part, les stages érigent la pratique comme activité finalisée et constituée elle aussi, alors il reste à construire un espace de « pratique du savoir », c'est-à-dire un espace où il y a constitution du savoir en système et en discours, construction à finalité heuristique et qui répond à des exigences scientifiques et pédagogiques. Cela ne va pas sans difficulté. Une des questions à poser à ces dispositifs, en ce qui

concerne la didactique, est de savoir si cela ne conduit pas inéluctablement à des glissements vers le pédagogique au détriment des contenus scientifiques.

Dernier élément à considérer : il n'existe pas pour les PE, semble-t-il, l'équivalent du travail construit auprès des PLC Lettres (18). La diversité des parcours d'origine, la multiplicité des organisations des enseignements, les rapports entre français et autres disciplines permettent de comprendre pourquoi un tel chantier reste à ouvrir ; en voulant rester au plus près de ce que disent les PE2, je me suis efforcée, au risque de l'impressionnisme, de traiter leurs demandes pour ce qu'elles sont : un engagement vers une profession qu'ils abordent avec les préjugés de leurs souvenirs, les clichés qu'ils véhiculent, mais aussi avec les interrogations qu'ils ont saisies au fil de leurs expériences.

NOTES

- (1) qu'on ne s'y trompe pas. ce n'est pas avant tout une question d'heures !
- (2) Recherche INRP, DEP5 Professions de l'éducation et formation à ces professions, n° 50505, Modulation de la formation initiale des instituteurs.
- (3) Recherche INRP et institutions associées, cf. annexe, n° 50513, La demande et le projet chez les professeurs des écoles en formation.
- (4) Années 94-97.
- (5) Présentation empruntée à S. Baillauquès, extraite de l'état de recherche, automne 1996, avec son autorisation.
- (6) pour un aperçu du travail plus complet cf. annexe
- (7) « la pratique d'un projet d'action culturelle constitue avec le mémoire professionnel un des éléments structurants de la formation du PE stagiaire (...) La démarche retenue par l'IUFM (d'Amiens) pour permettre aux stagiaires d'atteindre ces objectifs est une démarche de projet. C'est pourquoi chaque PE2 est convié à conduire un projet personnel d'action culturelle » Guide du professeur stagiaire, 1997-98, Académie d'Amiens, p. 85.
- (8) élaboré par M. Kempf, S. Baillauquès, D. Deviterne, P.A. Dupuis
- (9) Ph. Perrenoud, *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, p. 10, l'Harmattan, 1994.
- (10) c'est nous qui soulignons.
- (11) Cette analyse des régulations emprunte celles de F. Tournier ainsi qu'une partie de ses conclusions, cf. annexe
- (12) IMF, PEMF : enseignants de l'élémentaire associés à la formation IUFM ; MAT : maîtres d'accueil temporaires, enseignants volontaires qui reçoivent le temps d'un stage les PE.
- (13) cf. J. Jordy, M. Labroille, Moustiques sur un verre d'eau, p. 9, *Entrer dans le métier, Français Aujourd'hui*, n° 105, mars 1994. Ce qu'ils disent des PLC débutants est très proche de ce que nous observons chez les PE.
- (14) soulignés par nous-même.

- (15) je me suis servie du questionnaire « La grammaire : représentations, savoirs, enseignement », IUFM Toulouse, Limoges, évoqué lors des journées de l'AFEF, Besançon 1997.
- (16) Référentiel des compétences professionnelles du PE stagiaire en fin de formation initiale : « le professeur des écoles stagiaire doit être capable en fin de formation initiale de : concevoir une situation d'apprentissage, c'est - à - dire : (...) inscrire la situation dans une progression (...); définir l'activité proposée à l'élève, l'inscrire dans une durée. », B.O. n° 43, 24 nov. 94, p. 3141
- (17) B. Charlot, 1990 : Recherches et pratiques en formation, *Recherche et formation* n° 8, Paris, INRP, pp.6-17.
- (18) F.ROPÉ, 1995 : *Savoirs universitaires, savoirs scolaires*, Paris, L'Harmattan.

BIBLIOGRAPHIE

- BAILLAUQUES S. (1990) : *La formation psychologique des instituteurs*. Paris, PUF.
- BAILLAUQUES S., BREUSE E. (1993) : *La première classe ou les débuts dans le métier d'enseignant*. ESF.
- BOURDONCLE R. (1993) : La professionnalisation des enseignants, *Revue Française de Pédagogie* n° 105, Paris INRP.
- CHARLOT B. (1990) : Enseigner, former : logique des discours constitués et logique des pratiques, *Recherche et formation* n° 8, Paris INRP, p. 6 -17.
- DOMINICE P. (1990) : *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris, L'Harmattan.
- ELALOUF M.F., BENOIT J.-P., TOMASSONE, R. (1996) : *Enseigner le français*, Paris, AFLA.
- FERRY G. (1983) : *Le trajet de la formation. Les enseignants entre la théorie et la pratique*. Paris, Dunod.
- LOUVET A., BAILLAUQUES S. (1992) : *La prise de fonction des instituteurs*, Paris, INRP.
- PERRENOUD Ph. (1994) : *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan.
- ROPE F. (1995) : *Savoirs universitaires, savoirs scolaires*, Paris, L'Harmattan.
- Actes du colloque : *Les tendances nouvelles dans la formation des enseignants*, nov.1990 INRP.

ANNEXE

Recherche INRP, DEP5, n° 50513, La demande et le projet chez les professeurs des écoles en formation.

Responsable : S Baillauquès, Maître de conférence en Sciences de l'Éducation, Université de Rennes II.

En collaboration avec des équipes de chercheurs des IUFM des Académies d'Amiens, Créteil, Nices, Rennes et des Universités de Nancy II, Rennes II, Mulhouse, Sciences de l'Éducation.

Résultats – Productions et données recueillies

Des travaux de conceptualisation ont été effectués concernant plusieurs éléments pris en compte dans notre recherche. Ils ont fait l'objet de publications diverses. Ils peuvent être lus dans les fascicules 1 et 2 du rapport de recherche, Paris, INRP.

Explorations notionnelles, enquêtes et éléments, communications :

- Baillauquès S., 1993, « Individualisation, personnalisation, modulation... de la formation des enseignants » **La question de l'individualisation**. Colloque ARCUFEF IFM. Grenoble p. 40.52
- Baillauquès S., 1994, « Le travail des représentations dans la formation des enseignants » Symposium du REF. Louvain la Neuve. De Boeck, p. 41.61, **Former des enseignants professionnels** (Paquay, Altet, Charlier, Perrenoud)
- Baillauquès S., Kempf M., Rousvoal J., 1994, « Représentation du métier et de la formation chez les futurs enseignants » **Biennale éducation et formation**
- Fath G., 1991, « L'énonciation des pratiques, modalité d'appropriation personnelle de la formation », **Individualiser les parcours de la formation**, Colloque AECSE Lyon, p. 187.192
- Fath G., 1991, « Modulation de la formation initiale des professeurs d'écoles – Un aperçu sur l'approche qualitative » AECSE Lyon.
- Ferry G., 1993, « Sur la question de l'individualisation », **La question de l'individualisation**. Colloque ARCUFEF IFM. Grenoble p. 109-115.
- Guillot A., 1995, « l'espace de recomposition identitaire chez les professeurs stagiaires du premier degré », fascicule 3, Recherche INRP.
- Kempf M., 1994, « Les motivations à enseigner avant l'entrée à l'IUFM » Symposium du REF. Louvain la Neuve.
- Kempf M., Rousvoal J., 1994, **Les représentations du métier d'enseignant**, UHA. CUFEF 44p.

Rousvoal J., 1993, « Les représentations du métier d'enseignant – Influence des actions de formation » **La question de l'individualisation**. Colloque ARCUFEF IFM. Grenoble, p. 67-69.

Tournier F., 1994, « Modulation et modularisation ». Individualiser les parcours de la formation, Colloque AECSE Lyon.

Tournier F., 1993, « Choix et individualisation », **La question de l'individualisation**. Colloque ARCUFEF IFM. Grenoble, p. 36-39.

Production d'outils et de stratégies :

- Questionnaire I et I bis : Représentations du métier, motivations et projets de carrière chez les PE ; J. Rousvoal, M. Kempf.
- Portraits « Le bon enseignant, des enseignants marquants chez les professeurs des écoles » ; G. Fath, S. Baillauquès.
- Questionnaire II : « Professeur des écoles et formation initiale », M. Kempf, D. Deviterne, P.A. Dupuis.
- Questionnaire III : « Représentations de la formation chez les formateurs des PE » ; D. Deviterne.
- Grille d'analyse de dispositifs et de plans de formation ; J.-P. Gabrielli, M.C. Marmet.
- La bibliographie formative ; C. Leray.

