

# **De la formation en I.U.F.M. aux premières années d'enseignement. Quelles perspectives pour les formations initiale et continue ?**

Jean François INISAN  
I.U.F.M. Nord Pas de Calais

*La conférence de Jean François Inisan a dégagé les pistes de travail pour la formation initiale des P.L.C. que l'on pouvait tirer d'une importante opération de recherche menée dans le cadre de l'I.U.F.M. du Nord Pas de Calais. Jean François Inisan a confié le pré-print de cette recherche pour publication dans les actes.*

## **CADRAGE DE LA RECHERCHE**

### **MODALITES D'EMERGENCE DU PROJET DE RECHERCHE**

L'idée d'un projet de recherche destiné à explorer la perception qu'ont les nouveaux enseignants des problèmes rencontrés lors de leur prise de fonction est née au cours d'une des séances de travail entre la Direction de la Recherche et du Développement de l'I.U.F.M. Nord-Pas de Calais et trois Départements disciplinaires du Second Degré.

Il s'agit donc d'une initiative interne à l'Institut, née au départ de la conjonction d'intérêts scientifiques autour de la question de la socialisation professionnelle et d'intérêts pratiques de formateurs soucieux d'avoir diverses formes de retour sur la formation dont ils sont les acteurs, dans le cadre d'une institution de formation récente succédant à une institution plus ancienne (Le Centre Pédagogique Régional) dans laquelle ils avaient, pour la plupart d'entre eux, travaillé.

### **INTERETS DE L'OPERATION DE RECHERCHE**

L'opération de recherche s'inscrit dans un certain nombre de mouvements convergents, **du moins dans les prises de positions de principe**, qui vont dans le sens d'une attention plus grande accordée aux débuts dans le métier, d'un besoin de connaissances sur les nouvelles institutions formant les enseignants, d'une exigence de

formalisation de savoirs qui seraient susceptibles d'aider plus efficacement les enseignants débutants. Ces mouvements sont observables aussi bien d'un point de vue théorique que pratique.

#### A. Du point de vue théorique.

Chez les enseignants, le début de la socialisation professionnelle se traduit par une phase spécifique mise en évidence par de multiples études (Baillauques et alii 90, 93 ; Hüberman 89...). Définie par ce qui est appelé "choc de la réalité" dans la plupart des recherches, la phase initiale correspond à la découverte de l'écart entre les différents idéaux formés avant l'exercice du métier et la découverte de la réalité du travail quotidien dans les classes. Elle marque l'entrée dans ce que M. Hüberman appelle la phase d'exploration qui recouvre à la fois des aspects de survie et de découverte, et qui correspond aux trois à cinq premières années de la carrière. Elle est génératrice de plaisirs et d'angoisses professionnels. Elle se traduit par des changements de comportements, d'attitude, voire de traits de personnalité.

De nombreux chercheurs ont ainsi essayé d'identifier les préoccupations des débutants et d'en analyser l'importance. M. Hüberman (89), dans une étude menée en Suisse, donne les précisions suivantes :

- 63 % des débutants interviewés ont éprouvé un sentiment de tâtonnement continuels lors de leur première année d'enseignement.
- 46% avouent le sentiment de n'avoir pas été à la hauteur.
- 54 % pensent avoir été inconséquents par le fait qu'ils étaient parfois trop rigides, parfois trop laxistes.
- 44 % font état d'un sentiment de survie au jour le jour.
- 39 % disent avoir été intimidés par les élèves.
- 41 % font état de difficultés pour maintenir l'ordre.
- 41 % font état d'épuisement physique.
- 42 % évoquent la difficulté à travailler autrement que par leçon frontale.
- 44 % avouent avoir été découragés.

S. Veenman (84) a effectué, quant à lui, une revue de littérature à partir de quatre-vingt-trois comptes rendus de recherches effectuées dans des aires géographiques différentes sur les problèmes perçus par les jeunes enseignants en début de carrière. Il procède à une synthèse à partir de laquelle il classe les vingt-quatre problèmes les plus cités par ordre de fréquence. Les dix premiers sont les suivants :

1. La discipline dans la classe.
2. La motivation des élèves.
3. Les différences individuelles entre élèves.
4. L'évaluation du travail des élèves.
5. Les relations avec les parents.
6. L'organisation du travail de classe.
7. Les problèmes de matériel.
8. La résolution des problèmes causés par certains individus.
9. La quantité de travail au regard du temps de préparation.
10. Les relations avec les collègues.

Il admet l'importance des variables individuelles et de situation mais attire l'attention sur l'importance récurrente de ces problèmes, quelles que soient les aires

géographiques et les systèmes de formation sur lesquels portaient les recherches qu'il a analysées. Il ajoute qu'il est relativement malaisé de comprendre à quoi renvoie précisément chacun des problèmes qu'il retient. Il est difficile de voir à quelles situations ils correspondent, ainsi que les caractéristiques significatives des enseignants débutants qui interagissent avec ces situations.

Sur un autre plan, avec des préoccupations statistiques, une série d'études successives menées par la Division de l'Évaluation et de la Prospective (*Profession: enseignant, les débuts d'un métier*, 92) donne un certain nombre d'indications à partir d'entretiens réalisés avec huit cent quatre nouveaux enseignants formés en CPR et ENNA en 1990-1991, juste avant la création des I.U.F.M.. Au sein du chapitre consacré aux questions de pédagogie est analysé le problème de l'indiscipline scolaire. Il y apparaît que, parmi les débutants, ce sont les enseignants les plus jeunes qui sont les premières victimes de l'indiscipline scolaire : elle concerne en effet 58 % des enseignants de moins de 25 ans, 36 % des enseignants de 25 à 29 ans, 30,5 % des enseignants de 30 à 34 ans.

A travers le bref résumé de ces études, il apparaît nettement que les problèmes relatifs à la discipline, l'ordre dans la classe, mais aussi les problèmes de motivation des élèves, de conduites de situations pédagogiques diversifiées, font partie des points qui posent le plus de difficultés aux débutants.

Il n'est donc pas surprenant de constater que les attentes des enseignants débutants en formation sont très fortes sur les sujets cités ci-dessus. On ne s'étonnera pas non plus qu'ils aient tendance à valider ou invalider leur formation en fonction de ce qu'ils estiment être réaliste et efficace dans la manière de prendre en compte les problèmes qu'ils vivent. Nous faisons bien sûr là état de perceptions de leur part, tout en sachant que le « réalisme » et « l'efficacité » sont sujets à de multiples définitions, que ce soit entre les débutants eux-mêmes, ou bien entre les débutants et les différents formateurs.

Toutes les études, des plus anciennes au plus récentes, montrent que ces différents problèmes ont **subjectivement** toujours fait partie des soucis importants, voire des angoisses des enseignants débutants. L'on peut cependant penser qu'ils deviennent **objectivement** plus importants. Trois raisons nous amènent à le penser :

- l'évolution considérable des publics scolaires due à la massification de l'enseignement.
- les modifications des données relatives à l'adéquation entre la formation des élèves et l'emploi qu'ils sont susceptibles de trouver. Des familles entières n'ont plus d'image de l'emploi. Ceci rend aléatoire une mobilisation des élèves par l'évocation d'un futur métier.
- la réalité de l'affectation des enseignants débutants, dont un certain nombre d'indices donne à penser qu'elle se dégrade (nomination parfois non souhaitée sur poste de titulaire académique, nomination sur deux établissements, nomination sur deux disciplines ou sur une discipline différente de celle pour laquelle on a été formé...).

L'objectif de cette étude exploratoire correspondant à une commande institutionnelle n'est pas principalement théorique. Néanmoins cette enquête sur le terrain de l'institution nouvelle que sont les I.U.F.M. pourrait apporter des éléments relatifs aux champs suivants :

- contribuer, à l'occasion d'une modification assez forte de la formation initiale, à l'analyse de la **socialisation professionnelle**, notamment explorer les poids

respectifs des variables biographiques, du rôle de la formation et des variables situationnelles,

- poursuivre les travaux relatifs à **la prise de fonction** en tant qu'appropriation progressive d'un statut et d'un rôle professionnel d'enseignant (Baillauquès, Breuse, Louvet, 90, 93),
- contribuer aux travaux sur **les savoirs professionnels** (Tardif 91 et 93, Altet 94, Perrenoud 94, Charlon et alii 95), en explorant notamment les aspects liés aux spécificités de la constitution de savoirs d'expérience chez les enseignants par rapport à d'autres catégories professionnelles : situation de travail solitaire, faible organisation par l'institution de la transmission des savoirs d'expérience, conflits autour de leur place dans les savoirs professionnels (Inisan 95 ),
- contribuer aux travaux relatifs à **la formation continuée des débutants dans la perspective d'un accompagnement** (Hüberman 86, 89).

## **B. Du point de vue pratique.**

Les intérêts d'ordre pratique sont exprimés par des catégories d'acteurs occupant des places spécifiques dans le champ éducatif, et poursuivant des objectifs qui selon le cas sont à dominante formative, évaluative voire informative, quand il s'agit de la presse spécialisée. Cela est visible sur un axe allant de la préprofessionnalisation, puis de la formation proprement dite jusqu'à la première prise de fonction sur un service complet d'enseignement. En filigrane, se trouve posée la question de l'articulation entre la formation initiale et la formation continue.

La prise en compte de l'ensemble des problèmes spécifiques à cette phase de socialisation professionnelle fait l'objet, dans l'Éducation Nationale, d'un intérêt récent observable à différents endroits de l'institution dans son ensemble.

Tout d'abord, les I.U.F.M. eux-mêmes éprouvent le besoin après une phase de mise en place, souvent dans l'urgence, de leurs dispositifs de formation, d'un retour réflexif sur la formation dans ses différentes composantes. Ce besoin de réflexion se fait sentir aussi bien en ce qui concerne les contenus, l'organisation, la temporalité, que les relations entre les différentes parties de la formation. Il s'agit donc de donner des éléments de réflexion susceptibles de contribuer à réassurer ou infléchir certains aspects des dispositifs de formation. Ainsi l'I.U.F.M. Nord - Pas de Calais, à l'initiative de la Direction, des Directions adjointes, des Départements, des Centres, voire des formateurs eux-mêmes, conçoit, administre et dépouille des questionnaires portant sur des pans divers de la formation. En outre, la volonté affichée par les I.U.F.M. de mettre en relation théorie et pratique ainsi que la confrontation nouvelle qu'elle provoque entre des catégories de formateurs d'enseignants jusqu'alors cloisonnés dans les précédentes institutions de formation; provoquent des questionnements nouveaux.

Les mêmes soucis sont repérables au sein de l'Inspection Générale qui s'intéresse d'abord à la prise de fonction en publiant dès 1991 un rapport intitulé "Rapport à Monsieur le Ministre d'Etat : *Un devoir négligé : l'accueil des enseignants du second degré nouvellement affectés dans les établissements,*" (MEN, 91), puis à la formation initiale (dans le cadre d'un chapitre du rapport annuel de l'Inspection Générale de 1996).

Par ailleurs, du côté du Ministère, les propositions Bayrou font état d'un certain nombre de préconisations en vue d'aider à la prise de fonction des enseignants débutants. C'est reconnaître à la fois les difficultés spécifiques de cette phase de la carrière et le fait que la formation initiale ne saurait à elle seule suffire à donner les compétences nécessaires à l'exercice du métier. Ces préconisations se traduisent par des

demandes à l'adresse des Missions Académiques à la Formation Continue (MAFPEN) en vue de l'établissement d'une aide qui doit se traduire par différents types de stages personnalisés destinés à parfaire la formation et accompagner la prise de fonction.

Cette préoccupation est également relayée par des associations pédagogiques diverses qui développent l'idée d'une entrée progressive en activité (E.P.A.) comme il existe déjà une cessation progressive d'activité (C.P.A.) ou qui publient des numéros thématiques de revues sur le sujet. C'est le cas des Cercles d'Action et de Recherche Pédagogique (CRAP) avec les *Cahiers Pédagogiques* N°290 "Débuter dans le métier d'enseigner", janvier 1991, ou celui de l'Association Française des Enseignants de Français (AFEF) dans *Le Français aujourd'hui*, N°105 "Entrer dans le métier", 1994.

Enfin la presse, soit de manière épisodique (notamment lors des rentrées scolaires ou des phases de violence dans les établissements), soit de manière plus approfondie (cf l'enquête du *Monde de l'Education*, 96, sur les nouveaux enseignants) se fait régulièrement l'écho des difficultés des débutants ainsi que de l'écart entre la formation qu'ils reçoivent désormais et la réalité des emplois occupés.

Notre recherche s'inscrit donc dans ce champ général de préoccupations, avec un intérêt spécifique d'ordre régional, aussi bien en ce qui concerne la formation initiale que la prise de fonction.

## **DONNEES DE CADRAGE SUR LA FORMATION.**

La compréhension et l'interprétation des différentes données produites dans le cadre de la recherche nécessitent par ailleurs le rappel de précisions sur les évolutions historiques de la formation ainsi que sur la réalité des dispositifs de formation tels qu'ils sont mis en œuvre concrètement à partir des principes qui les régissent.

### **A. Du Centre Pédagogique Régional à l'I.U.F.M. du Nord-Pas-de-Calais.**

Il est important de rappeler quelques données à ce sujet dans la mesure où la plupart des enquêtes précédentes portaient sur des enseignants formés en CPR. Or la création des I.U.F.M. s'est traduite à la fois par des continuités et des ruptures sur plusieurs plans dont nous rappelons les plus marquantes.

D'un point de vue institutionnel il y a passage d'un univers où le formateur et l'employeur étaient assimilés, à un univers où un Institut de Formation met en place une formation qu'il valide ou non (par le biais de commissions de validation) et où, dans un second temps, l'employeur titularise les personnels formés, par le biais d'un jury académique. Cette distinction se traduit elle-même par une série de conséquences affectant les contenus, les volumes, les temporalités, les lieux et les acteurs de la formation.

Du point de vue pédagogique on pourrait dire sommairement que le passage à l'I.U.F.M., en ce qui concerne le plan de formation, est marqué à la fois par une continuité et des nouveautés :

- continuité du fait de la présence préalable d'un certain nombre d'éléments de la formation dans les derniers plans de formation du CPR:
- Les stages en responsabilité étaient déjà présents à ce moment (4/6 heures) de même que les stages de pratique accompagnée.

- On observait déjà une montée en puissance de la formation pédagogique et didactique avec la mise en place d'une formation disciplinaire, d'une formation administrative et à la vie scolaire, ainsi que d'une formation générale.
- Nouveauté en revanche, par l'introduction du concours au milieu des deux années de formation, par la mise en place d'une épreuve professionnelle au concours du CAPES, et en deuxième année par l'introduction du mémoire professionnel (Pour plus de précisions à ce sujet, cf. Pelpel 96 qui montre que la véritable rupture dans l'évolution des CPR créés en 1952 se situe au début des années 80 et se formalise en 1985).
- Nouveauté également par les modalités de validation, qui prennent en compte désormais de manière plus paritaire les différents segments de la formation, là où auparavant l'on avait une validation -certification qui se faisait à partir d'une inspection de deux séances menées dans les deux cycles différents.

Du point de vue de l'encadrement, il nous semble que l'on passe d'un univers plutôt homogène où l'essentiel de la formation était assuré soit par l'inspection elle-même, soit par délégation de celle-ci à des personnels directement choisis par elle, à un système qui fait appel à des formateurs de statuts institutionnels différents, avec des référents théoriques et pratiques hétérogènes. Cela nous semble-t-il n'est pas sans conséquences. La diversité serait, selon les uns, une source de richesse potentielle permettant aux professeurs -stagiaires de se construire, à travers les différents apports un style d'enseignement personnel ; pour d'autres elle serait au contraire à l'origine d'une déstabilisation due au fait que les stagiaires sont soumis à des discours, et des pratiques parfois contradictoires voire antagonistes qui ne leur facilitent pas la tâche, notamment au regard de ce qui serait l'orthodoxie à respecter.

Enfin, alors que l'essentiel de la formation en CPR se passait dans des établissements scolaires où s'opérait une série de regroupements des stagiaires, la création de l'I.U.F.M. Nord Pas-de-Calais se traduit objectivement par un éclatement de la formation dans des lieux multiples, souvent éloignés les uns des autres, le tout dans des temporalités fragmentées.

Cela a de fait des incidences sur la perception des professeurs stagiaires du second degré. Schématiquement on pourrait les résumer par la formule suivante. Auparavant « on était au CPR », maintenant « on va à l'I.U.F.M. ». On pressent les différences identitaires qui peuvent se jouer à travers cette distinction.

### **B. Les trois départements au sein du dispositif de formation de l'I.U.F.M..**

Un bref rappel est nécessaire dans la mesure où d'une part la terminologie relative à la formation n'est pas homogène sur l'ensemble du territoire national et où d'autre part, les mises en œuvre régionales des principes nationaux dans le cadre des plans d'agrément peuvent être sujettes à des variations sur nombre de points. Ajoutons que les interprétations au sein des départements disciplinaires du plan de formation de l'I.U.F.M. local sont sujettes elles-mêmes à des variations qui peuvent être importantes. Il n'est pas dans notre intention d'entrer ici dans le détail des plans de formation spécifiques à chacun des départements considérés. La compréhension fine des incidences liées à ces aspects n'était pas l'objectif principal de notre recherche.

A ce sujet, nos divers échanges nous ont permis de vérifier à quel point il y a des cultures didactiques spécifiques liées à l'histoire générale de la discipline elle-même

mais aussi à l'histoire de la communauté concrète de formateurs au sein d'un département donné.

### *Un modèle pédagogique général.*

Les trois départements s'inscrivent tout d'abord dans le modèle pédagogique général de l'I.U.F.M. Nord - Pas de Calais, modèle lui-même déterminé par l'importance quantitative de son public ainsi que sa répartition sur sept sites différents. C'est un modèle qui se caractérise essentiellement par la juxtaposition des différents pans de la formation (académique, disciplinaire, générale, pratique) et, au sein de la formation disciplinaire, par une juxtaposition des différentes parties de celle-ci. Ainsi les séminaires de mémoire professionnel et les journées de formation disciplinaire professionnelle ont une articulation faible. Il va de soi que tout ceci est relatif et sujet à interprétations diverses. Globalement on peut cependant avancer qu'il se différencie assez nettement de modèles pédagogiques mis en place dans certains autres I.U.F.M., particulièrement celui de Nantes qui tente d'établir différents types d'articulation au sein de la formation.

Pour la clarté terminologique précisons enfin que les anciens « formateurs CPR » sont devenus des « formateurs associés du second degré » et que les « conseillers pédagogiques » sont désormais des « maîtres de stage ».

### *Des spécificités de départements.*

Au sein de ce modèle général, les trois départements considérés se différencient essentiellement sur deux points.

#### **a. La nature des compléments universitaires disciplinaires.**

Ainsi le Département des Sciences de la Vie et de la Terre présente la particularité d'accueillir des professeurs - stagiaires qui sont tous titulaires d'une maîtrise, condition nécessaire pour obtenir le CAPES, là où les deux autres Départements s'inscrivent dans le schéma classique de la licence.

Pour cette raison, les compléments disciplinaires universitaires n'existent pas au sein du Département SVT. Par ailleurs la nature de ces compléments en Mathématiques et en Lettres est très variable, allant de mise à niveau sur des savoirs académiques nécessaires pour enseigner (approfondissement en géométrie, théories de l'argumentation), à des apports de nature nettement plus didactique (les situations de mise au travail des élèves sur les textes au collège par exemple).

#### **b. Les modes de répartition des tâches chez les formateurs.**

La partition collège - lycée semble être la règle, alors que dans d'autres I.U.F.M. l'intervention des formateurs sur les deux cycles d'enseignement est obligatoire.

Par ailleurs dans tel département l'intervention se fait exclusivement en P.L.C.1 ou en P.L.C.2 là où ailleurs les deux champs d'intervention sont possibles, voire souhaités.

Dans certains cas les formateurs conduisent un groupe de référence sur divers objectifs de travail au cours de l'année de formation, dans d'autres cas les formateurs ont plutôt une spécialisation thématique et tournent sur les différents groupes de stagiaires. Parfois, enfin, des formateurs effectuent des prestations ponctuelles.

Au bout du compte les critères de répartition des tâches paraissent extrêmement éclatés d'un département à l'autre, sans que l'on puisse savoir avec certitude quelles en sont les causes. Est-ce l'effet d'une volonté pédagogique, d'une utilisation pragmatique de la réalité des compétences, de rapports de force au sein des différentes catégories de formateurs ? .... Il est difficile d'en décider. En tout état de cause, cet éclatement induit des problèmes de lisibilité de la formation.

## **DELIMITATION DE L'OBJET DE RECHERCHE.**

Il s'agit d'une étude exploratoire limitée et de courte durée qui correspond à des besoins d'information vivement ressentis par les institutions de formation, I.U.F.M. et MAFPEN, et leurs personnels.

Le but est de recueillir auprès des enseignants débutants qui étaient l'année précédente en stage de responsabilité (ce qui implique qu'ils n'avaient pas d'expérience préalable de maître-auxiliaire), un certain nombre de données sur :

- leur vision rétrospective de la formation suivie à l'I.U.F.M.,
- les problèmes professionnels rencontrés lors de leur prise de fonction,
- les éventuelles attentes en matière de soutien professionnel.

Les limites du travail doivent être précisées :

Tout d'abord, il ne s'agit évidemment pas d'une évaluation de la formation. Celle-ci ne saurait se traiter par un entretien **unique** à six mois de la sortie de formation. Elle supposerait, de plus, des prises d'information de types divers auprès de l'ensemble des acteurs de la formation et pas uniquement des formés. L'objectif du présent projet est donc seulement de recueillir des données partielles pouvant concourir à une évaluation de la formation.

Par ailleurs, il ne s'agit pas d'une étude des problèmes professionnels objectivement rencontrés par les enseignants débutants, ce qui exigerait une enquête auprès d'autres partenaires (collègues, chefs d'établissement, responsables rectoraux...) ainsi qu'une investigation beaucoup plus construite sur les pratiques des enseignants débutants concernés.

Cette étude a pour but d'approcher :

- **la perception** qu'ont les débutants des problèmes relatifs à la prise de fonction après deux ans de formation dans les nouvelles institutions de formation des maîtres que sont les I.U.F.M.,
- **les besoins ressentis** par eux à ce sujet.

## **HYPOTHESES.**

Du fait de la nouveauté des I.U.F.M., il existe à notre connaissance peu de données en relation directe avec les I.U.F.M.. (Rappelons que les travaux tout récents de la DEP (96) n'étaient pas encore disponibles au moment où nous avons commencé ce travail).

Un certain nombre d'éléments d'information étaient donnés par des enquêtes menées par la Direction des Etudes de l'I.U.F.M. Nord - Pas de Calais sur différents aspects du

plan de formation initiale. Il s'agit d'enquêtes par questionnaire sur la satisfaction à l'égard des différents segments de la formation, enquêtes effectuées en cours ou en fin de formation. L'ensemble fait apparaître une dispersion très importante des rapports à la formation : on trouve par exemple le mémoire professionnel passionnant ou totalement inutile, la formation générale professionnelle intéressante ou complètement dévaluée.

Le rapport de l'Inspection Générale de l'Education Nationale faisait état de la même extrême variété des opinions, signalait le décalage entre la formation (stage en lycée) et l'insertion (en collège, souvent en ZEP), et abordait également le problème de la formation et de la titularisation des P.L.C.2.

- La première hypothèse est que l'on pourrait retrouver la même dispersion du rapport à la formation en ce qui concerne la prise de fonction proprement dite. Elle pourrait être en relation avec des variables fortes liées :
  1. à la biographie de la personne,
  2. au type de formation initiale (qui varie selon les départements disciplinaires),
  3. aux spécificités de l'établissement d'affectation (caractéristiques du public, "climat", modalités d'accueil des débutants).
- La deuxième hypothèse que nous tirons de la lecture des travaux d'Hüberman (86-89) est que certaines modalités de formation continuée seraient plus pertinentes que d'autres. Ainsi les groupes d'échanges professionnels de proximité, entre pairs, seraient davantage adaptés à "la première phase, de survie, de la carrière" que des prolongements de type scolaire ou universitaire.
- Enfin, il y aurait un lien entre la formation initiale, les images de la formation qui s'y sont développées, et la capacité à continuer à se former. De plus la socialisation professionnelle naissante pourrait être le moment d'une remise en cause forte de certaines composantes de la formation initiale. Elle pourrait entraîner l'adoption de modèles professionnels connus, "du terrain", et amener à rejeter certains modèles construits en cours de formation (Dubar 91).

## CHOIX D'INVESTIGATION

### A. Echantillonnage.

#### 1. Principes de constitution du panel.

Pour des raisons liées à la fois au projet de recherche et aux moyens d'accès aux données, la constitution du panel ne correspond pas à des critères d'ordre représentatif.

La population visée par l'opération de recherche est donc l'ensemble des anciens P.L.C.2 « quatre - six heures » formés en 1993/1994 par l'I.U.F.M. Nord - Pas de Calais dans les trois disciplines considérées. Il s'agit donc d'une catégorie d'enseignants débutants ne disposant pas a priori de socialisation professionnelle préalable **en tant qu'enseignants du second degré sur un service complet d'enseignement**. (Cela n'exclut pas des expériences partielles, soit par leurs aspects temporels courts, soit dans d'autres secteurs d'enseignement : supérieur, entreprises...).

Le choix des interviewés a été fait à partir des variables déterminées par les premières hypothèses de travail :

- caractéristiques signalétiques (sexe, âge, origine géographique...),
- concomitance ou non entre formation et insertion (cf. formation centrée sur le lycée et affectation en collège),
- type d'établissement d'affectation (centre-ville, établissement rural, ZEP...),

- disciplines d'enseignement et aspects spécifiques du dispositif de formation initiale (variable d'un département à l'autre).

#### Panel définitif.

En fonction de l'ensemble des remarques énoncées ci-dessus, le panel définitif s'est établi de la manière suivante.

Les 32 enseignants retenus sont tous d'anciens stagiaires "quatre - six heures" qui ont effectué au moins leur deuxième année de formation en I.U.F.M..

- Sexe : 8 hommes, 24 femmes.
- Disciplines :
  - 9 en SVT : 8 en collège dont 3 en Zep, 1 en lycée.
  - 11 en Lettres : 8 en collège dont 2 en Zep, 3 en lycée.
  - 12 Mathématiques : 9 en collège dont 5 en Zep, 3 en lycée.
- Rapport entre stage en responsabilité et affectation : 12 collège / collège, 13 lycée / collège (= 25 nommés en collège dont 10 en Zep), 6 lycée / lycée. Un titulaire remplaçant. (Le cas de figure collège / lycée n'est pas représenté).
- Grade : 27 certifiés, 5 agrégés.
- Nomination : 29 titulaires de leur poste, 2 titulaires académiques, 1 titulaire remplaçant.
- Formation : 27 formés à l'I.U.F.M. Nord Pas-de-Calais, 5 formés dans d'autres I.U.F.M..

#### B. Recueil des données.

Nous avons procédé par le biais d'entretiens semi-directifs avec grille d'entretien rédigée. Il s'agissait de permettre l'expression de perceptions détaillées et d'ordre qualitatif, tout en s'assurant que l'ensemble des préoccupations de l'équipe de recherche étaient balayées lors de chaque entretien. Cela était d'autant plus nécessaire que le nombre d'intervieweurs était très important.

Les entretiens ont été menés par des formateurs associés aux départements concernés.

Cette situation peut induire des effets aussi bien du côté des intervieweurs que des interviewés. Ce problème a été pris en compte :

- en proscrivant l'inter- connaissance personnelle entre intervieweurs et interviewés.
- par l'élaboration et la rédaction commune d'une grille d'entretien en fonction des hypothèses de départ.
- par une formation à l'entretien semi-directif assurée par le conseiller scientifique.
- par le fait que les intervieweurs ont réalisé dans le maximum de cas des entretiens dans une discipline différente de la leur.

#### C. Analyse des données.

L'ensemble des entretiens a été retranscrit in extenso.

L'analyse de contenu a été élaborée d'abord sous forme de relevé de citations à partir des variables suivantes :

##### Variables simples :

1. La prise de fonction.
  - Découverte du métier.
  - Gestion de classe.

- Investissement dans l'établissement.
- Rapport aux collègues.
- Plaisir au métier.
- Déplaisir au métier.
- Motivation du choix au métier.
- Fabrication des cours.
- Les influences.
- L'avenir professionnel.

## 2. La formation.

- Le mémoire professionnel.
- L'année de P.L.C. 1.
- Le stage en responsabilité. Le maître de stage.
- Le stage de pratique accompagnée. Le maître de stage.
- La formation disciplinaire professionnelle.
- La formation générale professionnelle.
- Les compléments disciplinaires universitaires.
- Les échanges entre pairs.
- Ce qui aurait aidé dans la formation.
- Ce qui aiderait maintenant.

### **Variables synthétiques.**

- La socialisation professionnelle.
- La perception des dispositifs de formation.
- Les savoirs professionnels.

Chaque variable a été prise en charge par deux personnes afin de contrôler les risques de subjectivité. Ces relevés ont ensuite fait l'objet d'analyses quantitatives et qualitatives se traduisant par une synthèse rédigée par les deux responsables. L'ensemble des synthèses a été ensuite amendé après avoir été soumis aux membres de l'équipe de recherche.

Nous attirons l'attention sur le fait que les résultats dont nous faisons état doivent être lus au regard de deux types de facteurs susceptibles d'en conditionner l'interprétation.

- Des facteurs internes au projet .
- Le fait qu'il n'y ait qu'un seul entretien, ce qui ne permet pas de préjuger des évolutions futures.
- Le fait que cet entretien ait lieu dans le premier semestre de prise de fonction, à un moment où "le choc de la réalité" est le plus rude et peut induire l'interviewé à "durcir" ses opinions.
- Le fait que les données soient recueillies par des formateurs de l'Institut.
- Un facteur plus globalement externe résidant dans le fait que, pour l'instant, la formation au sein de l'Education Nationale représente un capital symbolique faible, puisque, sauf à la marge, l'emploi y est assuré. (Supposons par exemple que des enseignants formés en I.U.F.M. soient en situation de convaincre un chef d'établissement les recrutant directement, tiendraient-ils les mêmes propos sur leur formation ?)

# CONCLUSIONS

## La socialisation professionnelle

La notion de "socialisation professionnelle" regroupe des éléments multiples qui vont des motivations anciennes au métier et des images préexistantes à la découverte des réalités pédagogiques ou institutionnelles, en passant par les relations interpersonnelles avec les divers acteurs du système, le plaisir ou la souffrance ou encore la manière d'envisager l'avenir. Quelques lignes de force assez nettes peuvent cependant être dégagées.

### A. Relative ancienneté des modèles et motivations

1. Beaucoup de jeunes enseignants ont des racines dans le métier :

- Des parents enseignants pour 1/3 d'entre eux, parfois les deux, parfois le père seul, dont l'influence est forte dans deux cas.
- Des expériences préalables d'encadrement de jeunes déjà pour plus d'un quart : poste de maître auxiliaire, de surveillance, d'instituteur suppléant, activités de moniteur diplômé, expériences en centre aéré, cours particuliers.
- 6 d'entre eux (dont 2 en font explicitement un critère du choix du métier) ont un conjoint lui-même enseignant.
- Beaucoup (12 sur 32) signalent l'image forte, souvent prestigieuse, laissée par d'anciens professeurs du secondaire (classes de 5<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup>, Terminale) dont on admirait la prestance, l'autorité, la culture, auxquels s'ajoutent une référence à un professeur d'université ou un maître de stage. Cette image préalable brillante, explicite permet à 5 d'entre eux de définir une sorte de modèle idéal, abstrait, particulièrement chez les littéraires). Perfection qui conduit aussi à signaler le décalage avec la réalité chez certains : ainsi l'une d'entre eux dit avoir perdu dès l'année de P.L.C. 2 l'estime qu'elle avait pour ses professeurs du secondaire, réservant aujourd'hui son admiration aux enseignants de ZEP.

Au total, et en tenant compte des recoupements éventuels, 2/3 ont eu ou ont encore un rapport familial ou affectif au milieu enseignant.

2. Le désir d'enseigner, de transmettre, d'expliquer... est cité comme ancien, proche de la vocation, par la moitié des interrogés, sans différence significative entre les matières enseignées. Ainsi, même si presque un sur deux indique en priorité le goût pour la matière comme motivation première, c'est le désir du rapport pédagogique qui l'emporte, d'autant que l'on précise parfois : "*J'ai hésité entre plusieurs matières... J'aurais pu enseigner autre chose...*" L'un d'entre eux va encore plus loin en reconnaissant que son désir d'être enseignant tient sans doute au désir de rester à l'école.

### B. La prise de fonction est à la fois une confirmation et une révélation

1. L'enracinement déjà repéré semble expliquer que dans un seul cas il est envisagé d'arrêter de travailler dans l'Education Nationale. Tous les autres parlent d'un avenir professionnel assez linéaire.

2. Si un seul se reconnaît désormais comme professeur à part entière, contrairement à l'année de P.L.C. 2, plusieurs se retrouvent autour de la même remarque:  
*"Maintenant que j'ai obtenu le statut, je vais apprendre à enseigner"* .

3. Quatre expriment leur surprise, leur déception nette devant la réalité par rapport au statut imaginé / rêvé, mais rares sont ceux qui demeurent très extérieurs à la profession et s'en démarquent. Cependant 6 d'entre eux expriment une réelle souffrance actuelle dans l'exercice du métier en la rapportant aux attentes.

4. Si cinq seulement expriment le plaisir d'être professeur à part entière, d'autres parlent de la découverte sur le terrain de nouvelles motivations ou de plaisirs inattendus : le contact avec les enfants, la fonction d' "éveilleur" des intelligences, voire expriment l'idée d'un plaisir diffus, vague, mais réel, à enseigner.

### **C. La réalité de la fonction est la grande affaire de l'année**

1. Les questions de gestion de classe sont évoquées par tous et les difficultés rencontrées sont, soit admises et assumées comme une composante nécessaire et même intéressante de la fonction, soit mal vécues par 1/4, voire perçues comme déstabilisantes.

2. La réalité de la charge matérielle de travail (copies, fatigue, temps...) est explicitement acceptée sans plainte par certains, qui trouvent cela normal, alors que d'autres la vivent très mal.

3. Deux « découvertes » retiennent essentiellement l'attention. D'abord le fait que l'enseignant soit aussi amené à jouer le rôle d'un éducateur ou d'un travailleur social : aucun ne le refuse nettement, mais 2 d'entre eux en souffrent réellement, alors que d'autres assument déjà pleinement cet aspect du métier, le revendiquent. Ensuite, et de manière moins attendue, revient l'idée que l'enseignant doit porter un masque, jouer un rôle essentiellement défini comme autoritaire : deux n'arrivent pas à s'y résoudre ; deux autres s'y efforcent, mais en souffrent.

C'est donc du côté de l'image à donner et du rôle à assumer, comme adulte et comme acteur de la société, que la prise de fonction suscite les remarques les plus originales, le choc de la réalité du métier d'enseignant semblant très rude après une année où le P.L.C. 2 se considère (est considéré) encore parfois comme un élève...

### **D. L'intégration professionnelle est rapide**

1. Aucun n'indique de refus ou de rejet des réunions obligatoires du type conseil de classe, conseil d'enseignement ou rencontre avec les parents, 4 sur 32 soulignant au contraire l'intérêt de ces réunions.

2. Beaucoup se conduisent déjà en acteurs du système, dirigeant des activités d'élèves hors enseignement ou se disposent à le faire, soit au total 1/3. A cela s'ajoute, pour les

mêmes souvent, le désir de s'investir activement dans les rapports à la communauté enseignante, comme membre du Conseil d'Administration, responsable syndical ou président de l'Amicale.

3. L'investissement le plus net demeure celui qui se pratique au sein de l'équipe éducative, soit strictement disciplinaire, entre collègues de la même matière (1/5) soit avec l'ensemble de l'équipe pédagogique (1/6). Ceux qui ne sont pas actuellement engagés dans ces relations le regrettent (1/5) et recherchent l'aide et le soutien psychologique et/ou pédagogique des anciens (1/5). Un seul demande une forme de tutorat institutionnalisé pour les débutants, les autres évoquent plutôt des échanges informels et souples, au gré des affinités.

Dans l'état actuel de leur situation au moment (très variable) de l'année de prise de fonction, certains disent se sentir bien dans le métier. D'autres le suggèrent, mais cela demeure dans le non-dit.

Ainsi, le travail sur cette variable laisse l'impression dominante d'une réaction de surprise /adaptation à des phénomènes qui n'étaient pas ou peu pressentis comme prioritaires pendant les années de préparation : aspects non spécifiquement enseignants, gestion de classe, investissement de temps et fatigue, le souci fréquent chez les P.L.C. 2 du contenu des cours et du respect des Instructions Officielles devenant un objet d'inquiétude et de réflexion secondaire, semble-t-il.

On pourrait sans doute affiner ces remarques, en vérifiant le poids sur les réactions, de la discipline enseignée et du grade.

## **Opinions rétrospectives sur les dispositifs de formation**

Que nous apprennent les entretiens sur la perception des dispositifs de formation ?

### **A. Les opinions globales sur la formation.**

Il est d'abord à noter qu'elles concernent beaucoup plus nettement la deuxième année de formation, la première année étant beaucoup moins évoquée et essentiellement du point de vue des stages d'observation.

Ensuite il est frappant de voir qu'il n'y a quasiment pas d'opinions émises, même après coup, autour de l'articulation ou de la non-articulation des parties de la formation (un cas de regret de l'insuffisance de connexion entre stages et Formation Disciplinaire Professionnelle (FDP), un cas de pointage de redondance avec des cours de préparation au CAPES et de formation en FDP). Est-ce un effet du questionnement ou du cursus de formation tel qu'il est construit ? On a l'impression que la question de l'articulation des parties de la formation est un problème qui semble mineur chez les enseignants débutants (à la différence de ce qui peut se dire chez un certain nombre de formateurs par exemple). Les enseignants débutants semblent installés dans une conception pragmatique où il s'agit essentiellement de collecter des éléments utiles dans la formation telle qu'elle est.

Nous avons réparti les opinions en trois catégories :

Sur l'ensemble des interviewés, 14 opinions (44%) apparaissent comme franchement négatives faisant état de grosses critiques et de rejets globaux de l'I.U.F.M. : s'expriment notamment des sentiments d'inadéquation générale, de perte de temps, de redondance,

d'humiliation, d'échec cuisant... 5 opinions émises (15%) sont franchement positives sur un nombre très important d'aspects, 13 enfin (41%) sont nuancées ou contrastées.

### **1. Relation jugement - discipline enseignée.**

Les opinions franchement critiques sont émises par 6 sur 11 enseignants de Lettres, 5 sur 12 enseignants de Mathématiques, 3 sur 9 enseignants de SVT.

Si l'on ne considère que les professeurs formés dans l'Académie de Lille

- Le jugement négatif concerne un bon dixième en SVT, (2 viennent de Montpellier et du Jura).
- Le jugement négatif en Mathématiques est porté par presque la moitié des professeurs, (3 viennent de Bordeaux, Toulouse, Amiens).
- Pas de changement en Lettres, soit plus de la moitié. (Il est à rappeler que la formation dispensée à cette époque dans le Département de Lettres souffrait d'une importante distorsion due au décalage l'implantation des stages en responsabilité qui se faisait majoritairement en lycée et la réalité massive de l'affectation en collège).

### **2. Influence des autres variables.**

Les autres variables sont moins significatives (sexe, type d'affectation, distorsion stage en responsabilité / affectation, ZEP ou non). On trouve à chaque fois des contre-exemples. Ainsi l'affectation en ZEP n'induit pas systématiquement un jugement plus négatif sur la formation. A l'inverse on peut observer plusieurs cas de jugements bienveillants sur la formation du fait que l'affectation correspond à celle qui était espérée (essentiellement en lycée).

Il ne semble pas non plus y avoir systématiquement de lien entre les opinions émises et la situation de travail concrète telle qu'elle est ressentie par l'enseignant débutant. Ainsi, parmi les cinq qui portent un jugement très positif, deux rencontrent quand même des problèmes de gestion de classe, occasionnels ou fréquents. En revanche, celle qui rejette le plus fortement l'année de formation dit ne pas avoir de problème. Même constat pour deux autres d'entre eux.

## **B. Les opinions sur les différentes parties de la formation.**

Les modalités de recueil des données mises en œuvre dans l'opération de recherche permettent de ménager à la fois l'expression spontanée et les relances sur des aspects jugés importants du point de vue des intervieweurs. Des problèmes d'interprétation se posent donc aussi bien en ce qui concerne les opinions non-exprimées que celles qui sont émises.

### **1. Les opinions non-exprimées.**

Elles peuvent correspondre à plusieurs cas de figure.

- Absence d'un pan de formation dans le cursus (pas d'année de P.L.C. 1 pour certains, pas de mémoire pour les agrégés, pas de compléments disciplinaires universitaires en SVT).
- Faible importance positive ou négative a posteriori. Des pans de formation sont oubliés, de même que des intitulés de stages FGP ou le titre du mémoire professionnel réalisé.
- Inégale visibilité des différentes parties de la formation. Certaines parties de la formation ont fait l'objet de temps obligatoires, réguliers, nombreux, structurés, homogènes et clairement identifiés au calendrier. C'est le cas de la Formation

Disciplinaire Professionnelle par exemple. D'autres au contraire, c'est le cas de la Formation Générale Professionnelle, sont en partie obligatoires, en partie optionnelles, dans des calendriers beaucoup plus mouvants, qui se fixent dans le courant de l'année.

- Non-identification d'un pan comme faisant partie de la formation à l'I.U.F.M.. Ainsi les stages en établissement ne sont parfois pas cités du tout. Est-ce à dire pour autant qu'ils ne sont pas considérés comme importants ? Bien plus vraisemblablement (après vérification dans certains cas), c'est le signe qu'ils ne sont pas perçus comme faisant partie de la formation à l'I.U.F.M., alors même qu'ils sont organisés par celui-ci (Cf. les propos disant qu'il faudrait avoir plus de stages et moins de formation à l'I.U.F.M.).

## 2. Les opinions exprimées.

A l'inverse, le nombre élevé d'expressions sur une partie de la formation n'a pas de sens univoque. Il peut être le signe soit d'une adhésion dominante (c'est le cas de la FPD), soit d'un rejet dominant (c'est le cas de la FGP et du mémoire).

Il n'en reste pas moins que le faible nombre d'expressions sur l'année de P.L.C. 1, sur les compléments universitaires, sur le mémoire (63 % n'en parlent pas) ainsi que la manière dont elles sont faiblement marquées, témoignent assez nettement de leur peu d'importance **au moment de l'entretien** dans la perception des enseignants débutants.

### a. Les stages.

#### **Le stage en responsabilité.**

Quasiment tous les enseignants débutants parlent spontanément de leur stage en responsabilité ou de leur maître de stage. 19 enseignants débutants évoquent leur stage en responsabilité.

Sachant que le silence des autres sur le sujet n'est pas à interpréter comme une remise en cause (cf. infra), 12 se disent explicitement satisfaits. C'est parfois le seul aspect positif pour ceux qui rejettent toute la formation. Les mécontents ne critiquent pas le contenu du stage, mais l'éloignement du lieu de stage ou l'absence d'un maître de stage dans l'établissement.

**L'existence du stage en responsabilité, par l'ancrage qu'il crée dans l'établissement, semble être le point d'où le reste de la formation est jugé.**

#### **Le stage de pratique accompagnée.**

8 enseignants débutants ne mentionnent pas le stage de pratique accompagnée et les avis sont plus nuancés sur ces stages jugés parfois insuffisants parce que superficiels. Ils semblent être jugés à l'aune du stage en responsabilité. Ainsi quelqu'un aurait souhaité pouvoir faire un redémarrage qu'il estime n'avoir pas réussi avec sa classe en responsabilité.

Au sein de l'ensemble des appréciations, on peut en repérer 25 sur les maîtres de stages, dont 20 positives et 5 plus nuancées (stress de l'observation et mauvaise perception de la superposition des fonctions de formation et d'évaluation). Le maître de stage est le seul formateur dont l'image soit évoquée explicitement dans les différentes synthèses. Il semble être le formateur perçu comme le plus important et dont l'influence est prépondérante.

Le travail sur le terrain (stages) est donc séparé de la formation institutionnelle. L'intérêt des stages est évident pour tous, même si parfois le maître de stage ne donne pas toute satisfaction. Cela va tellement de soi que l'aspect formateur des stages n'est pas toujours souligné. Pour les enseignants débutants, la formation c'était à l'I.U.F.M.. "On allait à l'I.U.F.M." (Formation disciplinaire, générale, mémoire...). Mais certains de ces volets ont complètement disparu de leur discours. La cohérence du parcours de formation n'est pas perçue.

#### **b. Les parties de la formation hors établissement scolaire.**

Plutôt que d'entrer dans l'analyse successive des différentes parties de la formation, il s'agit de voir ce qui est exprimé en positif ou en négatif après coup. Cela est fait à la fois à partir de l'examen des opinions sur la formation telle qu'elle s'est déroulée dans toutes ses parties et de celui des souhaits ou regrets exprimés sur la -dite formation.

Il est tout d'abord à noter que les aspects positifs se retrouvent constamment associés à un champ lexical où les expressions les plus usitées sont les suivantes : "*concret, pratique, utile, efficace, applicable, réutilisable*"...

Les aspects négatifs sont affectés à des expressions comme "*théorique*", "*abstrait*", "*décalé des réalités*", "*remplissage*", "*bavardage inutile*", "*faites comme je dis mais surtout pas comme je fais*..."

Dans le but de procéder à une première clarification, il est possible d'analyser les opinions émises à partir de quatre entrées.

##### **- Les contenus de formation.**

On en trouve surtout trace dans la déploration de l'absence de certains objets de travail dans la formation. Les champs les plus nettement identifiés sont ceux de la gestion de la classe, de la dynamique des groupes scolaires, des réalités psychologiques et socio-culturelles des pré-adolescents et des adolescents. Par ailleurs se trouve plusieurs fois pointé le déséquilibre d'apports entre les deux cycles, le plus souvent au détriment du collège. Cela dit, mis à part ces exemples, qui sont souvent individuels, il y a finalement peu d'opinions explicites émises sur les contenus de formation eux-mêmes.

##### **- La nature des apports dans les contenus de formation.**

C'est sans doute là que se joue le plus l'opposition "*concret et utile*" d'un côté, "*abstrait, théorique, idéal*", de l'autre. L'analyse est parfois difficile parce que chacun s'exprime dans la croyance d'une définition partagée, sans nécessairement donner d'exemples. Or, sous leur apparente simplicité, ces mots recouvrent parfois des réalités très différentes. Il est bien évident en effet que chacun souhaite pour soi une formation utile et efficace, mais l'on n'a pas nécessairement la même définition de l'utile et de l'efficace.

C'est surtout à travers les exemples que l'on peut se faire une idée. Sont jugés concrets (soit parce que l'on en a bénéficié, soit parce que l'on aurait souhaité en bénéficier) les supports de cours (documents élèves), les déroulés de cours (démarches), les indications de progressions, les méthodes pour aborder les élèves, les méthodes de gestion de classe, les activités de correction de copies, les modalités pour faire travailler en groupe...

Si l'on examine les différentes parties de la formation, on peut observer que là où elles sont perçues positivement, c'est parce qu'elles sont jugées concrètes, au sens "d'utiles et directement applicables ou réinvestissables" dans la pratique quotidienne des intéressés. C'est le cas en Formation Disciplinaire Professionnelle mais aussi en Formation Générale Professionnelle quand on y a trouvé certains aspects positifs. C'est vrai également du mémoire qui est jugé positif quand il a été réutilisable dans la pratique, soit parce qu'il a forcé à réfléchir sur un pan du programme, soit parce qu'il a permis de fabriquer des cours.

A l'inverse sont perçues négativement les différentes parties de la formation dans les cas où l'on ne voit pas de réinvestissement possible. C'est particulièrement vrai du mémoire et de de la FGP, mais aussi en FDP quand les enseignants débutants parlent de "*cours modèles*", de "*cours de type I.U.F.M.*" qui ne sont pas applicables dans leur réalité à eux.

#### - Les méthodes de travail mises en œuvre par les formateurs.

Les modalités se rapprochant de l'exposé magistral sont mal perçues. C'est dans ce cas que se trouvent exprimées les critiques du type "*Faites comme je vous dis mais pas comme je fais*".

Tous les systèmes de communication permettant de provoquer l'échange à partir de situations de classe (productions d'élèves, incidents sur différents plans, simulations de préparations de cours...) sont valorisés. Le terme d'études de cas est positivé plusieurs fois.

#### - La nature de la relation de travail établie entre formateurs et formés.

Sont vécues positivement les possibilités de discussion, de dialogues, d'échanges sur un mode de parité. Sont appréciés également chez les formateurs, le « *parler -vrai* », la « *conviction* » et « *l'enthousiasme* ». Le parler -vrai tel qu'il est identifié semble être lié à plusieurs critères : capacité à décrire et analyser des situations de travail contextualisées au sein d'une discipline ou d'un niveau, d'un type d'élève, d'un type d'établissement ; mais aussi capacité à admettre que la réalité est contingente, qu'il y a des fois où l'on subit des échecs, qu'il y a des situations sans solution connue... De ce point de vue il est logique que ce soit le discours du maître de stage qui soit le mieux perçu.

A l'inverse, les situations de formation instaurant un rapport de type scolaire sont dénoncées. Elles semblent entrer en contradiction avec le type de socialisation qui s'effectue dans l'établissement.

L'ensemble de ces considérations amène à se demander s'il n'y pas relativisation de l'importance, aux yeux des enseignants débutants, à ce moment de leur carrière, de la partie "formelle" de la formation au bénéfice des parties plus "informelles" (échanges entre pairs et maîtres de stages mais aussi dans certains cas avec le milieu familial) et de l'auto-formation de fait à l'œuvre dans les stages.

### **Les savoirs professionnels mis en œuvre**

Observer les savoirs professionnels mis en œuvre par les enseignants débutants suppose des éléments préalables de définition sur les savoirs professionnels enseignants. Une première définition de type objectiviste pourrait ainsi répartir les savoirs en grandes catégories : académiques, pédagogiques et didactiques, curriculaires (objectifs,

programmes, instructions officielles), d'expérience enfin. On pourrait sommairement identifier ces savoirs aux lieux où ils sont transmis.

A cette première définition il nous semble qu'il est nécessaire d'ajouter une dimension subjectiviste. En effet, il existe de multiples raisons pour que des savoirs disponibles ne soient pas transmis, et que des savoirs transmis ne soient pas entendus par les publics auxquels ils sont destinés. Nous considérons donc que sont savoirs d'expérience, pour un individu ou un groupe donné, tous les savoirs acquis hors d'une transmission formelle, qu'il s'agisse ou non de savoirs formalisés ailleurs.

Cela étant posé, l'examen linéaire de l'ensemble des entretiens ainsi que le dépouillement systématique de certaines variables, notamment celles consacrées à la gestion de la classe et à la fabrication des cours, permettent de tirer des conclusions sur plusieurs plans.

#### **A. Identification des difficultés ressenties par les enseignants débutants.**

Les domaines majeurs qui ressortent sont les suivants.

##### **1. Difficultés à interpréter les situations de cours, particulièrement en ce qui concerne les comportements individuels ou collectifs d'élèves.**

A propos du travail de groupe, qui se passe parfois bien, parfois, non :

- « *Je ne m'explique pas pourquoi. Je ne crois pas que ça vienne de moi : je fais la même chose* ».
- « *Rien n'y a fait et c'est devenu quasiment hostile au fil des minutes qui passaient* »
- « *Y a des cours, on comprend pas pourquoi ça passe pas, des notions, des choses simples, les élèves sont bloqués* ».
- « *Je crois que la difficulté dès le début d'année, c'est de repérer que tel comportement veut dire quelque chose* ».

Cela se traduit par des situations d'incertitude et des réponses inadaptées (ou trop laxistes ou inutilement coercitives) :

- « *Il y a des classes où je fais preuve de faiblesse, peut-être de laxisme? J'essaie de me corriger mais ce n'est pas toujours facile* ».
- « *Je me suis fait insulter par les élèves en classe, parce que j'étais assez sévère, assez exigeant avec eux et ils l'acceptaient pas* ».
- « *J'ai secoué et puis bon en fait je le ferais plus maintenant parce que je l'ai vraiment secoué assez violemment, je le ferais plus maintenant mais je regrette pas de l'avoir fait* ».
- « *Ils m'ont testée et puis un jour j'étais vraiment énervée, j'en ai même giflé un parce qu'il était vraiment insolent* ».
- « *Je suis assez distante avec eux, voire même parfois vraiment méchante. Je n'hésite pas à dire certaines choses blessantes quand vraiment il y en a qui disent quelque chose contre moi* ».

##### **2. Difficultés à estimer le niveau des élèves.**

Elles se traduisent par des erreurs d'appréciation dans la quantité de travail (trop ou trop peu) et la difficulté du travail (trop facile, trop difficile) :

- « *Pratiquement une interro toutes les semaines, Devoirs Maison, Devoirs Surveillés assez rapprochés aussi pour les forcer à travailler* ».
- « *Et s'ils ne veulent pas faire des efforts, moi je vais leur en faire faire de gré ou de force* ».

- « En seconde les exercices me paraissent tous tellement faciles que j'en invente, que je me rends pas compte de la difficulté et c'est vrai ils étaient trop durs... donc ils ont chuté sur les calculs et ils n'ont pas vu finalement le but de l'activité ».

### **3. Difficultés à gérer des classes hétérogènes où le problème de la participation des élèves les plus faibles est majeur.**

« Alors là, pour le travail quand je donne un exercice, y a les bons qui trouvent tout de suite et les autres qui sont à la traîne, donc comment faire? ... J'ai l'impression d'avoir creusé l'écart entre les meilleurs et les plus faibles. Et je ne sais pas comment on peut rétablir ça. C'est vraiment difficile, ça me pose vraiment problème ».

### **4. Difficultés à obtenir la coopération des élèves.**

Ainsi, si 22 % d'entre eux déclarent ne pas avoir de problèmes de gestion de classe, 62 % déclarent en avoir assez souvent et 16 % déclarent en avoir très fréquemment (exemples donnés de bagarres entre élèves au sein de la classe, d'insultes au professeur, de « rébellion générale d'une classe »).

## **B. Champs des savoirs professionnels mis en œuvre.**

Un étude qualitative de ce qui est jugé adéquat ou inadéquat, important ou inutile, fait apparaître les axes suivants. L'expression explicite sur les savoirs académiques est très faible. Tout au plus dans un ou deux cas apparaît l'idée qu'un haut niveau de savoir académique n'est pas nécessairement utile. Pour le reste il nous semble que le silence témoigne surtout du fait que ce savoir est jugé suffisant mais qu'il n'est pas l'enjeu du moment.

- « Pour ce qui est de la matière, de la discipline, là ça va. C'est pas tellement les cours qui nous posent un problème à préparer. Personnellement, c'est ça qui me pose le moins de problème. Ce qui est difficile, c'est de faire passer en classe ce qu'on veut ».
- « Il fallait que je fixe des règles de travail, etc., que je suive mes élèves. Moi j'ai mis un peu de côté le côté disciplinaire, quoi, de ma discipline, quoi ».

En ce qui concerne les savoirs qui seraient plutôt d'ordre pédagogique, didactique et curriculaire, l'expression est beaucoup plus explicite. Les enseignants débutants se situent nettement dans les modèles pédagogiques du moment au sein de leurs disciplines respectives, eux-mêmes référés à des instructions officielles : plus de 30% disent s'y référer avant de démarrer une série de cours (60% en SVT, 20% en Lettres et en Math). Les apports antérieurs concernant les progressions, méthodes, démarches, canevas de cours, sont des éléments structurants et des sources d'aide.

- « Je prépare mes cours en faisant... j'allais dire comme on m'a appris à le faire, donc en prenant en compte les textes officiels, les programmes, en bâtissant une progression... et puis en étant à la recherche des documents qui pourraient me servir... et puis en bâtissant des exercices d'apprentissage... et voilà ».

Pour autant, cela ne veut pas dire qu'ils les suivent à la lettre. Il serait plus juste de dire qu'un certain nombre essaie, avec des difficultés diverses, de les mettre en œuvre, alors qu'une partie non négligeable semble y renoncer au moins partiellement.

- « Cette année (élèves faibles)... je ne peux enseigner la même chose. Disons que j'ai les mêmes notions de base mais je monte moins haut, j'ai moins d'exigences avec eux, quoi. Parce que je ne peux pas aller très vite ».
- « Je me suis aperçu qu'il fallait limiter son cours à l'essentiel, très peu de démonstration, des choses où il fallait plus les faire manipuler ou construire, même en 4<sup>ème</sup> ou en 3<sup>ème</sup> ».

30% nient l'utilité des cours reçus (dont la moitié en Mathématiques), 10% disent s'en servir (SVT), 10% réaménagent (Lettres, SVT). Plus généralement, en ce qui concerne la Formation Disciplinaire Professionnelle, on trouve aux deux extrêmes, 20% de satisfaits, 20% de mécontents et 60% d'opinions nuancées.

En effet, la mise en œuvre de tout ce qui précède est soumise massivement à la **capacité à obtenir la coopération des élèves**, c'est-à-dire à maîtriser des compétences en matière de gestion de la classe. Comme dit une certifiée SVT de collège, en lycée l'année précédente :

*« Gérer la vie de classe et gérer le cours en même temps c'est différent ».*

Ce champ -la coopération des élèves- est susceptible d'une définition plus ou moins extensive en fonction des facteurs qu'il inclut. Pour plus de clarté précisons qu'il s'agit d'obtenir **idéalement** que les élèves soient calmes, occupés, contents et mobilisés intellectuellement.

Dans les entretiens, l'expression à ce sujet est pléthorique et il semble dans un certain nombre de cas que la venue des intervieweurs permette l'exposé de problèmes qui n'ont pas trouvé de lieu pour s'exprimer.

Il faut noter tout d'abord que pour une petite minorité, les gênes ou difficultés ne sont pas traduites en problèmes se constituant à leur tour en savoirs professionnels progressifs. Elles se traduisent soit par la continuation en l'état, sans éléments de réponse (« *Ils ne savent pas qu'il faut lever le doigt, qu'il faut pas couper la parole... C'est une éducation qui est à refaire...* »), soit par des renoncements (à mettre en place certaines procédures de travail, à intéresser les élèves les plus faibles par exemple). Cela est explicite chez une enseignante :

- « Je ne sais pas comment m'y prendre pour arriver à les intéresser. Et ça c'est un problème depuis le mois de septembre ».
- « Quand je suis face à des élèves qui ne font pas d'efforts, moi je fais l'effort de poser le problème... si je vois que ça ne va pas, je leur donne la réponse assez vite parce que je vois de toute façon, qu'il n'y a pas d'intérêt ».

Cette dernière dit aussi renoncer à l'évaluation formative pour cette année.

- « Nous on passe notre temps à les tirer vers le haut et eux font le contraire, et en fait c'est eux les plus forts parce que s'ils veulent pas nous aider nous on peut rien faire »
- « Il est rare que l'on puisse faire, sauf dans les très bonnes classes, de l'histoire littéraire générale, par exemple, dont les élèves de seconde ont besoin. Vous voyez le décalage entre la littérature du collège et la littérature du lycée. On ne peut faire ce travail de rapprochement 3<sup>e</sup>/2<sup>de</sup> qu'avec de bonnes classes ».

Pour la grande majorité, cela se traduit néanmoins chez les enseignants débutants par la prise de conscience progressive de différents types de leviers permettant d'obtenir peu à peu cette coopération et fait l'objet d'un intense travail d'acquisitions de compétences qui est observable sur trois axes agissant en interaction : la nécessité de **créer un cadre**

de travail, la recherche de situations de travail motivantes, les modalités de réactions aux événements.

Parmi les 24 enseignants débutants qui disent avoir des problèmes de gestion de classe, la moitié insistent sur la nécessité d'établir un cadre de travail. A cet égard un certain nombre reconnaît l'importance de ce qu'il est convenu d'appeler « le contrat pédagogique ». Cela se traduit chez eux par des formules comme « être ferme », « fixer des limites claires » :

- « Je pense qu'il faut mettre une règle du jeu en place. C'est à dire qu'ils ont le droit de parler quand ils lèvent la main, ils ont même le droit de s'exprimer, enfin ça aussi, j'ai peut être trop..., parce que je ne m'y attendais pas, alors je n'ai pas été claire là-dessus. L'année prochaine, je crois que je vais être obligée dès les premiers temps de donner une règle à suivre ».
- « Il a fallu que je mette les barrières à ce niveau-là, on ne se déplace pas, on lève le doigt pour répondre... enfin des choses simples toutes simples ».

Certains prennent également conscience de l'enjeu des problèmes matériels (cahiers, documents...) :

- « Il faut vérifier (compas, équerre) à chacun, à chaque table et donc on passe un temps énorme, mais je me dis que c'est nécessaire ».
- « Au début j'aurais dû être plus rigoureuse par rapport à leurs cahiers, etc., parce qu'au bout d'un mois je me suis aperçue en fait que c'était l'enfer général ».

D'autres insistent sur la découverte de modalités de réactions aux événements qui permettent de « tenir » les élèves. Ils décrivent précisément de multiples procédures :

- se taire quand les élèves crient : « Ben, c'est ça, il faut s'arrêter, il faut se dire « c'est pas la peine de continuer ». Il faut s'arrêter ».
- régler les problèmes individuels en fin de cours : « Je sais parfaitement, par expérience, que le problème doit être réglé après la classe, et non pas pendant, sinon l'enseignement s'échappe complètement ».
- refroidir les situations, essayer d'être juste : « Il faut surtout savoir rester calme, savoir réagir selon ce qui se passe, dire « on verra cela à la fin du cours ». S'il y a un problème, il vaut mieux le régler à la fin du cours, ça je m'en suis souvenue. Ça évite de donner une punition qui n'est pas trop juste. Comme ça, en regardant les choses à tête refroidie, on a le temps de se calmer ». « J'ai vraiment hurlé comme une hystérique... c'était dur, j'étais épuisée... j'ai réfléchi, il faut absolument changer d'attitude en janvier, donc je suis arrivée avec le sourire, plus détendue, et j'ai vraiment travaillé, un travail sur moi-même. Ne pas s'énerver, garder son calme ».
- faire écrire pour obtenir le calme, parfois systématiquement : « Bon, je ne peux pas dicter par exemple... pour avoir... pour ramener le silence dans une classe, c'est un truc que j'utilise quelquefois. Bon, là ce n'est pas possible ». « Je prépare beaucoup mes cours avec des questionnaires individuels quoi parce que j'arrive pas tellement à faire un cours collectif par oral ».

Un nombre assez important est à la recherche de situations de travail motivantes susceptibles de mobiliser les élèves. Il n'est pas toujours aisé de comprendre ce que recouvre le terme de "motivant", tant il est polysémique. Il peut, selon les enseignants débutants interviewés, se référer à des situations ludiques, mais aussi à des sujets intéressants, à des sujets proches des réalités vécues par les élèves, ou à la construction de ce qui semble être des situations - problèmes.

- « On part d'un point tout à fait concret et puis on leur pose une question à la fin, ils sont obligés de tout mathématiser, mais c'est tellement concret au départ qu'ils le prennent comme un jeu, comme un défi. (...) Les exercices sont quand même très théoriques mais je sais que de temps en temps, c'est bon de le faire sous forme de jeux ».
- « En activité souvent, je mets des exercices plus ou moins concrets, c'est sûr que c'est assez adapté aux Mathématiques quoi, c'est pas vraiment la réalité mais au moins on peut avoir une réflexion sur comment utiliser ces notions dans la vie plus tard, dans quel métier. Ça j'aimerais bien aussi me perfectionner dans ça. Savoir tout ça ».
- « J'ai laissé expliquer les meilleurs élèves aux autres, (...) et puis ils se sont mis au travail au bout de 10 minutes, un quart d'heure. Quand tout le monde avait bien compris sur quel passage ils devaient travailler, parce que chaque groupe devait travailler sur un passage et puis le but c'était de réunir tous les passages à la suite, de faire un montage et ils ont travaillé pendant une heure mais de façon très autonome ».
- « Donc j'essaie à ce moment-là de le (l'élève agité) faire manipuler s'il y a des manipulations à faire ou d'autres choses suivant la séance ».

On citera également le cas du professeur de Mathématiques en Zep qui n'hésite pas à déborder du cours et qui parle du fonctionnement des moteurs de voitures à partir du cylindre et qui propose aux élèves des TP qui les mettent en situation de réussite : « J'ai préparé un TP de Mathématiques. Je suis parti d'une situation concrète, en fait un stand de tir, des résultats, un tableau et puis toutes les questions. Il fallait traiter tout le problème en statistique avec les mots nouveaux. C'était en gras et derrière il y avait 3 pages de lexique justement avec tous les mots qui étaient expliqués, tous les mots plus ou moins difficiles, même des mots courants. C'était un mini-dictionnaire et dedans il y avait mon cours de Mathématiques. Ce qui fait que je n'ai pas eu besoin de le faire au tableau, ils ont su le faire à deux, ils étaient à deux par table, calculatrice, tout autorisé, le but c'était d'en faire un maximum et c'était noté ». Un de ses collègues est même venu le voir pendant deux heures et est intervenu avec lui !

Cette recherche est souvent solitaire et se fait de manière empirique par consultations de toutes sortes de brochures et manuels. Plus du tiers disent "bricoler" à partir de manuels ou de livres dont ils disposent, dont la moitié en Mathématiques (proportion identique à celle du rejet des cours I.U.F.M.). Par ailleurs, pour certains, la recherche de situations inventives semble réservée à des classes calmes et motivées.

Sur l'ensemble des trois axes qui viennent d'être évoqués, il est à noter que les déplacements sont très émiétés, sans que l'on puisse faire de véritable hypothèse à ce sujet. Certains insistent plutôt sur la création d'un cadre de travail et le développement de capacités de réaction aux événements. Il s'agit dans ce cas d'une recherche davantage orientée vers des leviers externes à la discipline elle-même. Une minorité semble solidement installée sur des entrées de type coercitif, sans que l'on puisse préjuger de leur évolution en ce domaine.

- « Les élèves vous diraient que je les casse (...) ils acceptent parfaitement l'autorité (...) mais ici ils acceptent parfaitement les remontrances, donc... les punitions ».

- « Dans cette classe-là, où sur 30 y a au moins 20 sauvages, y savent que si ils vont trop loin, y s'prennent la claque. Et je sais, même dans les autres classes, je sais qu'ils le savent ».

Il semblerait qu'il s'agisse d'outils inventés et utilisés dans des situations d'urgence où il s'agit de faire face. Peut-on l'interpréter comme on le ferait venant d'un enseignant plus avant dans la carrière ? Ce n'est pas sûr.

### **C. Mode de construction et d'appropriation.**

Quatre modes de construction non exclusifs les uns des autres peuvent être repérés à travers les discours.

#### **Appui sur des expériences antérieures qui permettent d'anticiper certains champs de problèmes.**

C'est par exemple le cas d'un certifié de Lettres en collège qui est aidé par une expérience de surveillant : « Ces années-là m'ont été utiles du moins pour démarrer », ou d'une autre en Lettres, au lycée, qui l'est par celle d'institutrice suppléante : « Cette expérience n'a pas toujours été agréable, mais il y a les bons côtés quand même. Je crois que ça n'a jamais été tout négatif mais ça m'a préparée du côté discipline. Ça m'a vraiment bien aidée ».

#### **Héritage familial.**

Celui-ci peut être un atout particulièrement important pour ceux qui ont eu des parents enseignants, soit presque un tiers de notre échantillon (10 sur 32, dont 3 ou 4 avaient leurs deux parents enseignants).

#### **Echanges informels de proximité,**

soit avec des collègues du même âge ou plus anciens (presque la moitié, surtout en Mathématiques et en SVT en parlent, disant qu'ils les trouvent fructueux ou qu'ils en souhaiteraient encore plus), soit avec la famille ou le conjoint (6 conjoints sur 22 sont enseignants).

#### **Réinvention solitaire de stratégies et de procédures déjà formalisées par d'autres.**

« Et ça c'est sûr que de ce point de vue là (gestion de certains élèves, gestion de certaines situations et de certaines classes) on n'a pas tellement eu de recettes ou de conseils de la part des anciens (...). On a du mal à savoir ce qui se passe dans la classe d'à côté (...). Je me suis toujours débrouillé seul ».

Ces modes de construction renvoient à une constitution de savoirs sur un mode empirique, avec très peu de références explicites à des savoirs constitués préalablement au cours de la formation ainsi que peu d'allusions à un travail construit en équipe. Un cinquième affirme qu'on apprend « sur le tas », « à force », « qu'on manque de trucs ». Il s'agit majoritairement d'une pratique autodidaxique, par tâtonnements et erreurs. Plusieurs disent en effet : « Je fais des expériences », « Je vois si ça fonctionne, si ça marche, sinon je modifie ».

### **D. Statut symbolique de l'ensemble des savoirs professionnels**

Le statut de l'ensemble des savoirs dispensés aux différents moments de la formation est réévalué en fonction de la nature de la situation de travail du moment. C'est

surtout de celle-ci que sont énoncés des jugements sur les savoirs antérieurs, sur le triple champ de leur légitimité, de leur utilité et de la possibilité de leur mise en œuvre. Il faut donc ajouter que cela ne permet pas de présumer des évolutions possibles à des moments ultérieurs de la carrière.

Du fait de la variété des situations de travail, les discours produits ne sont pas homogènes. Ils sont liés à deux variables essentielles :

- **La nature de l'affectation.** On peut ainsi dire que l'affectation en lycée produit un discours majoritairement moins critique sur les savoirs reçus tandis que les affectations en collège et plus particulièrement en Zep disqualifient de manière plus importante, voire radicale, les savoirs en question au profit de l'acquisition d'autres savoirs issus du terrain.
- **La continuité ou non entre le niveau d'enseignement lors du stage en responsabilité et lors de la première nomination.** C'est le cas notamment des professeurs de Mathématiques nommés en ZEP ou passés du lycée au collège, a fortiori en ZEP. Dans les deux cas il existe cependant des exemples contraires. C'est le cas ainsi d'un agrégé de Mathématiques ou d'une certifiée de Lettres passés de lycée en collège Zep, qui sont combatifs, se rapprochent des collègues, essaient de réutiliser ce qu'ils peuvent. Schématiquement on peut formaliser deux cas de figure :
  - Le contexte d'enseignement est en **continuité totale** avec la formation. Cela produit un discours relativement bienveillant sur les savoirs reçus antérieurement. Il faut ajouter que c'est plus particulièrement vrai concernant le lycée.
  - Le contexte d'enseignement est en **rupture**. On a alors globalement deux types de discours.
    - Il faut s'inventer soi-même d'autres savoirs et réaménager les savoirs reçus antérieurement. Il semble ainsi y avoir peu de transferts d'un cycle à l'autre.
    - Les problèmes de gestion de classe sont tels qu'ils invalident la formation antérieure qui paraît de ce fait complètement irréaliste. Les modèles pédagogiques qui ont fait l'objet de la formation à l'I.U.F.M. sont dénoncés comme étant idéaux et viables uniquement dans la sphère de la formation.

*« Tout ce qui a été dit n'est pas réutilisable, ce qui m'a été dit pour le collège et pour le lycée ne m'a pas servi, c'est trop beau pour être vrai, c'est trop structuré, c'est ... si vous voulez, ce n'est pas le réel ».*

*« Mais franchement c'était souvent pour des élèves d'un niveau tout à fait extraordinaire quoi... »*

La formation se trouve ainsi complètement invalidée au profit d'une recherche de savoirs d'expérience, « de terrain ».

Ces deux types de cas peuvent se traduire soit par des demandes rétrospectives de prise en compte de ces problèmes dans la formation initiale (nombreuses demandes en gestion de classe, surtout de la part des enseignants de Mathématiques, demandes en psychologie de l'enfant, demandes d'une formation plus poussée en collège par la moitié des débutants interrogés, demandes de stages en zone difficile également), soit par un doute très fort sur la capacité de l'I.U.F.M. à les prendre en charge :

- « Je n'ai pas entendu ce que je veux entendre dans la formation, je n'ai pas fait ce que je voulais faire, je n'ai pas appris ce que je voulais apprendre et pourtant je me suis retrouvé prof, il fallait bien faire quelque chose ».
- « Je pense que la chose la plus importante c'est que dans la formation, on fait complètement abstraction de l'enfant et de son comportement, et je pense que, je me mets à la place de gens qui sont aussi mal que moi j'ai été pendant un mois et je me dis que ces gens-là, ils ne seront pas enseignants longtemps ou alors ils vont être déprimés tout de suite ».

## PERSPECTIVES

En conclusion, nous souhaiterions aborder, tant du point de vue théorique que du point de vue pratique quelques questions soulevées par la recherche que nous venons de conduire, mais qui en excèdent le cadre au sens strict.

### DU POINT DE VUE THEORIQUE

Même si nos objectifs n'étaient pas essentiellement d'ordre théorique, il nous semble qu'il se dégage de notre recherche des éléments qui, pour certains, seraient à construire en hypothèses de travail.

Tout d'abord notre recherche confirme de nombreux travaux antérieurs sur la socialisation professionnelle des enseignants (rapidité d'installation dans le métier, stabilité par rapport à l'avenir...). Se trouvent également confirmées des hypothèses sur la dispersion du rapport à la formation. Nous ne développons pas ces aspects, qui sont d'une part connus et sur lesquels d'autre part nous n'avons pas centralement utilisé notre matériel de recherche.

Deux axes de réflexion ont davantage été exploités.

#### **A. Importance de la construction expérientielle des savoirs et compétences.**

L'intensité de la constitution de l'expérience en cours chez les enseignants débutants que nous avons rencontrés rappelle à l'évidence que la formation initiale ne peut être que l'amorce d'un développement professionnel qui va se structurer sur les premières années de carrière. Ceci va à l'encontre d'un certain nombre de représentations communes à certains stagiaires, voire à certains formateurs. Ce phénomène nous paraît largement sous-estimé pour l'instant.

Suffirait-il (même si ces questions sont **bien sûr** importantes) de mieux définir "les savoirs à enseigner et les savoirs pour enseigner" (cf. l'expression de Philippe Perrenoud) et de mieux penser du point de vue pédagogique les dispositifs de formation initiale, pour obtenir des évolutions importantes en ce domaine ? Cette question mériterait d'être posée. Il pourrait être intéressant par exemple de vérifier si des professeurs -stagiaires formés dans des I.U.F.M. mettant en œuvre des dispositifs pédagogiques très différents de celui de l'I.U.F.M. Nord - Pas de Calais, tiennent des propos très différents sur leur formation initiale.

Du côté de la **réception de la formation**, quoi qu'on fasse, certains savoirs, qu'il s'agisse de savoirs à enseigner ou de savoirs pour enseigner, ne seront pas entendus au moment où ils sont dispensés. Par ailleurs la connexion entre des savoirs acquis antérieurement et les problèmes pratiques dans lesquels ils pourraient être utiles ne se fait pas spontanément.

Du côté de la **production de la formation**, on n'empêchera pas que structurellement certains savoirs soient absents des cursus (qu'ils soient disponibles mais non dispensés ou non dispensés parce qu'encore mal formalisés), ou mal dispensés pour des raisons de temps ou de mauvais niveau de contextualisation pour des praticiens (cf. Plus loin ce qui est dit de la formation).

Du coup, quelles que soient les réponses à cette question, il n'en reste pas moins que l'expérience elle-même engendre intensivement des problèmes professionnels qui constituent autant de questions à résoudre pour le praticien qui y est confronté. Dès lors celui-ci se trouve contraint de mobiliser l'ensemble des ressources à sa portée susceptibles de l'aider. Selon l'expression de Philippe Perrenoud, il « fait feu de tout bois ». Cela génère une reconstruction qui se fait largement en autodidaxie.

Ce processus soulève plusieurs problèmes :

- Celui de la compréhension des savoirs d'expérience, de leur acquisition, de leur formalisation et de leur transmission, qui met en jeu toute une série de problèmes épistémologiques.
- Celui de l'articulation avec d'autres types de savoirs dispensés pour l'exercice de la profession.
- Celui du type d'accompagnement à l'expérience qui se constitue.

Ainsi, s'il est évident que l'on ne peut faire l'économie de l'expérience personnelle, les modalités d'accompagnement qui seraient susceptibles d'accélérer et de rendre moins douloureuse la constitution de cette expérience restent semble-t-il, à inventer.

On dispose certes, de travaux généraux, de types différents, qui éclairent partiellement ce processus (Tochon 93, Schön 83 et 87, Vermeersch 94). Mais la compréhension de la manière dont ce processus se construit au sein des disciplines d'enseignement reste encore obscure.

### **C. Socialisation professionnelle et dispositifs de formation.**

Il apparaît notamment que l'existence du stage en responsabilité, juxtaposé plus que coordonné aux autres modules de formation, induit une socialisation de type contradictoire.

D'un côté le professeur'-stagiaire se trouve confronté à un modèle de formation qui est un mixte entre les modèles scolaire et universitaire.

De l'autre il est conduit à être enseignant « à part entière » dans l'établissement scolaire où il conduit une classe en responsabilité, même si son affectation administrative est à l'I.U.F.M.. En effet il a les mêmes responsabilités que les autres enseignants en poste (préparation, conduite, évaluation des cours, conseils de classes, rencontres avec les parents....), le tout sur les lieux et les temporalités les plus stables de l'ensemble de la formation. Ajoutons en outre que l'affectation en responsabilité procède davantage d'une logique de l'employeur (le Rectorat qui les utilise comme moyens d'enseignement) que d'une logique pédagogique qui serait impulsée par l'Institut de formation.

Il apparaît nettement que l'existence du stage en responsabilité induit un certain type de relation aux autres professionnels ainsi qu'un caractère d'urgence dû au fait de devoir assurer des activités d'enseignement tout au long de l'année. Cela induit une posture du « **Moi, ici, maintenant, dans ma classe** », qui ne favorise pas une mise à distance. On pourrait dire que c'est du stage en responsabilité que se détermine en bonne partie **la réception de l'ensemble de la formation**. Celui-ci induit une conception très utilitariste et pragmatique du rôle de la formation, avec une centration sur la capacité à conduire l'acte d'enseignement lui-même. C'est à l'aune de cette conception que se trouve évaluée la totalité des apports que l'on reçoit quand "on va à l'I.U.F.M.". Ce discours, très fortement perceptible chez les professeurs -stagiaires en I.U.F.M., perdure donc de manière très nette chez les enseignants titulaires en cours de première année d'exercice.

Il va de soi que ce qui est dit ci-dessus devrait être interrogé. Cette conception est-elle vraie en tous temps et tous lieux ? Par exemple, était-elle semblable chez les enseignants débutants formés en CPR à partir de 1985, date du début de stages en responsabilité ? Est-elle la même actuellement dans d'autres corps de métiers ? A contrario est-elle moins prégnante dans des dispositifs de formation qui n'incluent pas ce type de stage (dans le champ de formation initiale, on peut penser par exemple aux professeurs des écoles stagiaires, qui ont un stage en responsabilité temporaire, puisqu'ils interviennent à plein temps pendant huit semaines seulement dans une classe qui est menée habituellement par un enseignant en poste) ?

Autant de pistes qui permettraient de mesurer l'importance de cette variable relative au stage en responsabilité.

## **DU POINT DE VUE PRATIQUE.**

Notre recherche n'étant pas, pour l'ensemble des raisons énoncées en première partie, une évaluation de la formation ni de la prise de fonction, il ne peut donc s'agir, stricto sensu, de tirer des conclusions globales se traduisant en préconisations. Les remarques qui suivent sont donc à prendre comme une série de questions à débattre et dont la pertinence serait à interroger à partir d'un travail plus complet.

### **A. Questions relatives à la prise de fonction.**

Il apparaît nettement que notre recherche invalide l'idée, émise parfois, d'une première année de prise de fonction qui soit une année de P.L.C. 3, c'est-à-dire un approfondissement de la formation initiale envisagée sous les mêmes modalités et avec le même encadrement.

En revanche, les conclusions que nous tirons vont dans le sens d'une entrée progressive en activité qui utilise les problèmes professionnels rencontrés en cours de première année d'exercice comme source d'approfondissement professionnel, dans le cadre de groupes d'échanges de proximité entre pairs. Il est à noter que cette idée fait l'objet d'un accord désormais très vaste puisqu'elle est émise aussi bien par des chercheurs (Hüberman ou Baillauguès par exemple), par les derniers rapports de l'Inspection Générale que par un certain nombre d'associations professionnelles ou syndicales. Nous prenons acte du fait que cet accord ne suffit pas pour l'instant à faire évoluer significativement un problème qui semble donc davantage d'ordre politique ou/et financier.

## **B. Questions relatives à la formation.**

Il ne s'agit pas bien sûr de suivre à la lettre les opinions rétroactives émises par les interviewés sur leur formation à l'I.U.F.M. et en inférer mécaniquement un modèle de formation. Il s'agit ici davantage de repérer quelques questions susceptibles de nourrir la réflexion de l'ensemble des acteurs de la formation.

### **1. Savoirs transmis, savoirs non transmis par l'I.U.F.M..**

L'ensemble des analyses effectuées dans le cadre de notre recherche nous amène à penser que l'I.U.F.M. réussit globalement à transmettre un certain nombre de savoirs d'ordre pédagogique, didactique, curriculaire (canevas de cours, modèles pédagogiques, éléments de progression et de planification, références aux instructions officielles régissant les disciplines).

Les résultats semblent beaucoup moins probants concernant l'ensemble des savoirs liés à l'interaction pédagogique proprement dite, avec tout ce que cela suppose d'une part dans la prise en compte des élèves dans leur diversité affective, culturelle, sociale, cognitive, d'autre part dans la capacité à mener des scénarios diversifiés de mise au travail et de mobilisation des élèves dans des situations de contrainte scolaire, avec ce que cela veut dire comme capacité à affronter l'incertitude.

Du coup, mais nous dépassons là le cadre de notre recherche proprement dite, on peut développer plusieurs hypothèses qui ne sont pas exclusives les unes des autres.

- Les savoirs en question ont été dispensés, du moins à un certain degré, mais n'ont pas été entendus. Ce phénomène pourrait être particulièrement massif dans la cas d'une distorsion entre un stage en responsabilité en lycée et une nomination en collège.
- Les savoirs en question sont dispensés selon des procédures non pertinentes.
  - Se pose ainsi la question générale de l'articulation entre la formation générale disciplinaire et la formation professionnelle par exemple. A travers cette question se pose le problème du « bon niveau de contextualisation » des savoirs transversaux par rapport à une discipline donnée.
  - Se pose également le cas des modèles pédagogiques dominants dans la formation professionnelle, qu'elle soit générale ou disciplinaire, et notamment de la place de l'analyse de pratiques.
- Les savoirs en question ne sont pas dispensés :
  - parce que, sur le fond, ils sont non transmissibles.
  - parce que dans la réalité, il y a une distorsion trop grande entre les situations de travail réelles des différents formateurs et celles effectivement occupées par les enseignants débutants. Cette hypothèse pourrait être examinée par l'établissement de la carte précise de l'affectation des enseignants débutants, suivie d'une comparaison avec celle des formateurs (notamment des formateurs associés et des maîtres de stage.
  - parce que pour l'instant la réflexion sur la formalisation des savoirs d'expérience des enseignants expérimentés, sa capitalisation, les formes de transmission à des enseignants débutants, est encore tâtonnante.

### **2. La place des maîtres de stage dans la formation.**

Notre recherche, ainsi que d'autres études récentes (cf. celles de la DEP par exemple), montre l'importance aux yeux des enseignants débutants du maître de stage, particulièrement quand il s'agit du stage en responsabilité. De l'ensemble des formateurs c'est celui qui bénéficie de l'image la plus positive et dont les avis sont les mieux perçus.

Ceci est d'autant plus intéressant, voire paradoxal, que la fonction de maître de stage est déterminée pour l'instant par une série d'incertitudes et de difficultés :

- Précarité de la fonction : une année on est "bombardé" (sic) maître de stage de stagiaires qui sont "parachutés" (sic). L'année suivante il peut se trouver que, sans explication, l'on n'ait plus de stagiaires, du fait des logiques d'affectation qui sont davantage liées aux flux d'étudiants et aux priorités du Rectorat qu'à des critères pédagogiques.
  - Absence quasi totale de formation préalable.
  - Rareté des possibilités d'échanges professionnels entre maîtres de stage.
  - Incertitudes sur la nature du travail et les compétences professionnelles à développer.
  - Incertitude sur les missions : s'agit-il de transmettre une orthodoxie (le bon modèle au sein d'une discipline à un moment donné), de partager simplement une expérience ?
  - Méconnaissance du parcours de formation (antérieur et actuel) du stagiaire.
  - Superposition des missions de formation et d'évaluation.
- (cf. sur cet ensemble de problèmes l'analyse de P. Pelpel, 96).

Une première position pourrait être de considérer que ces difficultés sont finalement de peu de poids puisque, en l'état, les enseignants débutants se disent globalement satisfaits de cet aspect dans leur formation. On pourrait du reste faire remarquer qu'une partie des maîtres de stages ne sont pas demandeurs de formation pour exercer leur fonction. On pourrait enfin faire valoir qu'il y aurait des risques à les identifier aux « formateurs formels ». Il nous semble quant à nous qu'il y aurait cependant matière pour l'I.U.F.M., à une réflexion sur ce problème autour de trois questions qui ont des incidences les unes sur les autres.

Tout d'abord celle de la constitution du **vivier** des maîtres de stage. Il paraît important notamment de favoriser l'existence de zones de proximité entre les stagiaires et les maîtres de stage. Les lieux de stage sont-ils en phase avec les probabilités d'affectation l'année suivante ? Quelle place pour des maîtres de stage plus jeunes qui soient plus proches des stagiaires ? Ces questions parmi d'autres posent le problème de l'adéquation des critères de recrutement par rapport aux objectifs de l'Institut.

Ensuite la question de **leur formation**, dont les contenus et modalités sont objets de débats : S'agit-il de les rendre capables de communiquer des informations institutionnelles ? S'agit-il de les professionnaliser en matière de relation d'aide ? S'agit-il de les aider à formaliser leurs savoirs d'expériences pour les rendre capables de mieux les partager avec leurs stagiaires ?

Enfin la question de **leur complémentarité** avec les autres acteurs de la formation.

Pour l'instant, c'est une logique de la juxtaposition qui prévaut. On mesure en quoi elle peut conforter les stagiaires dans leur choix du « terrain » en disqualifiant d'autres aspects de la formation. Il existerait pourtant diverses modalités pour associer autrement les maîtres de stages à la formation (cf. par exemple des propositions d'actions de formation qui rassembleraient des professeurs stagiaires, des maîtres de stage, et des formateurs associés).

### 3. Vers une didactique de la formation initiale professionnelle.

A travers les remarques, aussi bien positives que critiques, des enseignants -débutants se dessinent des images d'une formation qui de leur point de vue serait plus adéquate. Bien sûr ces images apparaissent de manière beaucoup plus fragmentées que construites. Ainsi ces remarques concernent tantôt des contenus de savoirs, des types d'apports sur les savoirs en question, des méthodes de travail, une relation de travail avec les formateurs. Il serait cependant illusoire d'y répondre de manière elle-même cloisonnée. Ainsi, sur la question des contenus de savoirs, il ne suffirait pas d'introduire un contenu dont l'absence est déplorée, la psychologie des adolescents par exemple, pour entraîner ipso facto une modification des opinions des formés sur la question. On peut même penser que cela aurait pour effet d'entraîner une déception de plus.

Il est vraisemblable que des modifications susceptibles de provoquer des effets positifs doivent prendre en compte des données sur plusieurs plans :

- celui des **contenus de savoirs et des compétences** nécessaires à l'exercice du métier.
- celui du **type de contextualisation** des apports dans une perspective professionnalisante. En effet la mobilisation des acquis ne se fait pas spontanément. L'exercice de la pratique réorganise les savoirs et leurs articulations qui ne rentrent plus dans les champs tels qu'ils étaient découpés antérieurement. En ce sens, professionnaliser serait trouver une zone proximale entre les demandes des stagiaires ("Moi ici maintenant dans ma classe") et les exigences définies par l'Institut.
- celui des **méthodes de travail** qui permettent une appropriation des savoirs. La question des méthodes dans une perspective d'acquisition de compétences n'est certainement pas indifférente de celle des contenus.
- celui de la **relation même de travail** entre formateurs et formés dans le cadre d'une formation initiale professionnelle d'adultes. On a vu notamment à ce sujet comment l'I.U.F.M. proposait un modèle de type contradictoire entre les moments en Institut et les moments en établissement.

Cet ensemble de remarques pose plus globalement la question d'une didactique de la formation initiale professionnelle qui est encore tâtonnante.

La création d'un institut de formation qui dispense à la fois des éléments de formation académique, professionnelle disciplinaire, générale professionnelle et pratique, institue de fait la question de **leur articulation**, qui se pose de manière beaucoup plus cruciale que dans les anciens Centres Pédagogiques Régionaux. Il apparaît que cette question est pour l'instant un problème qui du reste n'est pas spécifique à l'I.U.F.M. Nord Pas de Calais. Il fait partie des difficultés générales des I.U.F.M. pointées par les audits effectués par le Comité National d'Evaluation à partir d'une première vague d'évaluation concernant les I.U.F.M. de Grenoble, Caen et Lyon.

En effet, pour l'instant c'est majoritairement le cloisonnement qui prévaut, ce qui a un certain nombre d'incidences. Très peu de formateurs ont une vision globale du cursus de formation de leurs stagiaires. Cela induit des situations diverses de redondance, de contradiction, de concurrence dont les stagiaires sont à **la fois victimes, juges et consommateurs**.

Se trouve donc posée la question des compétences professionnelles non plus des stagiaires mais des formateurs. En l'état, elles ne suffisent que partiellement puisque, conçues pour des institutions antérieures différentes et cloisonnées, elles étaient conçues autrement. Les I.U.F.M. ne peuvent donc contourner la question des types de profils qu'ils doivent développer, qu'il s'agisse de recrutements nouveaux ou d'accompagnement de l'évolution des compétences des formateurs déjà en poste.

## QUESTIONS.

Eu égard à l'ensemble des questions abordées dans notre recherche, quatre voies de recherches complémentaires semblent s'imposer.

1. Une investigation du même type deux ans après la prise de fonction de façon à mesurer la stabilité ou l'évolution des opinions émises tant sur la formation que sur la prise de fonction. Il s'agirait de vérifier notamment s'il y a permanence d'une conception très utilitariste, massive en cours de première année d'exercice, ou bien si des savoirs temporairement invalidés sont progressivement réinvestis.
2. Une investigation du même type en direction de professeurs d'école. Il s'agirait là notamment de vérifier si les différences objectives, relatives à la place des stages dans la formation, entraîne ou non des opinions de type différent, tant sur la formation que sur la prise de fonction.
3. Une investigation plus approfondie sur les contenus de formation disciplinaire eux-mêmes. En effet c'est un domaine qui a été peu abordé dans le cadre de notre recherche. Or on peut faire l'hypothèse que la création des I.U.F.M., par la confrontation qu'elle entraîne entre les différents acteurs de la formation au sein des départements disciplinaires (maîtres de stage, formateurs associés, corps d'inspection, universitaires), a entraîné des modifications sur le plan des contenus de formation. Il est vraisemblable que les discours sur leur légitimité, leur utilité, leur faisabilité se sont complexifiés par rapport à un discours plus homogène tenu dans les anciens CPR (cf. à ce propos le livre de Ropé et alii, 95, sur le cas du français). Les champs de savoirs (sur les contenus à transmettre, sur les méthodes, sur les élèves) convoqués au sein des départements disciplinaires sont-ils de même nature que ceux qui étaient convoqués dans les CPR ? Cela est-il susceptible de produire des effets sur les pratiques des enseignants débutants ?
4. Enfin reste posée la question d'une évaluation globale de la formation, à laquelle pourraient participer les diverses investigations énoncées ci-dessus.

## BIBLIOGRAPHIE

### I. PAR AUTEUR

BAILLAUQUES S., 1990, *La formation psychologique des instituteurs*, Paris, PUF.

- BAILLAUQUES S., BREUSE E., 1993, *La première classe*, Paris, ESF éditeur.
- BAILLAUQUES S., LOUVET A. (coordinatrices), 1990, *Instituteurs débutants : faciliter l'entrée dans le métier*, Paris, INRP-AIRPE.
- BREUSE E., BAILLAUQUES S., QUENON C., 1986, *Élucidation de la relation pédagogique vécue dans la classe : essai de contribution à la formation continuée des maîtres*, Bruxelles, MEN.
- CHARLON E., DEMAILLY L., DEMBINSKI O., JACOB F., INISAN J-F., ROQUET P., VERMELLE M-C., 1995, "Contribution à l'étude de la socialisation professionnelle et de la formation des compétences : les modes de transmission et de formalisation des savoirs d'expérience", CLERSE-LASTREE, Journées de l'IFRESI, 30-31 mars, Lille.
- DUBAR C., 1991, *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin.
- HUBERMAN M., 1989, *La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession*, Genève, Delachaux et Niestlé.
- HUBERMAN M., 1987, "La recherche sur la formation : quelques hypothèses provocatrices", *Recherche et Formation* N° 1, Paris, INRP.
- HUBERMAN M., 1986, "Un nouveau modèle pour le développement professionnel des enseignants", *Revue Française de Pédagogie*, n° 75.
- INISAN J-F., 1995, *Formalisation et transmission des savoirs d'expérience* (Le cas de la gestion de la classe chez les enseignants du second degré), DEA, Lille III.
- INISAN J-F., 1994, "Quelle place pour les savoirs d'expérience ? Le cas de la conduite de la classe", *Le Français aujourd'hui*, n°105.
- INISAN J-F., 1991, "Une classe au quotidien en collège", *Cahiers Pédagogiques*, n° 290.
- PELPEL P., 1996, "Les formateurs de terrain : crise d'identité et évolution du modèle de formation", *Recherche et formation* N ° 22, Paris, INRP.
- PERRENOUD P., 1994, *Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants*, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation et Service de la recherche sociologique, Genève.
- PERRENOUD P., 1994, *Savoirs de référence, savoirs pratiques en formation des enseignants : une opposition discutable*, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation et Service de la recherche sociologique, Genève.
- PERRENOUD P., 1994, *Former des enseignants débutants qui deviendront des praticiens réflexifs*, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation et Service de la recherche sociologique, Genève.

PERRENOUD P., 1994, *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan.

ROPE F., 1995, *Savoirs universitaires, savoirs scolaires*, Paris, L'Harmattan.

SCHÖN D.A., 1987, *Educating the reflective practitioner*, New York, Basic Books.

SCHÖN D.A., 1983, *The reflective practitioner : how professions think in action*, New York, Basic Books.

SEEMAN H., 1988, *Preventing classroom discipline problems*, Lancaster, PA, Technomic.

TARDIF M., 1993, "Savoirs enseignants et professionnalisation de l'enseignement : remarques et notes critiques", *Revue de Sciences de l'Éducation*, vol. XIX, n°1, pp. 173-185.

TARDIF M., LESSARD C., LAHAYE L., 1991, "Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant", *Sociologie et sociétés*, vol. XXIII, n° 1.

TOCHON F.V., 1993, *L'enseignant expert*, Paris, Nathan .

VEENMAN S., 1984, "Perceived problems of beginning teachers", *Review of educational research*, n° 2 vol. 54, pp. 143-178.

VERMERSCH S., 1994, *L'entretien d'explicitation en formation initiale et continue*, Paris, ESF Editeurs.

## II. COLLECTIFS

"Apprendre par l'expérience", *Éducation Permanente* N° 100/101, décembre 1989.

"Débuter dans le métier d'enseignant", *Cahiers Pédagogiques*, n°290, janvier 1991.

*Enquête auprès des nouveaux enseignants recrutés pour le second degré*, Rapport de synthèse, DEP, Avril 1992.

"Enseigner dans les collèges et les lycées : enquête sur le métier d'enseignant", *Les Dossiers d'Éducation et Formations* , N° 48, décembre 1994.

"Entrer dans le métier", AFEF, *Le Français aujourd'hui*, N°105, mars 1994.

L'opinion des enseignants nouvellement recrutés sur la formation reçue dans les I.U.F.M., *Note d'information de la DEP*, N° 9549, décembre 1995.

"L'Université et les savoirs professionnels", *Spirale*, N°13, ARRED, Lille, octobre 1994.

*La formation initiale des personnels d'enseignement et d'éducation, Rapport de l'Inspection Générale (chapitre 4), 1996.*

*Le Nouveau Contrat pour l'École, 158 décisions, MEN, septembre 1994.*

Les I.U.F.M., *Note d'information de la DEP*, N° 9607, février 1996.

"Les nouveaux enseignants du second degré sortis des I.U.F.M. en 1993", *Les Dossiers d'éducation et formations*, N° 71, 1996.

"Les nouveaux enseignants du secondaire sortis d'I.U.F.M. en 1993", *Note d'Information de la DEP*, N° 9439, Octobre 1994.

"Les nouveaux enseignants", *Le Monde de l'éducation*, n° 237, mai 1996.

"Les nouveaux professeurs des écoles sortis des I.U.F.M. en 1994", *Note d'information de la DEP*, N° 9450, décembre 1995.

"Portraits des nouveaux enseignants", *Note d'information de la DEP*, n° 9340, Octobre 1993.

*"Pourvu qu'ils m'écoutent..." Autorité et discipline dans la classe*, Collection Champs Pédagogiques, I.U.F.M./CRDP de Créteil, 1995.

"Profession : enseignant, les débuts d'un métier", *Les Dossiers d'Éducation et Formations*, N° 20, décembre 1992.

*Un devoir négligé: l'accueil des enseignants du second degré nouvellement affectés dans les établissements*, Rapport à Monsieur le Ministre d'État, MEN, Paris, 1991.