

Françoise CLERC

LES FUTURS ENSEIGNANTS DU SECOND DEGRÉ ET LEUR FORMATION

Résumé : Une enquête menée auprès d'étudiants des deux premières promotions de l'IUFM de Lorraine en vue d'ancrer la formation générale dans leurs préoccupations, montre qu'une évolution s'est amorcée chez les futurs enseignants concernant leur représentation du métier et leurs attentes à l'égard de la formation. S'ils souhaitent assez classiquement être en contact avec les jeunes et pouvoir exprimer leur goût pour la discipline qu'ils ont choisie, ils sont désormais convaincus qu'enseigner est un métier qui doit s'apprendre. Ils ont des représentations assez floues de la pratique quotidienne des enseignants mais en revanche, ils attendent de la formation qu'elle leur donne des points de repère pour comprendre les réalités de la classe et qu'elle favorise concrètement leur prise de fonction. Même si leur désir d'enseigner n'est pas dénué de craintes à l'égard des problèmes de discipline notamment, ils manifestent une grande curiosité et attendent que le stage en responsabilité soit une véritable préparation au métier.

Mots-clés : formation des maîtres, évaluation des formations, formation générale.

L'étude dont le résumé précède a été réalisée pour les besoins de la formation. Elle n'a pas la prétention de l'exhaustivité. Elle tente de mieux connaître les étudiants qui se présentent au CAPES et les enseignants stagiaires de deuxième année d'IUFM, afin d'ajuster leur formation et de l'ancrer dans leurs préoccupations concernant leur future profession. L'enquête a eu lieu en trois temps.

Le premier temps, dès le début de la préparation au CAPES, a porté sur leurs préoccupations concernant le concours et leur choix professionnel, sur ce qui leur plaisait dans le métier et ce qui leur déplaisait, sur ce qu'ils estimaient être leurs ressources et leurs atouts dans son exercice, sur leurs intérêts particuliers. Soixante huit réponses seulement sont entièrement exploitables.

SPIRALE - Revue de Recherches en Éducation - 1994 N° 12 239-256)

Dans un second temps, après quelques semaines de formation, un questionnaire plus détaillé a porté sur la représentation que les étudiants ont du métier, des tâches de l'enseignant et des problèmes qu'il rencontre, sur ce qui leur paraît difficile ou au contraire facile, sur la formation qui leur paraît la plus susceptible de les aider. Elle concerne 149 étudiants de première année (1992-1993), préparant différents CAPES. Malheureusement, il n'a pas été possible d'adopter la même procédure pour tous les CAPES et j'ai dû limiter le nombre de disciplines concernées¹.

Un dernier questionnaire tentait de faire à la fois le bilan de la formation et de repérer les éventuelles évolutions dans la représentation du métier.

Parallèlement à cette étude, j'ai tenté de recueillir les impressions des professeurs-stagiaires de deuxième année. Pendant l'année universitaire 1992-1993, le questionnement a concerné 53 étudiants qui sont entrés à l'IUFM dès sa création en Lorraine. A la rentrée 1993-1994, le questionnement a visé 65 étudiants qui ont déjà répondu à l'étude décrite ci-dessus. Il a été ainsi possible d'établir des comparaisons entre promotions mais aussi longitudinalement, dans une même promotion, à deux moments du cursus de formation.

Cette seconde partie de l'enquête a été faite pour la promotion 1992-1993, sous forme de questionnaires portant sur les événements marquants de l'année², sur ce qu'ils estimaient être les points forts et les points faibles de leur travail et sur leur insertion dans l'établissement. Des entretiens collectifs ont permis de compléter l'enquête et,

¹. Les étudiants qui ont répondu à l'ensemble des différents questionnaires préparaient les CAPES de : lettres modernes et classiques (40), histoire-géographie (52), sciences économiques et sociales (10), allemand (5), italien (4), espagnol (25), philosophie (2), éducation musicale (6). En seconde année outre les professeurs-stagiaires de ces CAPES, il a été possible d'interroger des stagiaires de mathématiques, de sciences physiques et de sciences de la vie et de la terre.

². Pour des raisons d'organisation de la formation, en 1992-1993, je n'ai pu rencontrer les professeurs-stagiaires qu'en fin d'année scolaire, au mois de juin, alors qu'il n'était guère possible de réaliser un suivi de la pratique. Je me suis donc bornée à faire avec eux un bilan de leur première année et à tenter d'en extraire quelques points d'appui pour la préparation de la rentrée suivante.

l'enquête et, nous le verrons, d'en relativiser la portée dans certains cas.

Les professeurs stagiaires de la promotion 1993-1994 ont mené une exploration en petits groupes de quatre ou cinq. La consigne était de rechercher dans leur première expérience de la classe et de l'établissement, des situations réelles, des événements, qui leurs ont particulièrement posé problème ou au contraire dont ils estimaient qu'ils avaient tiré le meilleur parti, afin de servir de point de départ à des analyses collectives dans la suite de la formation. Chaque groupe devait également hiérarchiser les situations retenues, des plus générales et significatives aux plus rares et particulières.

L'IMAGE DU MÉTIER : LE CONTACT AVEC LES JEUNES ET LA PASSION POUR UNE DISCIPLINE

Les représentations du métier sont qualitativement très nuancées mais quantitativement, la majorité des étudiants pense que l'essentiel du métier d'enseignant consiste à *transmettre le savoir* (105 sur 149), dans une relation descendante du professeur vers les élèves. Nettement moins nombreux sont ceux qui estiment qu'il repose sur la communication, l'écoute, l'établissement d'un contact (59) dans une certaine réciprocité entre le professeur et les élèves. Loin derrière (49) on trouve l'idée que l'enseignement comporte une dimension éducative (éduquer, éveiller, développer, cultiver, utiliser un potentiel). Apprendre une méthode de travail est mentionné 26 fois.

Parmi les réponses rares, je retiendrai celle de trois étudiants qui considèrent que le métier est avant tout un gagne-pain. L'un d'eux précise même qu'il doit lui permettre de faire ce qui l'intéresse véritablement, hors de l'Éducation Nationale. Ces réponses sont difficiles à interpréter, car elles peuvent correspondre à une provocation ou au contraire être le résultat d'une grande sincérité. Il faut cependant remarquer que sur les trois réponses, deux proviennent d'étudiants de

philosophie pour qui, comme en témoigne clairement la suite du questionnaire, le but est moins d'enseigner que de faire de la philosophie.

Les attentes à l'égard du métier sont assez variées. Pourtant on peut remarquer que la plupart des étudiants préparant le CAPES attendent qu'il soit l'occasion de *contacts avec des jeunes* (62 sur 68 réponses exploitables au sondage du début de cours). Ce résultat est à mettre en relation avec une autre réponse très fréquente : ils souhaitent faire *partager leur « passion »*, communiquer leur goût pour la matière enseignée (29 sur 68 dans le sondage du début de formation et 49 sur 149 dans l'enquête en cours de formation). Cependant la crainte de ne parvenir ni à établir de bonnes relations et ni à faire partager ses goûts est fréquemment évoquée, aussi bien par écrit que dans les entretiens collectifs. La peur de ne pas maîtriser la discipline, de ne pas savoir motiver les élèves, pèse lourdement dans les aspirations professionnelles des étudiants de première année.

Chez les professeurs-stagiaires on retrouve le même objet d'espoir et le même objet de crainte : 21 d'entre eux (sur 53) font état de problèmes de discipline, parfois assez graves. Parmi ces situations critiques où ils estiment avoir perdu la face, on relève des injures d'élèves, des provocations à connotations sexuelles, l'impossibilité de se faire entendre pendant le cours. Chez les deuxièmes années 1992-1993, une proportion variant selon les groupes, de un tiers à une moitié des professeurs stagiaires disent ne pas être parvenus à établir une relation satisfaisante avec leurs élèves.

Certains disent avoir été bernés par les élèves. Dans leur désir d'être sympathiques, ils pensent avoir montré trop d'indulgence, celle-ci ayant été interprétée comme de la faiblesse par les élèves. De plus leur statut de stagiaire semble avoir provoqué dans certaines classes, des réactions ambivalentes, allant de la bienveillance protectrice des élèves, à la recherche systématique de l'affrontement. Sur l'avis de leurs conseillers pédagogiques, quelques-uns se sont déclarés résolus à « serrer la vis » en début d'année, quitte à faire preuve de plus de compréhension par la suite. Je crois pouvoir démêler dans les entretiens collectifs, que sur les problèmes de discipline, l'attitude et les

propos du conseiller pédagogique ont un rôle déterminant. A l'appui de leurs analyses, les jeunes enseignants ont presque toujours fait référence à l'expérience de professeurs chevronnés, comme s'ils avaient besoin de se rassurer en prenant appui sur des avis autorisés.

La tonalité générale des propos des deuxièmes années 1993-1994 est très différente. Il est vrai que l'année scolaire commence tout juste et que les difficultés ne sont pas encore véritablement nouées. Seuls quelques professeurs-stagiaires se plaignent du manque de discipline ou du faible niveau. En réponse aux problèmes inventoriés, la plupart proposent très rapidement des solutions de type pédagogique : utilisation d'autres documents, réorganisation des situations, finalisation des apprentissages...

Cette différence peut tenir au changement intervenu dans la formation générale donnée en première année d'IUFM. On est passé d'une formation en modules qui prétendaient couvrir la plupart des aspects du métier, à une formation plus centrée sur la description, l'analyse des phénomènes d'apprentissages et la gestion de la classe. Même si cette formation est largement restée abstraite, faute d'une réelle alternance, il semble que les étudiants de la deuxième génération soient moins démunis de solutions pratiques. Ils analysent moins souvent les problèmes pédagogiques en termes de relation affective ou en terme de discipline.

On peut tirer de ces observations quelques conséquences sur la formation :

- Les représentations du métier sont massivement traditionnelles mais elles s'accompagnent d'un désir potentiellement intéressant, d'engagement dans une relation positive avec les adolescents et de communiquer le goût d'apprendre. Même si ce substrat ne suffit pas pour fonder une compétence professionnelle, il représente un atout non négligeable que la formation doit permettre de développer.

- Il semble que la désillusion lorsqu'elle a lieu, se produit essentiellement sur le terrain, par l'effet conjugué d'une confrontation trop brutale avec une réalité de classes difficiles, de l'exemple de professeurs plus anciens, blasés ou barricadés dans des attitudes défensives, et d'un accueil dans l'établissement souvent peu chaleureux. Le stage

en responsabilité de deuxième année est un enjeu dans l'élaboration d'une image positive du métier. Il devrait donc être organisé avec précaution et, me semble-t-il, donner lieu à un suivi des pratiques tout au long de l'année, afin que les événements qui se produisent dans l'exercice quotidien du métier puissent être verbalisés, analysés, comparés, relativisés si besoin est.

- Moins le stagiaire dispose de solutions pratiques aux difficultés qu'il rencontre, plus il a tendance à les interpréter comme des problèmes relationnels. Il me semble que l'un des buts de la formation de première année aurait dû être l'ouverture (à la fois par l'observation et par la sensibilisation réalisée dans les regroupements) à des pratiques d'enseignement que les étudiants ne soupçonnent pas parce qu'ils n'en ont la plupart du temps pas eu l'expérience dans leur cursus scolaire, ou parce qu'ils les ont perçues à travers le prisme déformant de leurs préoccupations d'élèves. La réduction de la formation générale à la portion congrue en première année, enlève en grande partie les chances au stage en responsabilité de deuxième année d'être réellement formatif.

LE TRAVAIL PÉDAGOGIQUE : LES MOYENS MATÉRIELS ET LA PERSONNALITÉ DU PROFESSEUR

La majorité des étudiants de CAPES interrogés se représentent les moyens d'enseignement comme étant essentiellement *matériels* : 91 mentionnent les manuels, les media audiovisuels (parmi les étudiants interrogés figurent 34 linguistes) ou plus rarement informatiques, 27 citent les livres et le CDI, 24 évoquent le BO et les programmes. L'enquête auprès des premières années doit être relativisée au vu des résultats du sondage auprès des deuxièmes années. Il faut d'abord remarquer que, selon les disciplines, l'attitude à l'égard des moyens technologiques est extrêmement variable. Les étudiants de lettres et de philosophie sont très rétifs à la technique ; les historiens-géographes la tolèrent dans une certaine limite etc. Le CDI est essen-

tiellement évoqué comme ressource pour le professeur, très rarement pour l'élève.

La formation n'a pas vaincu les résistances, mais surtout l'analyse des pratiques montre que les media (sauf le manuel, omniprésent) ne sont pas réellement intégrés dans le travail quotidien de la classe. Il est souvent difficile de se procurer le matériel, il n'est pas toujours fonctionnel pédagogiquement ou en bon état. Si bien que le projet d'utilisation d'un medium devient un projet en soi. Il cesse d'être au service d'un objectif pédagogique parce que sa gestion est trop lourde. La formation ne peut bien sûr résoudre les problèmes de maintenance et de mise à disposition du matériel qui relèvent de l'établissement. Mais elle pourrait contribuer à intégrer plus harmonieusement les media dans les situations pédagogiques. Les stagiaires se plaignent qu'on en ait fait un objet autonome de formation. Ils n'ont pas clairement conscience de ce qu'ils apportent en relation étroite avec des buts pédagogiques.

La *personnalité* même de l'enseignant ou son expérience est l'autre moyen pédagogique fréquemment évoqué (34). Les collègues, les parents et dans une plus faible mesure des intervenants extérieurs sont mentionnés 27 fois. Le rôle attribué aux traits de personnalité et à l'expérience dans l'exercice de la profession est assez réaliste. Corrélativement, ils attendent du contact avec les enseignants déjà en poste, une véritable initiation au métier. Or, il faut bien le dire, la déception peut être très grande lors du stage en responsabilité. Voici quelques réponses tirées des questionnaires des professeurs-stagiaires 1992-1993, à la question : quel a été pour vous l'aspect le plus marquant de votre expérience ?

« Le manque d'enthousiasme des professeurs pour les projets et le travail en équipe ».

« Aucun contact avec les autres professeurs, si ce n'est avec de très rares jeunes certifiés ».

« La pauvreté des relations entre enseignants et avec l'administration ; le manque d'informations ».

F. CLERC

« Il faut être vraiment motivé pour rester dans l'Éducation Nationale ».

A quoi il faut cependant opposer :

« Ce qui m'a le plus marqué dans mon établissement c'est la solidarité qui existe entre l'administration et les professeurs ».

« Le soutien aux jeunes enseignants et la fermeté de l'administration face aux problèmes ».

« La première récréation dans la salle des profs et les premiers contacts. Très bonne impression. Des gens chaleureux, très ouverts ».

La qualité de l'accueil dans l'établissement apparaît, dans les entretiens collectifs, comme un élément déterminant de l'expérience, bien avant le contact avec les élèves. Bien plus, les difficultés rencontrées avec les classes paraissent d'autant plus graves que l'accueil a été manqué.

Faute d'organiser le stage en responsabilité sur la base de véritables objectifs de formation, on prend le risque d'une première expérience professionnelle désastreuse. Les risques pourraient être limités si un suivi se faisait en concertation entre les formateurs de l'IUFM et les conseillers pédagogiques. L'expérience de la classe et la vie en établissement ne sont pas en soi formatrices. L'alternance devrait permettre aux stagiaires de comprendre les insuffisances de leur expérience et leur donner les moyens d'y faire face.

Les différentes formes d'organisation du travail à l'intérieur de la classe (individualisation, travail de groupe, aide au travail personnel...) ne sont jamais citées. Seule l'observation et l'évaluation font l'objet d'une explicitation particulière parmi les méthodes pédagogiques qui sont la plupart du temps évoquées sans plus de précision (21). Les connaissances théoriques en psychologie et sociologie sont citées 20 fois, alors que la connaissance des élèves réels composant la classe ne l'est que 4 fois. Les connaissances scientifiques dans la discipline sont citées 10 fois. La formation initiale et continue apparaît 17 fois comme une ressource pour trouver des solutions aux problèmes rencontrés.

L'évaluation apparaît comme un problème majeur pour les stagiaires : en collège parce qu'ils ne savent pas comment en présenter les résultats ni surtout comment intéresser les élèves aux corrections (12 fois sur 53), au lycée parce que la masse des copies les effraie et que l'ajustement des épreuves et du barème au niveau des élèves pose des problèmes (19 sur 53). Le conseil de classe est cité parmi les événements marquants de l'année scolaire (8 fois), le plus souvent de façon négative : il est qualifié de « nul » parce qu'il ne tient pas compte réellement des évaluations, il est vécu comme agressif parce que des comptes s'y règlent, il est disqualifié parce que certaines disciplines n'y pèsent d'aucun poids...

Les problèmes de l'évaluation n'apparaissent vraiment que la seconde année. Tant qu'ils n'ont pas de pratique les étudiants entrent facilement dans les formalisations proposées par les formateurs. Dans la classe, la complexité des situations d'évaluation est telle qu'ils se raccrochent à ce qu'ils pensent le mieux connaître : les exercices canoniques de la discipline. Pour les plus attentifs, se révèlent alors des insuffisances qu'ils n'ont pas toujours les moyens de traiter faute de pouvoir les relier au savoir formel acquis dans les regroupements de première année. Nous verrons qu'ils n'attendent pas vraiment que la formation les aide sur ce point. Là encore une coordination plus précise entre les regroupements en IUFM et l'évolution des pratiques faciliterait peut-être la résolution des difficultés.

Dans les entretiens menés avec les professeurs-stagiaires de deuxième année en 1992-1993, une sorte de consensus tacite s'établit à propos du cours magistral organisé autour de la transmission de la parole du professeur. Mais curieusement le terme « cours magistral » choque. Il apparaît dévalorisé et beaucoup de stagiaires le considèrent comme une critique implicite. Ce qui aboutit en formation à une situation paradoxale : ou ils décrivent des situations impositives, parfois dialoguées ou ils tentent de « faire parler les élèves », mais ils refusent de les analyser selon le modèle d'un réseau de communication centralisé, qu'ils estiment dépassé ou vaguement immoral.

L'autorité est un mot à propos duquel s'exprime une grande ambivalence. Ils *refusent l'image autoritaire du professeur* tradition-

nel mais ne savent quelle image y substituer. Ils revendiquent d'être proches de leurs élèves. Et pourtant ils ont peur des jeunes, du caractère incontrôlable ou incompréhensible de certaines de leurs réactions. Les premiers cours sont souvent vécus comme l'entrée dans « la cage aux fauves », les déplacements dans les couloirs comme le face à face avec des « hordes ». Il est vrai qu'en 1992-1993 sur 52 questionnaires, quatre mentionnent des cas d'agression relativement graves allant de la lettre d'injures adressée à un professeur de l'établissement, à la menace par une arme.

La peur est d'autant plus grande qu'ils n'ont pas d'expérience d'animateurs de clubs, ou de moniteur de colonies de vacances. La corrélation apparaît si forte dans les questionnaires, que l'on peut se demander si un des éléments de la formation professionnelle en alternance ne devrait pas être la prise de contact avec des jeunes dans un autre cadre que celui de l'Éducation Nationale. Cette peur ne doit pas être minimisée car elle constitue un blocage dans l'évolution des pratiques pédagogiques. Elle empêche notamment de mettre en place des organisations plus démocratiques de la classe. Je pense même qu'elle est un des freins essentiels au développement du travail de groupe.

La formation devrait permettre aux stagiaires d'anticiper sur ces situations critiques et de leur donner leur importance réelle. L'impression laissée par ces situations excessives est sans commune mesure avec leur nombre. Échanger, dire sa peur permet de la replacer dans son contexte et de faire état d'autres expériences qui s'expriment dans les questionnaires mais peu dans les échanges spontanés entre stagiaires : la sympathie, la gentillesse de certaines classes, leur bonne volonté lors de l'inspection etc.

La deuxième génération de professeurs-stagiaires (1993-1994) s'est timidement lancée (ou envisage de se lancer) dans des innovations pédagogiques, en collège par une sorte de prise de risque calculée, en lycée souvent sous la contrainte de l'enseignement modulaire. Mais là encore la peur de ne pas maîtriser la discipline limite les initiatives. Le cours traditionnel, apparaît comme une protection.

Dans les travaux effectués en formation, l'expérience des professeurs stagiaires qui se sont déjà « jetés à l'eau » est extrêmement

intéressante car elle dédramatise et permet de faire apparaître les risques réels en contraste avec les risques fantasmés. La plupart se disent satisfaits de leur première tentative ou bien l'analysent sereinement. Peu d'échecs ont été signalés, mais peut-être ont-ils été soigneusement tus à cause de la perspective de l'évaluation finale.

Il faut cependant relativiser la crainte suscitée par l'indiscipline des élèves. Dans les études de cas réalisées, nombre de situations problématiques apparaissent comme parfaitement anodines à un observateur extérieur. Elles n'ont en fait d'importance que par leur retentissement psychoaffectif chez les jeunes enseignants. Ceux-ci sont fort intolérants au bruit et aux mouvements des élèves. Alors que par l'âge ils sont encore proches de leurs élèves, ils se montrent extrêmement réprobateurs envers les manifestations de la culture juvénile (langage, attitudes physiques, vêtements...). Il est d'ailleurs assez frappant de constater que beaucoup d'entre eux ont changé leur tenue vestimentaire et même leurs attitudes en cours. Alors qu'en première année, la plupart portaient la tenue classique des étudiants (jean et pull, parfois tenue uniformément noire pour les jeunes filles notamment en lettres³), en seconde année, nombre d'entre eux (surtout les jeunes filles des disciplines dites littéraires) adoptent un style plus « adulte » voire carrément recherché. Il semble qu'ils cherchent à marquer la distance par le refus des valeurs adolescentes et par une conduite résolument décalée par rapport à celle de leurs élèves.

Ce besoin de distanciation est fortement revendiqué. Ils supportent mal d'être traités encore comme des étudiants par l'administration de l'IUFM et comme des élèves par certains formateurs. S'ils apprécient d'être aidés en début d'année, ils revendiquent le droit à l'autonomie et surtout la possibilité d'être « maître à bord » dans leur classe, quitte à en assumer les conséquences. Les formateurs, dans leur souci de bien faire, les prennent parfois à contre-pied de leur désir d'autonomie.

³- Voir la description de « la veuve sicilienne » dans le livre de Daniel Pennac, *Comme un roman*, Seuil, Paris, 1992.

Le plus souvent, quand on analyse les situations qui selon les stagiaires sont des cas caractéristiques d'indiscipline, on peut mettre en évidence, soit une carence dans l'organisation de la situation pédagogique (monotonie de l'activité, manque de finalisation de l'apprentissage, mauvaise appréciation du niveau du travail demandé...), soit un malentendu (croyance en une agression de la part de l'élève alors qu'il s'agit d'une tournure de langage propre aux adolescents) ou une crise soudaine d'autorité mal comprise par les élèves.

On peut se demander si une des tâches de la formation ne consisterait pas à permettre aux futurs enseignants d'ajuster leurs attentes à la réalité des élèves non seulement dans le domaine cognitif mais aussi dans ceux de la relation et de la motivation des élèves. Il me semble qu'il existe un malentendu croissant entre les enseignants et les élèves au sujet de la culture véhiculée par l'école. Les étudiants qui préparent le CAPES considèrent que le goût pour la discipline qu'ils ont choisie va de soi et que leur futur métier consistera à faire partager ce goût. Ils n'imaginent guère de contre-exemple même si un bref retour sur leur expérience d'élève leur permet de comprendre le phénomène. En situation de classe, ils « oublient » de relativiser leur enseignement. On aurait pu penser qu'un des objets de la formation commune défunte était précisément d'introduire le point de vue de la formation des élèves qui donne sens aux contributions des différentes disciplines et permet d'en penser les finalités.

Le second obstacle au développement de pratiques pédagogiques alternatives au cours magistral est la pression exercée par le programme sur la gestion du temps. A la rentrée 1993-1994, tous les groupes de stagiaires ont signalé ce problème comme étant l'un des plus importants. Pourtant la plupart des formations de première année ont donné lieu à l'élaboration de progressions-types. Ces progressions se révèlent le plus souvent irréalisables pour des enseignants inexpérimentés. Les problèmes soulevés par la conduite d'une progression ne se résument pas à l'estimation du temps nécessaire à un apprentissage donné.

Ils mettent en jeu des connaissances didactiques et pédagogiques ainsi qu'une solide expérience qu'aucun stagiaire ne peut acqué-

rir seul. C'est pourquoi un travail réellement efficace devrait se faire en accompagnement de la pratique par des interventions conjointes des spécialistes de la discipline, et de spécialistes des théories de l'apprentissage et de l'épistémologie. Ce travail consisterait à analyser les programmes pour en faire apparaître les différentes composantes : connaissances déclaratives et compétences de différents niveaux. Puis à tenter de décrire les articulations entre les logiques d'apprentissage, de mise en œuvre, de construction des savoirs et la progression nécessairement linéaire du cours.

Le manque de recul par rapport au programme tend à bloquer la diversification des pratiques pédagogiques. La nécessité de couvrir la totalité des notions proposées au programme exerce une pression morale qui s'intériorise rapidement en début de carrière, d'autant plus vite que se communiquent entre conseillers et stagiaires, des astuces pour tenir le calendrier qui sont rarement fondées sur une véritable analyse didactique.

LES ATTENTES À L'ÉGARD DE LA FORMATION

En première année d'IUFM, les attentes à l'égard de la formation se sont exprimées de façon extrêmement large. J'ai pu recueillir 25 types de réponses différentes allant de l'acquisition de méthodes pédagogiques à l'insertion dans la profession, en passant par la connaissance du système éducatif et la maîtrise de soi. Néanmoins on peut observer de fortes disparités dans la fréquence de ces réponses.

Tous les questionnaires mentionnent *l'acquisition de méthodes ou d'outils pédagogiques*, ceux-ci étant parfois cités explicitement (évaluation, gestion du groupe-classe, progressions...). 42 étudiants souhaitent que la formation leur permette d'être mis en situation, d'observer des classes réelles ou de confronter la théorie avec la pratique pour se préparer à l'exercice du métier. La formation doit permettre de s'adapter, de faire face aux cas difficiles, d'être plus efficace dans 32 questionnaires. Elle doit donner des bases pour comprendre les élèves, donner des points de repères (38), donner de

l'assurance, permettre de maîtriser la peur ou l'angoisse (20). L'échange, la confrontation d'idées, l'ouverture, la remise en cause, le profit tiré de l'expérience des enseignants plus chevronnés, sont cités 21 fois. Tandis que 9 étudiants souhaitent que la formation leur facilite le passage du statut d'élève à celui de professeur.

Une première remarque s'impose : malgré la pression du concours, alors qu'ils étaient libres de ne pas répondre à la question, tous les étudiants ont manifesté leur désir d'*apprendre le métier dans ses aspects les plus pratiques*. Seuls 4 étudiants expriment une réserve, estimant que la formation a des limites dans la mesure où la personnalité de l'enseignant est déterminante face aux élèves. On peut se demander si la réduction de la formation professionnelle correspond bien aux attentes exprimées aussi clairement. Le stage plusieurs fois cité, apparaît comme un moment fort de l'année. On trouve une confirmation dans les bilans de fin de cours de sciences de l'éducation, où les étudiants disent avoir apprécié le travail sur des séquences réelles et auraient aimé que celui-ci donne lieu à une intervention conjointe en didactique et en pédagogie, ou à une articulation avec les stages⁴.

En deuxième année d'IUFM, les professeurs-stagiaires ont des demandes de formation très précises centrées sur la résolution de problèmes pratiques. Dans la promotion 1992-1993, 34 stagiaires souhaitent aborder des problèmes liés au *fonctionnement du groupe-classe*. Ces problèmes vont de l'attitude à adopter en début d'année et la manière de fixer les règles de vie en commun, à la discipline en passant (les deux sont souvent liés) par la motivation et la participation des élèves. L'aide aux élèves est mentionnée 3 fois. La gestion du temps, la conduite des activités, 4 fois. L'évaluation des copies une fois. Au cours des entretiens collectifs sont apparues d'autres préoccupations : se servir du tableau noir, rendre les copies, se présenter dans l'établissement, faire face à une agression etc. Il semble que ces problèmes aient été considérés comme trop triviaux pour figurer sur le

⁴ - L'établissement d'une meilleure coordination entre les cours de didactique et de sciences de l'éducation était un des projets pour 1993-1994. L'articulation avec le stage n'est pas possible pour des raisons de calendrier.

questionnaire et pourtant le travail réalisé à ce propos a mobilisé beaucoup d'attention et suscité de multiples interventions.

Mais c'est surtout sur la conception même de la formation que les remarques des stagiaires permettent de tirer des enseignements. Ils souhaitent que leur soit reconnu le statut de professionnels. S'ils apprécient d'être aidés, ils veulent pouvoir disposer d'une certaine autonomie et que cette aide ne les dévalorise pas aux yeux des élèves et des parents. Ils attendent aussi bien des formateurs de l'IUFM que des conseillers pédagogiques d'être considérés comme des pairs en puissance. Beaucoup critiquent la lourdeur de la formation scientifique de deuxième année alors que l'essentiel de leurs préoccupations sont d'ordre pédagogique et didactique, le caractère tatillon des évaluations alors qu'ils souhaiteraient plus d'écoute, la guidance très sommaire du mémoire. On peut me semble-t-il risquer une interprétation de ces critiques. La formation ne prend pas assez en compte leur formulation personnelle des problèmes. Elle les aborde avec des points de vue trop scolaires ou trop universitaires. Elle juxtapose des enseignements, des lieux de formation, des formateurs, insuffisamment coordonnés par un projet explicite d'insertion professionnelle.

Les demandes de formation de la promotion 1993-1994, sont probablement très liées au moment de l'année scolaire où les premiers regroupements ont eu lieu. Les préoccupations sont surtout liées à l'établissement d'une progression, à la conduite de travaux de groupe, à l'ajustement des séquences au niveau des élèves, à la conception d'évaluations qui permettent réellement d'apprécier les aptitudes des élèves. D'autres demandes apparaîtront peut-être par la suite.

La demande de formation change de nature entre la première et la deuxième année. Cependant une constante remarquable s'impose : le caractère très professionnel des attentes. J'insiste d'autant plus sur cet aspect des attentes que la toute première génération d'étudiants de l'IUFM n'avait pas du tout manifesté le même point de vue. Ils attendaient pour la plupart un strict prolongement de leurs études universitaires et se montraient curieux d'informations théoriques. Il serait intéressant de savoir si ce phénomène est général ou s'il est simplement localisé aux étudiants que l'enquête a touchés en Lorraine. S'il est

significatif, on peut s'interroger sur la pertinence des orientations prises actuellement par la formation : arguant du fait que les dispositifs de formation étaient imparfaits, faut-il pour autant revenir à stade dépassé (et dépassé rapidement en trois promotions) de la représentation de l'enseignement et de la formation qui y prépare ?

QUELQUES (MODESTES) PROPOSITIONS

Penser un véritable cursus de formation et non juxtaposer des années de formation. La première année d'IUFM qui sert officiellement à préparer le concours, sert aussi à tout autre chose. C'est le moment où les étudiants peuvent découvrir qu'ils s'engagent dans une carrière particulière et que leur goût pour une discipline devra se convertir en goût pour l'enseignement de cette discipline. La découverte pour certains est brutale. L'un d'eux est venu me voir après un cours : « Je viens d'avoir une idée qui me fait un peu peur. Je n'avais pas pensé qu'en devenant professeur d'histoire (sic) je ne *ferai* pas de l'histoire, mais j'*enseignerai* l'histoire ». Nombre d'étudiants disent clairement et avec un rien d'angoisse, qu'ils ne se voient pas enseigner dans le même type d'établissement jusqu'à leur retraite. S'ils sont aussi peu enclins à la mobilité géographique que leurs aînés, ils sont ouverts à l'idée d'un changement professionnel. La première année amorce le passage de l'état d'étudiant à l'état de professeur et ce n'est pas parce que cela ne s'évalue pas dans une épreuve de concours que cela ne doit pas être pris en compte dans la formation.

La seconde année est l'année de prise de fonction. Dans la conception de la formation, il faut tenir compte des implications cognitives et psychoaffectives de ce fait. D'excellentes études montrent combien la prise de fonction induit des attitudes ambivalentes, provoque des déséquilibres. A vouloir maintenir les jeunes professeurs dans un statut d'étudiants prolongés on gêne leur accession à la maturité professionnelle. La profession n'est d'ailleurs que très rarement l'objet d'un débat. Elle est présentée comme un fait que le « terrain » se chargera de faire admettre. A vouloir éviter le débat sur la pratique

professionnelle et les compétences qu'elle suppose on s'interdit de penser une alternance réelle. La juxtaposition, et il faut bien le dire, la concurrence larvée entre les différents enseignements ne fait pas non plus l'objet d'une réflexion spécifique. Or à vouloir préserver des fiefs de formateurs, on donne une image clivée du métier.

Pendant ces deux années, il n'est pas nécessaire de tout faire. La formation professionnelle est un processus continu, à la fois parce que l'école évolue et parce que les personnes changent. La surcharge de la deuxième année, après la pression du concours, ne peut pas favoriser la prise de recul nécessaire à l'appréhension d'un métier aussi complexe. Elle contribue à escamoter la prise en compte et la facilitation du développement personnel des jeunes enseignants.

Penser une formation professionnelle en alternance. L'enquête réalisée auprès des étudiants me semble refléter un malentendu qui va probablement s'accroître entre les futurs enseignants et l'institution qui les forme. Bien que très souvent de véritables projets de formation aient été élaborés, la plupart des IUFM se sont mis en place comme des institutions de compromis où, le savoir faire de plusieurs catégories de formateurs devaient se concilier dans des interventions planifiées. La mise en œuvre a gommé la cohérence des projets au point qu'elle n'est plus perceptible par les utilisateurs.

L'impossibilité de mener sereinement un débat sur la réalité de la profession a conduit à en rabattre sur les exigences de mise en œuvre des dispositifs. Trop de représentations contradictoires, trop d'intérêts d'acteurs, trop d'enjeux institutionnels se seraient trouvés mis en cause. Pourtant le débat est ouvert chez les étudiants. Leurs représentations sont encore malléables et finalement, nous l'avons vu, très riches. S'ils prennent parti dès leur seconde année, ils le font sous la pression des circonstances et nombre d'entre eux font grief à la formation de ne pas leur donner les moyens de le faire sereinement. Beaucoup se sentent mal à l'aise dans l'image traditionnelle du métier que leur renvoient les établissements, mais ils n'ont pas de lieu pour dire leur malaise, pas d'interlocuteur pour les aider à clarifier leurs idées, pas le pouvoir de peser si peu que ce soit sur la réalité. Il me

F. CLERC

semble démêler dans les propos des étudiants qu'ils rêvent à une formation qui non seulement les prépare à la prise en charge pédagogique de la classe, mais aussi leur ménage une véritable insertion dans les établissements scolaires et leur permet de « devenir les professeurs qu'ils sont déjà ».

Françoise CLERC
IUFM de Lorraine

Abstract : An inquiry lead among students from the first two intakes at the Teachers' Training College in Lorraine shows that there is a strong demand for a clearly defined content that meets their expectations as far as the general aspects of the profession are concerned. Is they are obviously anxious to teach the subject they have opted for, they still feel that teaching requires cross-curricular skills that need to be taught to them. They may have vague ideas on what teaching actually involves, but they expect their training to equip them with reference points in order to grasp their practice with confidence once they start teaching. Even if their enthusiasm for their future profession is slightly curbed by the fear of discipline problems, they still show great eagerness and inquisitiveness and they intend to derive valuable teaching skill from their training sessions.