

Formation et professionnalisation des futurs enseignants

Impératifs institutionnels versus pragmatisme de terrain ?

Mancel Catherine* et Montoya Yves**

I.U.F.M. d'Aquitaine. Université Victor Segalen Bordeaux 2 (LARSEF) France

**cathymancel@aol.com*

***vesmontoya@aol.com*

RESUME : Nous proposons de présenter les premiers résultats d'une recherche portant sur les difficultés rencontrées par les professeurs des écoles de 2^{ème} année (PE2) lors de leur formation en IUFM. Pour cela nous avons réalisé une étude auprès de 250 stagiaires (par questionnaire) parallèlement nous avons également mené des entretiens semi directifs en aval afin d'approfondir plus spécifiquement divers aspects.

Nous avons ainsi abordé : leurs motivations initiales pour devenir enseignant ; les raisons de leur choix de carrière ; leurs visions sur le métier d'enseignant. Ensuite, ils ont exposé leurs pratiques professionnelles (découvertes, analysées ou expérimentées), ce qui nous a amené à considérer leurs inquiétudes futures quant à l'exercice de leur fonction. Nous avons également traité de l'apport de leur formation en IUFM. Puis, nous avons pris en compte leurs suggestions pour améliorer cette formation.

MOTS-CLES : Formation IUFM (PE2), Professionnalisation, Formation professionnelle, Pratiques professionnelles.

Cette communication présente les premiers résultats d'une recherche qui tente d'objectiver les difficultés rencontrées par les professeurs des écoles de 2^{ème} année (PE2) lors de leur formation en IUFM. Ce travail, qui a débuté en 2004, vise une meilleure compréhension des changements et des appréhensions qui s'actualisent lors de la formation professionnelle. Pour autant, cette étude s'enracine aussi dans un questionnement plus large autour des problématiques liées à la formation d'adultes (Marcel, 2005, Wittorski, 2005). Nous choisissons donc de ne présenter ici qu'une partie réduite de ce travail en cours ; d'autres analyses devraient prochainement apporter un éclairage complémentaire dans des directions variées. En effet, dans le cadre des évolutions du travail enseignant, on trouve l'émergence de nouvelles formes de pratiques professionnelles (Marcel, 2004) qui ont bien évidemment des effets sur l'identité professionnelle et sociale des enseignants dans le contexte spécifique français (Lang, 1999). Toutefois, il semble bien que le champ de la recherche concernant la formation et la professionnalisation s'est globalement structuré autour de grandes interrogations : qu'il s'agisse des enjeux et des débats théoriques autour de ces questions, des rapports entre théories et pratiques dans les dispositifs professionnalisants ou de l'analyse portant sur les espaces et les dispositifs de production, d'appropriation et de mise à jour de ces savoirs, les discussions restent vives et les avancées font toujours l'objet d'âpres controverses même 15 ans après les prémices de ces controverses (Bourdoncle, 1993 par exemple).

De nombreuses recherches comparatives ont tenté d'analyser et de comparer les différentes réformes entreprises depuis plusieurs décennies dans divers pays en offrant une vision critique des transformations à l'œuvre (Tardif, Lessard, Gauthier, 1998 ; Héту, Lavoie, Baillauquès, 1999). L'enjeu est d'importance car la gageure est d'avoir une vue d'ensemble des processus, tout en prenant en compte le contexte local national. Toutefois, des travaux français beaucoup plus récents tentent de faire le point sur le regard critique que portent les enseignants sur la formation en IUFM et sur les difficultés majeures du métier (Larivain, 2006). C'est dans cette direction que nous souhaitons orienter nos propres travaux tout en s'inscrivant dans l'élaboration d'un cadre général d'analyse des pratiques professionnelles des futurs enseignants (Maroy, 2005).

Méthodologie et composition de l'échantillon

Nous avons choisi d'utiliser de façon complémentaire l'entretien et le questionnaire. Après une phase exploratoire, nous avons élaboré un questionnaire (qui est cette année à nouveau en cours de passation auprès des PE2 de l'IUFM d'Aquitaine) ainsi qu'un guide d'entretien de type semi directif. Les questionnaires ont été auto-administrés auprès de 250 enseignants en voie de titularisation ; dans le même temps, plusieurs dizaines d'entretiens ont été réalisés. Tous les stagiaires ayant participé à l'enquête ont tous effectué un stage accompagné et un stage en responsabilité. Précisons que, sur l'ensemble des enquêtés, 38% ont accepté de laisser leur coordonnées afin de rencontrer un chercheur pour un entretien approfondi.

L'échantillon est constitué de 83% de femmes¹, de 16% d'hommes ; 74% d'entre eux ont moins de 28 ans. Dans cet échantillon, 49% sont célibataires et 46% vivent en couple ; seuls 15% ont des enfants. Avant de commencer leur année de PE, 60% sont détenteurs d'une Licence, les 3 disciplines les plus représentées dont ils sont issus sont : les Sciences de l'Education (11%), l'Histoire et la Géographie (10%) et la Lettres et la Philosophie (9%). Parmi eux, 73% connaissent le monde du travail, 28% ont exercé des fonctions en lien avec l'enseignement. Ils sont 44% à avoir préparé le concours du CRPE par le biais d'une année préparatoire dans un IUFM, 21% par le CNED et 9% par l'intermédiaire de centres de formations privés.

Choix d'une profession : pourquoi devenir PE ?

Nous avons tout d'abord désiré connaître quelles étaient les motivations qui avaient conduit ces stagiaires à devenir enseignants dans le premier degré. Peut-on parler de « vocation », ou bien s'agit-il d'un choix par défaut afin de rester dans une « proximité » géographique ? La réponse donnée lors de la passation des questionnaires est parfaitement complémentaire à l'analyse des entretiens. En effet, d'un point de vue quantitatif, ce sont 17% d'entre eux qui choisissent cette fonction « pour la polyvalence du métier », puis vient « le fait d'enseigner » (14%) et « pour exercer une fonction éducative » (13%). Pour 42% d'entre eux, le choix du premier degré est lié à cette fameuse polyvalence ; 29% choisissent le premier degré pour travailler avec de jeunes enfants. Le fait de pouvoir rester dans l'académie n'apparaît qu'en troisième position (14%). Les données « plus qualitatives » permettent de souligner que ce sont très souvent des personnes ayant dans leur entourage (environnement familial ou amis) un enseignant (souvent instituteur ou PE) qui a fortement influencé leur choix et apporté une réelle motivation.

Finalités de l'école

Comment pouvoir un jour envisager de devenir celui ou celle qui va obliger des enfants à travailler des heures entières ? A quoi cela sert-il d'aller à l'école ? Pour connaître leur positionnement, nous avons demandé aux enquêtés qu'elles étaient selon eux les finalités essentielles de l'enseignement à l'école primaire. Pour eux, l'école doit permettre avant tout de « donner le goût du savoir et des connaissances » aux enfants (23%). De plus, ils considèrent qu'il est essentiel de « former des citoyens » (19%) ou encore de permettre la mise en application des disciplines « apprendre à écrire/lire/compter » (18%). Cet extrait résume assez bien l'ensemble des explications recueillies :

¹ Selon les chiffres du Ministère de l'Education Nationale : « Le premier degré public compte 318 000 enseignants dont 79% sont des femmes ». (education.gouv.fr/stateval/regards/ap_pen1.htm?openR=Personnels). Dans notre échantillon, les femmes sont donc légèrement sur-représentées.

« Il est essentiel de faire naître la curiosité chez les enfants, de les motiver pour qu'ils puissent choisir et s'orienter seuls. Pour ça ils doivent avoir des bases solides qui sont essentiellement dispensées en primaire. En fait, notre rôle c'est de former des adultes adaptés à la société qui les entoure. »

Quelles sont leurs appréhensions ?

Une fois ce premier bilan effectué, nous souhaitions comprendre précisément leurs craintes quant à l'exercice de leur métier, l'aspect qui nous intéresse particulièrement ici étant de saisir les objectifs qui leurs paraissent les plus difficiles à atteindre. Ainsi, pour eux « intéresser les élèves les moins motivés » (24%) est l'objectif le plus complexe à réaliser, puis vient celui de « faire travailler des élèves de niveaux hétérogènes » (22%). Soulignons, qu'alors qu'en début d'année, beaucoup expriment leurs inquiétudes quant à la gestion du groupe, la dimension « maîtriser le groupe classe » n'apparaît, après les stages, qu'en sixième position (6%). Lors des entretiens, ces différentes facettes ont pris sens. Après une première expérience, ils estiment que l'objectif le plus difficile à suivre est la gestion des élèves qualifiés de « difficiles ». Si la classe entière est une classe dite « difficile » alors ils conçoivent qu'il est possible de mettre en œuvre des moyens pour motiver ce groupe classe. Mais, les choses deviennent réellement plus ardues quand il s'agit de gérer des cas isolés, des élèves ayant des comportements qui ne sont pas conformes au reste du groupe. Ils précisent que ces excès viennent accroître les différences entre les élèves et rendre plus difficile les activités didactiques et pédagogiques envisagées. Comme l'ont noté Auger et Boucharlat (2004), ces élèves qualifiés de « difficiles » sont soit des éléments perturbateurs soit des enfants qui refusent de travailler. Les premiers manifestent leurs positions par de l'agitation, de la contestation, de la provocation et de l'agressivité ou de la violence. En effet, comme on peut le constater dans l'extrait d'entretien suivant, l'objectif visant à gérer l'hétérogénéité du groupe se décline en fonction de la difficulté à prendre en compte les comportements singuliers :

« Lors de mon stage, j'ai découvert que même les petits ne sont pas si cools que ça. Je n'étais pas dans un établissement ZEP mais il y avait toutes sortes de gamins. Dans ma classe, la plupart ne posaient pas de problème mais j'en avais deux ou trois qui n'arrêtaient pas. Ils me répondaient, ils se levaient en classe pour un oui pour un non, ils se battaient en permanence et ils ne faisaient que ce qu'ils voulaient. Bref, ils ont réussi à accaparer toute mon attention et du coup c'est le reste de la classe qui en pâtissait. J'ai alors décidé d'inviter la mère de celui qui me semblait être le plus dur. Alors là j'ai été écœuré, car sa mère n'a pas voulu me rencontrer et elle m'a même écrit qu'il était intolérable que j'ose faire des reproches sur le comportement de son fils. Qu'elle ne souhaitait pas perdre de temps en discussions inutiles. Du coup, le gamin s'est encore senti plus fort que jamais et les âneries qu'il faisait en classe sont devenues de plus en plus fréquentes. Les autres en riaient ou en pleuraient, mais, dans un cas comme dans l'autre, le groupe était perturbé. Comment gérer le groupe quand on a ainsi deux trois gamins

qui vous collent la panique et qui viennent mettre en l'air tout votre travail ? Ca me semble un objectif plus que difficile... »

Forts de leurs expériences sur le terrain, nous leur avons demandé d'exposer concrètement les difficultés professionnelles qui les « interrogent » le plus sur leur avenir professionnel. Ainsi, le premier aspect concerne la crainte de ne pas pouvoir s'adapter au niveau des élèves et des classes (12%) puis viennent ensuite de façon équivalente (10%) : les problèmes de discipline avec les élèves, la préparation des cours, les relations avec les collègues. En troisième position apparaissent les conditions de travail (matériels, effectifs) (9%).

En fait, cela converge parfaitement avec l'interrogation précédente, à savoir que c'est effectivement la gestion de l'hétérogénéité qui reste leur principal souci. C'est bien la variabilité des différents comportements qui est le plus perturbant. Même s'ils tentent de l'intégrer dans leurs objectifs, ils réalisent que cette dimension résiste et qu'il est difficile pour eux de l'anticiper. C'est pour cela qu'ils le déclinent au travers de la « prise en compte de tous les élèves », de « l'autorité vis-à-vis du groupe classe dans son ensemble » et de « la préparation en amont ». Après avoir défini les craintes qu'ils ont de leur métier, nous leur avons également demandé de lister les composantes du métier qui leur semblent les plus significatives pour être PE. Parmi ceux qui ont répondu à cette variable, 24% ont alors précisé qu'enseigner auprès de jeunes enfants nécessitait surtout des facultés d'adaptabilité et un réel investissement. Voici quelques commentaires sur ce point :

« Le fait qu'un grand nombre d'enseignants, contrairement à ce qui est souvent dit, sont très concernés et passent beaucoup de temps à réfléchir sur leur pratique : idée que l'on vit chaque jour avec son travail en tête »

« C'est un métier qui demande beaucoup de rigueur et d'engagement, avec une remise en cause perpétuelle de son propre travail, pour toujours essayer d'apporter le meilleur aux élèves »

« Un important travail de préparation (dont je n'avais pas forcément conscience avant) »

« Flexibilité et adaptabilité sont les éléments les plus significatifs du métier »

Ainsi, selon les stagiaires, implication et adaptabilité seraient des paramètres incontournables pour devenir enseignant. Mais, la formation les prépare-t-elle à cela ?

Des avis divergents sur la formation

Après avoir fait cet « état des lieux » de leur ressenti sur le métier, nous avons également travaillé sur des aspects plus disciplinaires que nous ne présenterons pas ici, dans le détail. Toutefois, soulignons que 65% estiment maîtriser suffisamment les différents contenus des programmes, tandis que 64% disent avoir acquis les compétences nécessaires pour transmettre aux élèves différents contenus ; 47% pensent maîtriser suffisamment les méthodes qui « permettent de produire du savoir

dans les différentes disciplines ». Par contre, ils déclarent également manquer de connaissances quant aux liens école/famille (59%) et la moitié d'entre eux (50%) estime que « pour les PE2, les savoirs acquis en didactique et en pédagogie ne sont que des savoirs savants ». Enfin, 48% déplorent leur méconnaissance du fonctionnement des équipes éducatives.

Les stages (en pratique accompagnée et en responsabilité) ainsi que les visites qui permettent de les guider sont pour eux l'élément crucial de leur formation. C'est ce qu'ils apprécient le plus dans leur cursus. Par contre, ils dénoncent fortement les connaissances « trop théoriques » qui peuvent leurs être apportées et souhaiteraient qu'on leur fournisse des « recettes ».

Concernant les échanges, la compétence et la disponibilité avec les formateurs (EMF, MCU, PIUFM etc.), ils l'estiment « moyenne » pour 51% et « bonne » pour 36% d'entre eux. Néanmoins, ils restent globalement insatisfaits de l'ensemble de leur formation (52%). Ils dénoncent aussi leur statut de stagiaire qu'ils qualifient de « complexe ». Ces quelques extraits de commentaires éclaireront ces résultats :

« Difficulté du passage de professeur en responsabilité devant une classe et d'avoir le statut d'étudiants lors des visites ou des formations à l'IUFM. »

« Problème de statut au niveau des élèves. Malgré le discours, on est encore considéré comme des stagiaires, sans identité parfois et l'impression d'être infantilisé persiste. Entre 2 mondes, pas de statut stable et équilibrant »

« Statut bâtard : mi élève, mi prof »

« Avantage du salaire (différent PE1) et de l'ancienneté (comptant dès le début d'année). L'inconvénient : année pas vraiment considérée par l'extérieur, pas encore prof ! »

Nous avons également cherché à savoir s'ils percevaient différemment le métier de professeur des écoles depuis qu'ils s'étaient engagés dans cette formation. Pour 84% d'entre eux, cela a changé leur regard sur ce métier (67% « un peu » et 17% « beaucoup »). Nous leur avons également demandé s'ils estimaient se préparer à assumer une fonction reconnue au sein de la société. Il apparaît que 42% des citations montrent qu'ils pensent exercer un métier plutôt déconsidéré.

Toutefois, s'ils restent critiques ou mécontents sur l'ensemble de leur formation, 70% d'entre eux se déclarent prêts à exercer leur métier d'enseignant. Peut-on reconnaître la qualité d'une formation au degré de satisfaction des stagiaires, alors que celle-ci n'est pas achevée ? Il faut envisager que ces derniers ne soient pas que des « consommateurs de formation » mais également des enseignants en cours de professionnalisation capables de réinvestir des connaissances qui, à terme, se révéleront utiles.

Recommandations et propositions d'amélioration.

Forts de leurs expériences, nous leur avons demandé de formuler les conseils qu'ils donneraient aux futurs PE2. Ce qu'ils recommandent le plus souvent est « de travailler intensément ». Voici des extraits de leurs préconisations :

« S'impliquer au maximum dans la formation. Initier une dynamique de travail entre PE2 (travail en groupe échange mutualisation). »

« Faire des recherches personnelles pour acquérir des méthodes et pistes de travail. »

« Ne pas se laisser envahir par la pression, s'investir dans les enseignements de façon positive pour se construire des outils personnels efficaces qu'il a l'opportunité de tester pendant les stages »

« RESTER ZEN ! Bien organiser son année (planning pour la préparation du mémoire, les stages). Emmagasinier le plus de choses possibles (outils, méthodes) à l'IUFM pour les années suivantes »

Dans le même esprit, nous avons également cherché à savoir quels types de modifications ils souhaiteraient apporter pour que la formation corresponde encore mieux à leurs attentes. Ainsi, la principale thématique renvoie à un travail plus orienté vers la pratique de la classe tout au long de leur formation professionnelle. Ils souhaiteraient avoir plus de stages ou bien que ceux-ci soient organisés différemment. Voici quelque-unes de leurs suggestions :

Concernant le versant pragmatique de la formation

« Faire de la pratique et de la théorie pour chaque discipline (didactique)+ pédagogie + psychologie + sociologie et surtout plus de stages accompagnés. »

« Plus de données concrètes pour pouvoir enseigner. Comment certains enseignants ont fait pour faire tel cycle, pour résoudre tel problème ?... »

« Plus de place accordée aux observations (en réel, vidéo et témoignage. Plus de place pour les multi niveaux (très peu abordés au sein de chaque discipline). Moins centré sur le mémoire. »

« Un stage filé, avec un réel suivi sur l'année pour pouvoir mettre des classes en place dans le temps, les évaluer, les améliorer, les réfléchir. Une meilleure adéquation cours/terrain plus de concret. »

Concernant les stages :

« Je l'envisagerais plutôt comme une formation en alternance (où le terrain prendrait une place plus importante et qui permettrait de suivre une classe sur une plus longue période. Le tout avec les conseils d'un formateur qui nous suivrait et nous aiderait. Il faudrait aussi pouvoir tester nos connaissances dans différentes classes et diverses écoles ».

« D'ouvrir la possibilité de se rendre dans les classes (observations), proposer davantage d'exercices de mise en œuvre concrète afin que chacun puisse y trouver une piste personnelle. »

« Alternance plus franche entre terrain et cours, beaucoup plus de stages, des demi-journées en écoles pour mettre en œuvre des séances préparées à l'IUFM (éviter de travailler dans le vide) »

« Donner plus d'occasions d'aller observer dans les classes des séances et de mener la phase "pratique accompagnée" qui pourrait être plus longue et adaptée à chaque cycle de l'école »

Ainsi, ils conseillent aux futurs PE2 de travailler de la façon la plus chevronnée qui soit. Ils souhaiteraient aussi que cette formation soit plus pragmatique et avec plus de stages suivis.

Pour ne pas conclure...

Ainsi, répondre aux besoins et attentes lors de la formation professionnelle des professeurs des écoles est une tâche complexe (Altet, Perrenoud, 2001 ; Boutin, 2003). Le rapport à l'institution reste formel alors que les modes de fonctionnement sur le terrain contredisent parfois le discours officiel (Losego, 1999) ou semblent à minima très éloignés des besoins du terrain (Ramé, 1999). Comment faire pour s'assurer qu'ils deviendront des enseignants reconnus comme professionnels, capables de mobiliser des savoirs théoriques et pratiques afin d'apporter des réponses adaptées aux problèmes rencontrés dans leur classe ? Cela reste un enjeu bien plus complexe que la démarche d'une transmission classique de savoirs disciplinaires. Mieux cerner les difficultés qu'ils rencontrent lors de leur formation n'apporte qu'une partie des multiples améliorations possibles pour arriver à une efficacité souhaitée car comme nous l'avons déjà souligné, les stagiaires ont également des réticences quant à l'appropriation des connaissances qui leurs sont dispensées.

Travailler autour de ces problématiques, c'est aussi s'interroger sur les modèles d'enseignement vectorisés dans la formation ainsi que sur les « archétypes de professionnalisation des professeurs des écoles » (Gondrant, 2004). Ainsi, la suite de ce travail pourrait s'orienter vers les questions posées au sujet des démarches de professionnalisation en appréhendant les processus à l'œuvre notamment dans la perspective du développement des individus et des identités professionnelles.

En France, le recrutement, la formation et la professionnalisation des enseignants sont devenues des questions se posant avec une acuité sans précédent (Cros, Obin, 2004). Les enjeux autour de la formation et de la professionnalisation sont d'une importance cruciale pour l'avenir de l'école ; en effet, ces « nouveaux enseignants » ont un rapport au métier qui s'est radicalement transformé en comparaison de leurs aînés d'autant plus qu'en 2010, ils représenteront la moitié des enseignants en poste (Rayou, Van Zanten, 2004).

Bibliographie

- AUGER M-T., BOUCHARLAT C. (2004). - *Elèves « difficiles » profs en difficulté*. Paris : Chronique Sociale.
- BLIN J-F., GALLAIS-DELLOFEU C. (2001). - *Classes difficiles Des outils pour prévenir et gérer les perturbations scolaires*. Paris : Delagrave.
- BOURDONCLE R. (1993). – La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. *Revue Française de Pédagogie*, n°105, octobre –décembre p. 83-119.
- BOUTIN G. (2003). - *La formation des enseignants en question* Montréal : Editions Nouvelles.
- CROS F., OBIN J.-P. (2004). – *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Rapport de base national e la France dans le cadre de l'activité de l'OCDE. Paris : La documentation française.
- DUPONT P. (2002). - *Faire des enseignants* Bruxelles : De Boeck.
- GONDRANT H. (2004). – Des archétypes de professionnalisation des professeurs des écoles. *Les sciences de l'éducation - Pour l'ère nouvelle*. N°2 Caen : CERSE.
- HETU J.-C., LAVOIE M., BAILLAUQUES S. (1999). – *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* Bruxelles : De Boeck.
- LANG V. (1999). – *La professionnalisation des enseignants*. Paris : PUF.
- LARIVAIN C. (2006). – *Les enseignants des écoles publiques et la formation. Interrogation de 1200 enseignants du premier degré réalisée en septembre-octobre 2005*. Collection Les Dossiers. Paris : Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP).
- LOSEGO P. (2005). – La construction de la compétence professionnelle et sa mesure. Le cas des futurs enseignants formés dans les IUFM. *Revue française de sociologie*, n°1, volume XL, janvier-mars 1999, pages 139-169.
- MARCEL J.-F. (2004).- *Les pratiques enseignantes hors la classe*. Paris : L'Harmattan.
- MARCEL J.-F. (2005). – Les « collègues-formateurs » dans le métier d'enseignant. *Que sont les formateurs devenus ?* Paris : Education permanente.
- MAROY C. (2005). – *Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe*. Conférence du PIREF, 24 mars 2005.
- PAQUAY L., ALTET M., CHARLIER E., PERRENOUD P. (2001). -*Former des enseignants professionnels Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles : De Boeck Université.
- RAME S. (1999). – *L'insertion professionnelle et sociale des néo-enseignants*. Paris : L'Harmattan.
- RAYOU P., VAN ZANTEN A. (2004). – *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?* Paris : Bayard.
- TARDIF M., LESSARD C., GAUTHIER C. (1998). – *Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales*. Paris : PUF.
- WITTORSKI R. (2005). – *Formation, travail et professionnalisation*. Paris : L'Harmattan .