

**La formation IUFM
au regard
des représentations
et des pratiques
des PE2 et des PLC2 EPS**

**Patrick Dubois,
Rachel Gasparini,
Gérard Petit**

CREB, IUFM de Bourgogne

**UMR Education & Politiques,
INRP-Université Lumière-Lyon 2**

Mars 2005

"Le langage de la professionnalisation est présentement celui de la légitimité".

C.Lessard et R.Bourdoncle, 1998, p.12

"Les éloges de la professionnalisation passent bien plus souvent qu'on ne le croit pour des discours de kermesse"

Olivier Maradan, 2002, p.165

1. Présentation générale de la recherche

Les motivations de cette recherche trouvent leur origine dans les critiques adressées à la formation Iufm par un certain nombre de stagiaires de deuxième année. Ceux-ci – PE2 ou PLC2 – ont réussi le concours de recrutement au professorat, mais n'ont pas encore obtenu la reconnaissance de leurs compétences professionnelles qui permet leur titularisation définitive.

Or, plusieurs enquêtes et recherches font état d'une forte critique de la formation de la part de ces stagiaires. Ainsi, dans l'académie de Créteil en 2000/2001, P. Rayou souligne le décalage que les PE2/PLC2 ressentent entre la formation Iufm et leurs représentations concernant l'exercice du métier d'enseignant. De même, des enquêtes de la SOFRES puis de CSA opinion pour la *Lettre du SNUIPP* relèvent que :

- 73% en 2001 et 76% en 2004 des professeurs des écoles débutants se disent insatisfaits de leur formation à l'Iufm,

- 78% en 2001 et 85% en 2004 déclarent que l'Iufm leur a apporté une réflexion globale sur l'école plutôt que des outils et des méthodes directement utilisables en classe.

D'autres résultats, toutefois, paraissent plus nuancés, tels ceux obtenus par la DPD en décembre 2001, à partir d'entretiens menés auprès de 900 PLC en lettres, histoire-géographie et mathématiques, ayant une ou deux années d'ancienneté (*Note d'information ministère Education Nationale*, décembre 2001). Si les enquêtés jugent leur formation et les programmes des différents concours trop décalés par rapport à la réalité de la gestion quotidienne de la classe, ils apprécient cependant l'apport disciplinaire reçu l'Iufm.

Terrain, méthodologie, population interrogée

La mise en œuvre de cette recherche s'est effectuée dans le centre Iufm de Mâcon, où nous sommes formateurs. Nous n'ignorons pas que cette implication professionnelle des chercheurs sur le terrain d'analyse comportait des inconvénients : risques de censure, de méfiance de la part des professeurs stagiaires, mais aussi d'autocensure des chercheurs eux-mêmes, enclins à minorer leur responsabilité – en tant que formateurs – dans les représentations négatives produites par les stagiaires, ou à valoriser dans leurs propos les

appréciations positives de la formation. Toutefois, notre implication professionnelle permettait en contrepartie une observation fine des parcours des stagiaires et des enjeux propres de la formation en Iufm dans le contexte localisé d'un centre départemental. Nous avons donc tenté d'esquiver ces écueils :

a) d'une part par une mise en confiance des stagiaires, que nous connaissions peu en début d'année et qui ne se trouvaient plus, en fin d'année, dans un contexte d'évaluation de leur formation ;

b) d'autre part par un effort régulier de neutralisation de nos propres intérêts et affects – en tant que formateurs – dans ce travail de recherche.

La population interrogée est composée des 77 PE2 et des 16 PLC2 EPS¹ inscrits au centre de Mâcon en 2001/2002. Ne pouvant pas nous intéresser à l'ensemble des formations PLC2, nous nous sommes concentrés sur une seule discipline, qui offre la particularité d'être réputée fournir un effort important de réflexion sur les pratiques pédagogiques et sur la prise en compte du public scolaire dans sa diversité. En dépit de statuts communs – des professeurs stagiaires engagés dans une année de formation professionnelle – ces deux groupes sont différenciés à divers égards (universitaire, démographique, biographique) :

- les PLC2 EPS sont *de facto* spécialistes d'un même domaine disciplinaire², tandis que les PE2 sont titulaires de licences variées³ (sciences, lettres modernes, langues, économie/commerce, histoire ou géographie, sciences de l'éducation, psychologie, philosophie...) et se destinent à un enseignement officiellement polyvalent⁴ ;

- la dispersion des âges est moins importante pour les PLC2⁵ que pour les PE2⁶ ;

- enfin, les expériences antérieures d'animation ou d'enseignement diversifient les deux groupes⁷ : les PLC2 EPS paraissent en moyenne dotés d'une expérience d'enseignement plus

¹ Le nombre de stagiaires ayant répondu au questionnaire en fin d'année est de 74 pour les PE2 et 17 pour les PLC2

² Sauf pour l'un d'entre eux – en DEA, la licence est le diplôme le plus élevé.

³ 11 d'entre eux sont titulaires d'une maîtrise, d'un DEA ou DESS, ou anciens élèves d'une école de commerce.

⁴ Plus d'un PE2 sur 10 interrogés dans le premier questionnaire de notre recherche affirme que la polyvalence a été l'une des motivations pour choisir ce métier. G.Baillat, O. Espinoza, J.Vincent (2001) ont montré que si les enseignants du primaire sont attachés à la polyvalence, ils ont du mal, en fait, à la mettre en place au quotidien.

⁵ Ils ont tous entre 23 et 27 ans.

⁶ 45 PE2 ont entre 20 et 25 ans, 25 entre 26 et 30 ans et 7 ont plus de 30 ans.

⁷ 6 PE2 déclarent n'avoir aucune expérience antérieure d'animation ou d'enseignement. Tous les autres ont, selon les cas, fait une ou plusieurs PE1, ont été pré-recrutés l'année précédente et/ou ont été maîtres-auxiliaires, surveillants, animateurs de centres aérés, de colonies de vacances ou encore ont encadré des activités périscolaires ou d'aide aux devoirs. Ce qu'ils en ont retenu varie selon la nature de l'expérience et l'histoire personnelle de chacun d'eux : ainsi, 12 d'entre eux déclarent y avoir trouvé une confirmation de leur choix d'enseigner, un véritable plaisir à la découverte du métier ou une réelle motivation à la préparation du CERPE ; d'autres ont surtout découvert les difficultés de la profession, de l'anticipation des situations de classe à l'adaptation à la diversité des élèves, de la mise en place d'une discipline aux improvisations dans l'urgence pour faire face aux imprévus. De ce point de vue, les questionnaires font apparaître une différenciation entre les réponses des pré-recrutés et les autres : ainsi, les premiers (37 % du total) sont sous-représentés dans le groupe des 20 stagiaires qui disent avoir tiré de l'expérience un enrichissement personnel, un "bon souvenir", une confirmation de leur désir d'enseigner ou de leur goût pour ce métier (5 soit 25 %) ; inversement, ceux qui font état des difficultés éprouvées sur le terrain sont massivement d'anciens pré-recrutés : les conditions d'exercice du métier, sans formation, dans des situations souvent précaires suffisent probablement à en donner l'explication. Les PLC2 ont tous une expérience d'enseignement étendue, incluse dans leur formation en STAPS (stages en primaire, en collège et en lycée). 13 d'entre eux, en outre, possèdent une expérience en milieu sportif ou associatif : ils se sont investis au sein d'un club sportif, d'une association socio-culturelle, d'une collectivité territoriale ou en milieu scolaire. 8 stagiaires évoquent ces expériences antérieures de façon positive. Ils y ont trouvé une confirmation du choix de leur métier (3 stagiaires), une expérience relationnelle enrichissante et des connaissances liées à la diversité des publics. 7 stagiaires (l'un deux appartenant au groupe précédent) mettent en évidence "la nécessité de s'adapter à divers publics" et à la gestion d'un groupe ; les "difficultés d'encadrer un

étendue, du fait de leur formation STAPS qui comporte des stages en primaire, en collège et au lycée ; en outre, une majorité d'entre eux possède une expérience en milieu sportif (entraîneur sportif) ou associatif (USEP, UNSS...) dans des modalités proches de celles qu'ils connaissent, en tant qu'enseignants-stagiaires, lors de leur formation Iufm⁸.

Au total, prise statistiquement – ce qui évidemment n'exclut pas les variations individuelles, l'expérience antérieure des PLC2 semble plus homogène, plus anciennement amorcée et plus proche de la profession préparée que celle des PE2.

Des informations provenant d'autres recherches, viennent compléter ces caractéristiques :

- les PE2 se distinguent généralement des PLC2 – toutes disciplines confondues – par une origine géographique plus locale (Charles & Clément, 1997) ;
- les PLC2 ont en moyenne un niveau de diplôme supérieur à celui des PE2, un parcours scolaire plus linéaire, avec une bonne réussite dans le secondaire. Les PE2 ont connu davantage de situations professionnelles faites d'emplois précaires et de périodes de chômage avant d'entrer à l'Iufm (Charles et Clément, 1997) ;
- les PE proviennent pour la majorité de familles où l'on n'a pas suivi d'études supérieures (Charles et Clément, 1997) ;
- les origines sociales des PE2 et des PLC2 présentent une sur-représentation des catégories supérieures et une sous-représentation des catégories populaires⁹.

Pour recueillir les données de notre enquête, deux questionnaires ont été proposés aux stagiaires, en début et fin d'année universitaire ; ils les ont renseignés individuellement, sous le contrôle d'observateurs. Nous avons également rencontré pour entretien en fin d'année un échantillon de la population (17 PE2 et 4 PLC2), différencié sur le plan des caractéristiques des stagiaires (par exemple, l'âge, le sexe, le type d'études suivies...) comme de leurs représentations à l'égard de la formation Iufm.

Problématique

Cette recherche a pour objet l'étude des représentations des stagiaires Iufm relatives au métier d'enseignant et à leur propre formation, appréhendées à partir de leurs réponses aux

groupe d'élèves nombreux", soulignées par 2 d'entre eux, transparaissent chez les autres dans des formulations plus neutres. Par ailleurs, des stagiaires signalent d'autres profits, tels qu' "apprendre à enseigner en étant encadré", développer "des connaissances et compétences pour l'enseignement des APSA", se confronter à la vie scolaire.

⁸ Ainsi, quelles que soient leurs expériences antérieures (entraîner des nageurs pendant 4 ans, des joueurs de tennis pendant deux années 4 heures par semaine, une équipe de hand-ball, de jeunes judokas, des gymnastes ou s'investir en centre de loisirs, parfois pendant plusieurs années), les stagiaires PLC ont été confrontés aux problèmes posés par la diversité des publics enseignés et par "la gestion d'un groupe relativement important". Mais plusieurs d'entre eux soulignent ce qui différencie les fonctions d'enseignement de celles d'animation : "le contact avec les enfants est différent : relation d'autorité lorsqu'on enseigne, relation plus amicale, plus proche des enfants lorsqu'on anime" ; ce contact est "plus facile en centre de loisirs", etc.

⁹ Jusqu'au début des années 1970, le recrutement des instituteurs était encore très populaire. L'origine sociale des PE s'est élevée, mais on note encore un écart entre les enseignants du primaire et ceux du secondaire. En 1997, parmi les professeurs des écoles en poste, 14% ont un père cadre ou relevant de la catégorie des professions intellectuelles supérieures, la moitié sont filles d'agriculteurs, d'ouvriers ou d'employés. Leurs collègues masculins proviennent un peu plus souvent qu'elles des milieux populaires. La même année, parmi les PLC en poste 21,5% des femmes ont un père cadre ou exerçant une profession intellectuelle supérieure (contre 17,5% chez leurs collègues masculins) et un peu plus de 40% sont filles d'agriculteurs, d'ouvriers ou d'employés (50% chez leurs collègues masculins) (Cacouault et Oeuvarard, 2003).

questionnaires et entretiens que nous leur avons proposés. Sans vouloir ici faire un recensement exhaustif de ces représentations, ni leur attribuer une valeur normative à l'aune d'un modèle idéal d'enseignement qui n'existe nulle part¹⁰, nous avons tenté :

- d'établir dans quelle mesure elles sont proches ou éloignées du modèle enseignant visé officiellement par leur institut de formation ;
- de rendre compte de leur diversité d'un stagiaire à l'autre ainsi que de leur variabilité au cours de l'année de leur formation en Iufm.

1. Depuis la mise en place des Iufm, en effet, au début des années 1990, dans les textes officiels comme dans la littérature spécialisée, l'exercice du métier est désormais uniformément défini comme une mobilisation "professionnelle" de compétences multiples, dont on peinerait à dresser un catalogue consensuel¹¹ : la maîtrise de divers savoirs théoriques, sans doute, académiques, pédagogiques, didactiques, relationnels, psycho-sociologiques, etc. ; mais aussi la construction de compétences pratiques variées, la capacité à réaliser d'innombrables "bricolages" dans l'urgence, à opérer des entorses aux parcours didactiques initialement programmés, à effectuer des arrêts sur difficulté inattendus, des rappels à l'ordre imprévisibles, des retours en arrière, des chemins de traverse, etc. (cf. les travaux de Perrenoud et l'utilisation qu'il fait de la formule de Freud : "métier impossible"). Il nous est apparu important de vérifier dans quelle mesure les stagiaires s'approprièrent ou non, d'emblée ou au cours de cette année de formation, ces thématiques de la "professionnalisation" du métier et les valeurs qui y sont attachées.

Il nous fallait évidemment obtenir d'eux des réponses exploitables, en réduisant le plus possible la tentation de propos conformes aux attentes de l'institution et/ou supposés conformes aux opinions des enquêteurs. C'est ce qu'en dépit de la communauté de notre lieu de travail avec les enquêtés, nous avons tenté de faire par le choix de nos dates d'enquête, en tout début et en fin d'année, une mise en confiance et des questions suffisamment précises et reliées aux réalités vécues par les stagiaires.

2. Les réponses obtenues révèlent à la fois la diversité des représentations que les stagiaires se font du métier et de la formation à celui-ci, et leurs évolutions multiples au cours de l'année de formation. Pour en rendre compte, nous avons fait l'hypothèse que ces représentations dépendaient dans une certaine mesure à la fois du contexte général et singulier de la formation dispensée aux stagiaires (politique générale des Iufm réfractée dans un contexte local particulier, où les représentations des stagiaires inter-agissent avec celles – elles aussi construites, mais parfois de longue date - de leurs formateurs) mais aussi de la manière dont ils s'approprient au quotidien, en fonction de leurs héritages propres, les situations professionnelles et contribuent à les faire évoluer. Plus particulièrement, nous avons supposé que les représentations actuelles des stagiaires PE2/PLC2 résultaient pour une part de la confrontation harmonieuse ou conflictuelle qu'ils vivent entre leur expérience actuelle à l'Iufm et leur expérience antérieure (que nous limitons aux domaines scolaire, professionnel et associatif).

Pour la plupart d'entre eux, cette expérience en Iufm, en dépit d'un risque d'échec très faible à la titularisation, n'a pas l'allure d'une "promenade de santé". D'une part, en effet, ils y

¹⁰ On sait d'expérience que des "profils" différents d'enseignement démontrent leur efficacité sur le terrain.

¹¹ Il existe toutefois des textes officiels détaillant soit les compétences professionnelles exigibles du professeur des écoles stagiaire à l'issue de sa formation (annexe III à la note de service n°94-271 du 16 novembre 1994), soit celles du professeur des écoles en fonction (note de service n°94-280 du 25 novembre 1994) ainsi que les missions du professeur de collège et lycée (circulaire n°97-123 du 3 mai 1997).

sont soumis à un processus de socialisation assez fortement identitaire, qui les appelle tous à une "conversion" de posture, au passage du "métier d'élève" au statut de fonctionnaire enseignant. On attend d'eux désormais qu'ils développent et manifestent des attitudes qui sont celles d'un groupe professionnel : maîtriser des connaissances, sans doute, mais aussi se sentir responsable d'un groupe d'enfants ou de jeunes à éduquer, savoir gérer l'incertitude, prendre des décisions dans l'urgence, se mettre dans une dynamique d'évolution personnelle, etc.

Mais, d'autre part, pour favoriser cette "conversion", les Iufm soumettent les futurs maîtres à une forme de transmission des savoirs et de contrôle des connaissances - dite formation "professionnelle" ou "professionnalisante" - qui les maintient dans des conditions proches du "mode scolaire de socialisation" (Vincent, 1980, 1994) dont ils ont été imprégnés depuis leur prime scolarisation : combinant¹² des stages d'exercice professionnel dans les classes, des "savoirs" proches de cette pratique quotidienne du métier, des informations institutionnelles et des apports théoriques de type universitaire¹³ (didactiques, connaissance de l'enfant et de l'adolescent en situation d'apprentissage, pédagogie théorique), leur formation s'effectue en effet au travers d'apprentissages méthodiques et relativement uniformes, de progressions réglées, d'exercices contrôlés, d'évaluations régulières... Aussi subissent-ils parfois de la part de l'institution des injonctions qu'ils vivent comme contradictoires : devenez autonomes, acteurs de vos apprentissages, responsables d'un enseignement, mais restez soumis à un mode scolaire de socialisation !

En observant comment ces jeunes stagiaires réagissent différemment à la formation initiale au métier, nous interrogerons la relation ambiguë qu'ils entretiennent à cette socialisation paradoxale, qui est tout à la fois – selon des proportions variables d'un stagiaire à l'autre – rejetée pour cause d'infantilisation ou d'inadaptation à une formation professionnelle adulte et recherchée pour le cadre rassurant qu'elle offre face aux incertitudes du métier d'enseignant et à l'engagement personnel qu'appelle la posture enseignante.

Par exemple, cette pression du mode scolaire de socialisation nous semble repérable dans les réponses des stagiaires mobilisant des représentations du métier qui en suspendent la maîtrise à la possession de "savoirs", de "connaissances", de "réponses", d'"exemples à suivre", etc., acquis par le stagiaire en formation initiale, qu'il lui suffirait ensuite, en "bon élève", d'appliquer sur le terrain. Derrière cette attente d'un "bagage" utilisable en toutes circonstances se profile la demande – impossible à satisfaire - d'une réassurance de type scolaire permettant ensuite de faire face à toutes les situations problématiques.

L'outillage théorique mobilisé emprunte à plusieurs champs théoriques distincts, mais aux connexions multiples :

a. La socialisation professionnelle : dans leur critique des conceptions fonctionnalistes, les sociologues interactionnistes américains apportent de précieux outils de description de l'entrée du sujet dans un métier. Parmi eux, Everett Hughes, dans l'article célèbre de 1955 sur "la fabrication d'un médecin", propose un schéma général de l'*occupational socialization* (socialisation professionnelle), qui montre que celle-ci déborde largement la possession de compétences scientifiques ou techniques ; et que loin de n'être qu'un apprentissage, elle doit être entendue aussi à la fois comme "initiation" – au sens ethnologique – à une culture professionnelle et "conversion" – au sens religieux - de l'individu à une nouvelle conception

¹² Selon des agencements sans doute variables d'une académie à l'autre et dans le temps.

¹³ Pourvus toutefois d'une plus faible reconnaissance sociale que dans d'autres études – médicales, par exemple.

du monde et de soi, autrement dit l'adoption d'une nouvelle identité. Il distingue trois mécanismes spécifiques de cette socialisation professionnelle :

- le "passage à travers le miroir" qui impose désormais de "voir le monde à l'envers" : voir les élèves, l'école, le travail et le matériel scolaire etc. avec les yeux de l'enseignant et non plus ceux de l'ancien écolier ; cela suppose une conversion identitaire – et donc la gestion d'un temps critique de dédoublement de soi - par incorporation progressive de représentations nouvelles – stéréotypées – sur ces quatre éléments de base de l'identité professionnelle que sont, pour Hughes, le travail, le rôle, l'anticipation d'une carrière et l'image de soi ; cette phase est critique, car le sujet se sent contraint de renoncer à certaines de ses identités antérieures, tandis que les nouvelles ne sont pas encore pleinement installées ;
- l'installation dans une dualité problématique entre le "modèle idéal" qui caractérise le métier dans sa noblesse, et les représentations construites dans la réalité de tâches quotidiennes modestes, routinières et conflictuelles ;
- la phase de résolution habituelle : l'ajustement progressif du soi – l'identité nouvelle en voie de constitution, la prise de conscience de ses capacités et de ses limites – aux perspectives de carrière que le sujet peut raisonnablement escompter dans le futur (Dubar & Tripier, 1998 ; Dubar, 2000).

En France, les études pionnières de Bourdoncle (1991, 1993) ont fait connaître les apports des sociologues anglo-saxons ; celles développées par Dubar (2000), autour du modèle de la double transaction, définissent l'interaction de l'acteur avec le contexte comme une alchimie complexe qu'il "bricole" entre des conduites d'assimilation (aux structures cognitives préexistantes du sujet, acquises par exemple au cours d'expériences professionnelles antérieures) et des conduites d'accommodation (qui conduisent à une transformation de ces structures pour réduire l'écart entre l'identité "virtuelle" attribuée et l'identité "réelle" assumée).

b. La professionnalisation des enseignants : dans une littérature désormais prolifique, nous avons privilégié quelques travaux. Parmi ceux-ci, les études de Paquay (1994) et Lang (1996, 1999) rappellent qu'il n'est de définition du métier d'enseignant et de la formation à celui-ci qui ne soit traversée de représentations et de croyances diverses. Ainsi, s'appuyant sur les travaux de Zeichner (1983) et Calderhead (1992) et les prolongeant, L. Paquay dégage de la littérature six ensemble de paradigmes relatifs à la nature de l'enseignement et aux principes de la formation au métier : 1. l'enseignant "maître instruit" ; 2. l'enseignant "technicien" ; 3. l'enseignant "praticien-artisan" ; 4. l'enseignant "praticien réflexif" ; 5. l'enseignant "acteur social" ; 6. l'enseignant "personne". Chacun de ces paradigmes oriente les formateurs d'enseignants vers une stratégie de formation dont les priorités lui sont spécifiques : ou les cours, ou les savoir-faire techniques de l'enseignement, ou les stages en compagnonnage, ou des stages encadrés de dispositifs de questionnement réflexif, ou des démarches de projet collectif, ou l'accompagnement personnalisé et des stages de développement personnel. Reprenant ces analyses et les confrontant aux autres typologies présentées dans la littérature, V. Lang (1996, 1999) a de son côté repéré six "pôles" principaux de l'exercice professionnel des enseignants – et corrélativement de leur formation : les pôles "académique", "artisanal", "sciences appliquées et techniques", "personnaliste", "acteur social/ critique", "professionnel", chacun d'eux caractérisant ou valorisant une des composantes du métier. Sans doute, précise-t-il, le plus souvent, ces modèles de la profession et de la formation sont pensés et agis en complémentarité : dans sa pratique quotidienne, l'enseignant en formation ou en exercice mobilise ces divers pôles selon des emboîtements hiérarchiques complexes et variés – y compris chez le même enseignant à des moments différents de son parcours professionnel. Ainsi, le pôle personnaliste rappelle que l'apprentissage du métier n'est pas seulement

l'acquisition de savoirs et compétences neufs mais aussi une transformation de soi ; le pôle "acteur social" met en relief à la fois l'inscription des élèves et de l'enseignant dans des réalités sociales et le "mandat social" confié à ce dernier ; les pôles "artisanal" et "technicien" mettent en avant l'importance dans le métier des savoir-faire, savoirs pratiques contextualisés ou savoirs d'expérience plus ou moins formalisés ; le pôle académique souligne ce qui distingue les métiers d'enseignement des autres activités sociales dédiées à l'éducation des jeunes ; le pôle "professionnel" intègre synthétiquement les précédents, se manifestant par une mobilisation des diverses composantes du métier pour une action réfléchie et efficace dans des situations complexes et singulières. Ces travaux invitent fortement à se prémunir contre toute tentation de hiérarchisation de ces divers "paradigmes" ou "pôles", par exemple en "traditionnels" et "novateurs". Tous les formateurs et formés de l'Iufm baignent dans une culture professionnelle qui est d'abord constituée de discours sur le métier par lesquels, inévitablement, certaines dimensions de celui-ci sont privilégiées : ainsi, le discours actuellement dominant – au risque parfois de se perdre dans une rhétorique incantatoire – sur le "praticien réflexif" font passer au second plan les routines d'action et savoirs pratiques dont les stagiaires, pourtant, subissent la séduction, tant ils leur semblent constitutifs de l'aisance qu'ils perçoivent chez leurs aînés et à laquelle ils aspirent vivement. On peut dès lors s'interroger sur la place que prennent ces représentations paradigmatiques du métier dans les discours diversifiés que tiennent les stagiaires sur leur entrée dans la profession, leurs aspirations, les satisfactions et déceptions qu'ils éprouvent à l'égard de la formation qu'ils reçoivent en Iufm.

D'autres recherches relatives à la professionnalisation des enseignants seront mobilisées dans notre analyse : notamment celles d'Altet (1994), de Barrère (2002, 2004), de Durand (1996), et de Perrenoud (1994).

c. Par ailleurs, nous utilisons la notion de "mode scolaire de socialisation", développée par G. Vincent (1980) puis, à sa suite, par B. Lahire, D. Thin (1994), qui offre un cadre théorique général stimulant à l'intérieur duquel notre questionnement peut trouver profit à s'insérer. Rappelons qu'elle enveloppe au moins 4 idées distinctes, selon lesquelles :

- nos sociétés occidentales ont connu un essor sans précédent des institutions et pratiques de scolarisation suivant l'apparition progressive de la "forme scolaire" dans le courant du XVII^e siècle (scolarisation de l'apprentissage, entrée massive dans le secondaire, scolarisation croissante en amont et en aval de la scolarité obligatoire,...) ;
- l'institution scolaire impose désormais largement en dehors d'elle-même la légitimité de ses classements (les trajectoires sociales, désormais largement tributaires des trajectoires scolaires ; les pratiques culturelles, alimentaires, sportives, fortement dépendantes du capital culturel accumulé,...) ;
- la forme scolaire a désormais investi de nombreuses autres institutions que l'école elle-même (cf le marché des activités para-, péri- ou extra-scolaires) ;
- la forme scolaire de socialisation génère chez les individus des dispositions proprement scolaires – réactivables efficacement dans les diverses institutions assujetties à cette forme spécifique de socialisation : respect des règles conventionnelles de l'institution, de l'emploi du temps, de la pratique d'exercices répétés, de la soumission des résultats à des évaluations, de classements implicites ou explicites, etc.

S'il est vrai que certains moments de cette formation paraissent plus éloignés que d'autres de ce mode de socialisation (les stages sur le terrain¹⁴ vs les cours dans le centre de formation), il ne nous paraît pas niable que ses objectifs comme ses modalités de fonctionnement (plan de formation, programmations, enseignements dispensés, évaluations, etc.) en soient fortement tributaires.

d. D'autre part, dans la nécessité de penser comment l'histoire passée des sujets est incorporée en eux et détermine pour une part le contenu des expériences qu'ils éprouvent, nous avons recours aux outils de la sociologie "dispositionnelle" : en tout premier lieu, le concept de "disposition", tel qu'il a été mobilisé par B.Lahire (1998 et 2002) à la suite des travaux de P. Bourdieu (1997), notamment sa théorie de l'*habitus*. Lahire définit les dispositions de l'individu comme constituant un stock incorporé au cours de ses différentes expériences, non directement observable et inégalement mobilisable en fonction des contextes. Certaines dispositions peuvent être transférées, d'autres inhibées, d'autres encore transformées, tandis que de nouvelles dispositions peuvent apparaître. Cette notion de "disposition", mieux peut-être que celle d'"habitus" lui permet de souligner :

- la part d'intention consciente qu'il y a aussi chez l'acteur ;
- le fait que les dispositions ne se réduisent pas à une formule génératrice transférable automatiquement d'un domaine à l'autre (il y a des transformations, des " mises en veille ", autrement dit des recompositions des dispositions en fonction du domaine considéré),
- que les dispositions ne sont pas liées uniquement à la classe sociale d'appartenance et/ou aux trajectoires (ascendantes, descendantes) des sujets.

Elle offre donc un outil efficace pour appréhender globalement la confrontation entre des schèmes incorporés dans le cadre d'une socialisation antérieure (familiale, scolaire...) et les contextes rencontrés en cours de formation (qui ne sont pas eux-mêmes exempts de contradictions). Dans le même champ théorique, les travaux de Kaufmann (2001) paraissent propices à décrire les procédures concrètes de transformation de soi qui caractérisent l'entrée dans le métier. Rappelant le poids dans les conduites individuelles des schèmes incorporés de mémoire sociale régulant l'action - ce qu'il nomme les "habitudes" -, Kaufmann souligne aussi - contre la rigidité de la notion d'"habitus" - comment, par leur dynamique ouverte et leur confrontation avec la réflexivité" (celle-ci se déclenchant à l'occasion du conflit entre schèmes d'action), ces schèmes développent "une double fonction de conservation du passé (comme l'*habitus*) et de reformulation active au présent (à la différence de l'*habitus*)" (p.158). La réflexion du sujet n'émane donc pas d'une décision individuelle, mais d'un conflit de schèmes incorporés qui autorise des options pour les conduites à venir, par reformulation des dispositions acquises. Ces analyses aident à maintenir une vigilance critique à l'égard du topique du "praticien réflexif" qui nourrit le discours institutionnel du moment dans les Iufm.

2. Analyses du premier questionnaire PE2 et PLC2 EPS (septembre 2001)

Le questionnaire soumis aux stagiaires en début d'année les invitait à formuler les motivations qui avaient présidé au choix de leur futur métier, à exposer leur représentation de

¹⁴ Pour être plus précis, au cours des stages, la socialisation scolaire ne s'évanouit pas mais, en quelque sorte se dédouble : les jeunes enseignants s'approprient une posture par laquelle ils inculquent cette socialisation, sans y échapper eux-mêmes puisqu'ils sont évalués au cours de ces stages selon leur conformité à des conduites prescrites.

l'enseignant idéal, à exprimer leurs attentes – mais aussi leurs appréhensions - à l'égard de la formation qui leur serait dispensée.

Dans chaque tableau ont été comptabilisées les occurrences des divers items présents dans les réponses. Chaque stagiaire pouvant exprimer plusieurs items à chacune de ses réponses, le total des occurrences est toujours supérieur à la taille de la population interrogée.

2.1. Les motivations

2.1.1. Professeurs des écoles stagiaires

L'analyse des motivations exprimées par les stagiaires, qui les auraient conduits vers le métier de professeur d'école, donne lieu à des réponses sans grande surprise, pour l'essentiel – la part de propos éventuellement convenus étant ici indiscernable : pour plus de la moitié des stagiaires PE (42/77), c'est le désir d'enseigner/faire apprendre qui est le mobile principal de leur choix, certains l'exprimant davantage comme un désir de transmission de connaissances et/ou de valeurs, tandis que les autres l'entendent plutôt comme une relation d'aide à de jeunes apprenants, pour qu'ils progressent "intellectuellement et socialement", se construisent, etc. ; pour plus d'un tiers d'entre eux (31/77) – parfois les mêmes que les précédents (16 stagiaires) - c'est le "contact" ou le "travail avec les enfants qui est apparu comme le déterminant principal. Pour 13 autres, l'intérêt pour la polyvalence a été un élément de motivation explicite ; pour 10 PE, le choix s'est fait sur un métier "avec responsabilité", "socialement utile", "valorisant", "ayant un sens" ; 8 stagiaires affirment avoir eu envie de ce métier depuis toujours ou depuis longtemps. Seuls 3 ou 4 enquêtés ont fait valoir des raisons matérielles au principe de leur choix – emploi stable, choix du lieu d'exercice, mobilité professionnelle possible : faut-il mettre ce faible nombre au compte d'un désintérêt réel chez les autres stagiaires pour ces conditions concrètes de l'exercice du métier ou à celui d'une gêne à évoquer des motivations qui pourraient paraître peu "nobles" ? Par ailleurs, 5 stagiaires ont motivé le choix pour ce métier par un objectif de politique scolaire : pour 4 d'entre eux, le désir de donner à *tous* les élèves des chances égales (ou le maximum de chances) de réussite (ou tous les moyens pour qu'ils puissent réussir) et pour le 5^{ème}, plus explicitement encore, celui de donner cette chance "aux élèves les plus en difficulté".

2.1.2. Professeurs des lycées et collèges stagiaires

Les motivations au choix du métier d'enseignant des PLC2 EPS sont proches de celles des PE2 : ils apprécient le contact des jeunes, ils désirent enseigner. Les trois-quarts d'entre eux (12/16) expriment l'envie de transmettre des connaissances, des savoirs, des valeurs, et, parmi eux, cinq mettent l'accent sur la relation d'aide à l'élève pour que celui-ci s'épanouisse ou assume son rôle d'adulte et de citoyen. De même, le "plaisir d'être entouré par des adolescents", "l'envie d'être toujours au contact des jeunes" sont des mobiles importants, qui ont orienté vers le professorat la moitié des stagiaires¹⁵ (8/16, dont 4 appartiennent au groupe précédent).

¹⁵ La variété des motifs, exprimée par les stagiaires EPS, confirme la typologie des modes d'accès au métier établie par P. Périer (2004). A la différence d'autres disciplines, "le choix d'éduquer" prédomine en EPS, dans le choix du métier, avant la "passion disciplinaire" ou le goût du sport comme accomplissement professionnel.

Enfin, 7 stagiaires ont ajouté d'autres motivations comme le souhait d'un métier en relation avec le domaine du sport, la sûreté de l'emploi et la qualité de vie, ou signalent, à l'origine de leur choix, une expérience significative de leur histoire personnelle¹⁶.

2.2. L'enseignant idéal

2.2.1. Professeurs des écoles stagiaires

Quels enseignants aimeraient-ils être ? A cette question, les 77 stagiaires PE2 répondent en formulant un large éventail de "qualités" dans lesquelles ils aspirent à se reconnaître (près d'une quarantaine d'items, chaque stagiaire ayant eu la liberté d'énumérer plusieurs de ces qualités). Certaines d'entre elles font toutefois l'objet d'un consensus plus large que d'autres : ainsi, dans 32 réponses se manifeste le désir d'être "à l'écoute" de ses élèves, "proche" de ceux-ci, "attentif" à leurs besoins, etc. ; 41 stagiaires aimeraient avant tout les "intéresser", "capter [leur] attention", mettre en place des situations "attractives", "attrayantes", utiliser des "méthodes motivantes", etc. ; 23 stagiaires désirent être "dynamiques", ou "motivés", "passionnés", "enthousiastes" ; 14 veulent avoir l'autorité qui convient et 9 stagiaires ont le souci d'être justes.

Ces réponses – exprimées, rappelons-le, en début d'année universitaire - appellent deux remarques :

a) elles ne paraissent guère proches, en l'état, du modèle d'enseignement officiellement visé par les Iufm, qui valorise chez l'enseignant la capacité à l'analyse réflexive de sa pratique, présentée comme indispensable chez l'enseignant dans un métier en évolution constante. Seules 3 réponses évoquent "la réflexion sur les pratiques" et la "capacité de se remettre en question".

b) dans le même ordre d'idées, la prise en compte de l'hétérogénéité des classes et le souci d'une attention privilégiée aux élèves en difficulté n'apparaissent que dans une minorité de réponses. 18 stagiaires évoquent sans doute, dans des termes généraux, une pédagogie "centrée sur les besoins", "à l'écoute de tous", "motivante pour tous", "adaptée à toutes les situations", "faisant aimer l'école à tous", conduisant "tous les enfants vers les apprentissages", une "gestion" positive de l'hétérogénéité, une adaptation de l'enseignement aux différences entre élèves, une "aide personnalisée" à chacun. Mais seuls 9 des 77 stagiaires expriment explicitement le souhait d'une attention particulière aux "difficultés des élèves", aux "élèves en difficulté" ou à la "réduction des inégalités"¹⁷. Dans le même ordre d'idées, ils ne sont que 5 à faire allusion aux progrès effectifs des élèves.

2.2.2. Professeurs des lycées et collèges stagiaires

Chaque stagiaire énonce plusieurs qualités pour décrire l'enseignant qu'il aimerait devenir, parmi lesquelles dominent les qualités relationnelles – être "respecté", "apprécié", "à l'écoute", "disponible" ; et les qualités proprement didactiques – être "compétent, motivant", "faire progresser les élèves" (respectivement 13 et 10 réponses).

¹⁶ Une activité récente d'entraîneur ou d'enseignement, ou le souvenir marquant laissé par un de leurs enseignants.

¹⁷ On peut toutefois signaler que 4 stagiaires sur 9 parmi les étudiants les plus diplômés relèvent de ce sous-groupe, tout comme 4 stagiaires sur 7 parmi les plus âgés (c'est-à-dire plus de 30 ans) (1 seul se trouve à l'intersection des deux ensembles).

À leur entrée dans le métier, la plupart des stagiaires EPS possèdent déjà une expérience d'enseignement ou d'animation diversifiée. Aussi, leurs représentations du métier privilégient-elles logiquement tout ce qui relève des interactions avec les élèves/jeunes : négociation, contrôle, persuasion, séduction¹⁸. Cette prédominance des qualités relationnelles trahit probablement l'investissement affectif de leurs expériences antérieures. Ils ont été et savent qu'ils seront toujours confrontés au double problème du contrôle d'un groupe de jeunes et de l'engagement de ceux-ci dans les tâches qu'ils prescrivent. "En fait, ils ne peuvent enseigner si les enfants ne les "aiment" pas, ou du moins, ne les respectent pas. À ce titre, susciter un tel sentiment chez les élèves est une partie importante du travail"¹⁹ : celle-ci est évoquée par 7 d'entre eux. Et 7 stagiaires (dont 2 du groupe précédent) attendent des élèves, en retour de leur travail, estime et reconnaissance.

Le désir de faire progresser les élèves est l'ambition la plus partagée chez les stagiaires EPS (8) avec celle d'acquérir "l'autorité qui convient"²⁰. L'enseignant idéal est celui qui "fait apprendre" (sans plus de précisions) ; "professionnel des transformations motrices et morales des élèves", comme l'écrit un stagiaire, il est compétent dans sa discipline (5 citations) et sait motiver les élèves (4 citations).

Tout comme les PE2, les PLC2 méconnaissent en début d'année les difficultés d'enseignement liées à l'hétérogénéité des classes et n'ont guère encore le souci d'une analyse réfléchie de leur pratique. De même, leur approche des interactions avec les élèves comporte cette part d'"angélisme" propre aux enseignants novices. Pour autant, ils apparaissent plus soucieux que les PE2 de leurs missions d'instruction et d'éducation.

2.3. Ce qui relève d'une formation, ce qui n'en relève pas.

2.3.1. Professeurs des écoles stagiaires

Les réponses des PE stagiaires à la question des qualités de l'enseignant qui, selon eux, relèvent d'une formation sont très diversifiées. 22 d'entre elles concernent les connaissances disciplinaires, la polyvalence du métier de professeur d'école, la "culture" qui lui est nécessaire. 18 réponses se retrouvent autour de l'idée générale que la "pédagogie" relève d'une formation. D'autres, formulées conjointement à celle-ci ou indépendamment d'elle, en déclinent les diverses composantes :

- construction de séquences structurées et motivantes (17 réponses)
- gestion efficace de la classe (15)
- organisation, préparation du travail (9)
- connaissances didactiques (7)
- connaissance des enfants (10)
- adaptation au public (exigences, situations, réactions) (13)
- aide aux élèves en difficulté, gestion de l'hétérogénéité, différenciation (12)
- utilisation d'outils et de supports variés (5)
- etc.

Ne relèvent pas d'une formation : pour l'essentiel les qualités d'expression de soi et de relation ("dynamisme", "contact", "écoute"...), qui constituent le noyau de la "personnalité" ou du "caractère" du sujet .

¹⁸ Goffman (1973).

¹⁹ Tardif & Lessard (1999).

²⁰ L'autorité évoquée par les stagiaires EPS relève de l'écoute et de l'attention portées aux élèves, de la disponibilité, de la compétence, de l'équité ... Elle exclut "l'autoritarisme" et passe sous silence les sanctions.

2.3.2. Professeurs des lycées et collèges stagiaires

Les "qualités" de l'enseignant qui, selon les stagiaires PLC, peuvent être développées en formation, renvoient principalement à des compétences didactiques et pédagogiques. 13 d'entre eux attendent de la formation qu'elle les aide à concevoir et mettre en œuvre des enseignements ou des apprentissages : qu'il s'agisse de connaissances disciplinaires, de construction de leçons ou de progressions, ou d'une adaptation de l'enseignement à la diversité des publics.

Assurément, ces "qualités" s'inscrivent dans les référentiels de compétences en usage à l'Iufm²¹, mais leur place est prépondérante dans les préoccupations des stagiaires, tandis que d'autres, telle la capacité à réagir dans l'urgence, apparaissent beaucoup plus faiblement dans les réponses (5 occurrences). De même, la réflexion sur la pratique professionnelle²², le travail en équipe ou l'implication dans le fonctionnement de l'établissement, désormais mis en avant dans les textes officiels et la littérature professionnelle (P. Perrenoud, 1999), sont quasiment absentes de leurs représentations de la formation au métier.

Par ailleurs, selon 13 stagiaires, diverses qualités constitutives de la "personnalité" de l'enseignant ne relèvent pas d'une formation, comme le contact avec les jeunes, l'écoute, la patience, le respect des différences, le charisme, l'assurance, ou l'autorité.

2.4. Attentes et inquiétudes par rapport à la formation en Iufm

2.4.1. Attentes et inquiétudes à l'égard des stages et du suivi de stage

2.4.1.1. Professeurs des écoles stagiaires

Les inquiétudes des PE2 à l'égard de leurs stages sont diversifiées. Toutefois, une expression revient souvent, celle de "ne pas être à la hauteur" (à la lettre, 12 occurrences ; mais aussi, sous des formulations équivalentes : être "submergé", "noyé", "nul"... : au total, 17 stagiaires) : elle traduit sans doute un niveau élevé d'exigence – "hauteur", mais aussi, probablement, une peur de l'échec énoncée en des termes généraux qui peuvent renvoyer aussi bien aux réalités professionnelles rencontrées lors des stages qu'à l'évaluation de leur travail par les formateurs. 9 réponses disent d'ailleurs explicitement redouter la situation d'évaluation en général ou les modalités concrètes d'exercice de celle-ci. Quant aux réponses relatives aux réalités professionnelles rencontrées en stage, elles se répartissent en trois sous-groupes (certains stagiaires relevant de deux d'entre eux ou des trois), selon qu'elles privilégient l'organisation du travail²³, les relations avec les élèves²⁴ ou les relations avec l'enseignant titulaire de sa classe et sa pédagogie²⁵.

²¹ Baillat & Guillon (1994) ; Perrenoud (1999).

²² Un stagiaire avance qu'"analyser et prendre du recul dans les situations de conflit entre élèves, entre enseignant et élèves" ne relève pas d'une formation.

²³ Sont évoqués par les stagiaires : la préparation de leur travail, le manque de temps pour construire des séquences dans toutes les disciplines, la prise en compte du niveau des élèves dans la mise au point des séances, la peur d'être submergé par la lourdeur des préparations, etc. (10 stagiaires) ; la crainte de préparer des séquences inadaptées (3) ou non motivantes (1) ; le manque de temps pour s'adapter à la classe, faire ce qui est prévu, répondre aux demandes de l'enseignant titulaire (6 stagiaires) ; plus généralement, des difficultés d'organisation (2), la peur d'un travail "décousu" et peu "cohérent" (1) ; plus ponctuellement, la classe à plusieurs cours et son organisation (3), des lacunes dans certains domaines (2), la diversité des niveaux (1), les difficultés d'explication des notions (1).

Deux types d'inquiétudes sont plus rarement formulés : l'un touche la personnalité même du stagiaire, dans ses propres réactions face aux difficultés (1 réponse) ; l'autre, les effets de ses éventuelles maladroites pédagogiques sur les apprentissages des élèves : seuls 3 stagiaires expriment leur crainte d'être démunis face à un élève en difficulté ; 2 autres redoutent de faire des erreurs préjudiciables aux élèves, et un troisième craint "de ne rien apprendre aux élèves, leur faire perdre leur temps, les ennuyer" ; 2 autres réponses évoquent, plus généralement, la "responsabilité" à l'égard des enfants.

Ce faible taux de réponses relatives aux effets de l'enseignement ne signifie pas qu'ils soient méconnus des stagiaires, mais plutôt, probablement, que les appréhensions relatives aux situations professionnelles pénibles sont plus spontanément rapportées à eux-mêmes (au malaise qu'ils pourraient en éprouver) qu'à leurs effets pédagogiques. D'une manière générale, en effet, il semble bien que les difficultés appréhendées – et indirectement les critiques adressées à la formation théorique - renvoient nettement plus aux prestations du stagiaire ("ne pas arriver à faire ce que j'avais prévu") qu'aux conséquences sur les apprentissages des élèves, notamment ceux qui sont en difficulté. On a ainsi l'impression de voir se dessiner en creux dans ces réponses un modèle professionnel idéalisé, construit en partie dans la socialisation antérieure du sujet (lycée, université), qui exalte une "pédagogie immanente", où la transmission des savoirs ne serait fonction que de leur validité intrinsèque, des qualités expressives de l'enseignant et de l'"attention" de l'élève. On peut penser que ce sont les effets de ce modèle incorporé qui conduisent les stagiaires à survaloriser les situations d'évaluation qu'ils subissent au cours de leur stage et, non sans paradoxe peut-être, à atténuer d'autant leur vigilance à l'égard des conséquences sur les élèves de leurs actes pédagogiques.

Au risque de forcer le trait, on pourrait donc dire que les PE2 de début d'année veulent aller en stage, mais ils souhaiteraient dans le même temps :

- pouvoir esquiver les moments d'évaluation de leur travail ;
- être "à la hauteur", c'est-à-dire principalement reproduire un modèle de comportement professionnel qu'ils connaissent bien, qui accorde la primeur à l'affirmation d'une personnalité rayonnante, dynamique et proche des élèves, comme si celle-ci devait pour l'essentiel leur permettre de remplir leur mission.

Concernant le suivi de leurs stages, un quart des stagiaires – les non-réponses – n'ont exprimé aucune appréhension particulière. Mais 4 stagiaires sur 10 (et plus de la moitié de ceux qui ont répondu à la question) redoutent fortement soit la situation générale d'évaluation, avec le stress, voire la panique qu'elle pourrait susciter chez eux, soit le contenu de cette

²⁴ 26 stagiaires (un tiers de l'échantillon) appréhendent d'effectuer leur stage dans des classes difficiles et/ou de ne pas être respectés, de ne pas "faire face", d'être "débordés par les élèves". Certaines réponses, plus générales ou évasives, qui évoquent la "gestion de classe" ou "de groupes" (5), ou celle de la "diversité des élèves" (2), relèvent peut-être des mêmes inquiétudes. On peut probablement y associer un certain nombre de ceux qui redoutent "de ne pas être à la hauteur", mais dissimulent derrière cette formule générale l'inquiétude très concrète de ne pas "tenir" leur classe.

²⁵ 8 stagiaires évoquent les relations avec le maître titulaire (ou accessoirement avec l'IMF pour le stage de pratique accompagnée) : crainte de contraintes excessives, d'une communication insuffisante ou d'un fonctionnement de classe inadapté. Dans un ordre d'idées voisin, 5 autres stagiaires redoutent une classe désorientée par de nouvelles habitudes de travail introduites par le stagiaire : "classe déroutée par une méthode de travail dans une séance" ; "enseigner dans une classe où les élèves sont habitués uniquement à la pédagogie traditionnelle" ; ""déranger" les enfants pendant trois semaines s'ils ne sont pas prévenus" ; "jusqu'à quel point peut-on bousculer les habitudes des enfants ?" ; "être devant des élèves qu'on ne connaît pas et qui ont les habitudes de quelqu'un d'autre". On peut toutefois faire remarquer que les termes utilisés suggèrent que le stagiaire redoute autant sinon davantage une déstabilisation personnelle devant cet état de fait, que des difficultés accrues éprouvées par les élèves eux-mêmes;

évaluation dont ils craignent qu'il soit "peu nuancé", "démotivant", "trop sévère", voire "destructeur". 23 stagiaires (un tiers de l'échantillon ; ce sont parfois les mêmes que les précédents) sont inquiets des réponses concrètes que l'équipe tutorale sera en mesure de leur apporter pour surmonter les difficultés rencontrées.

Cette appréhension face à la situation d'évaluation, qui pousse les stagiaires à la demande pressante d'un soutien attentif et bienveillant de la part de leurs évaluateurs, ne paraît pourtant pas les conduire à l'hypothèse qu'elle pourrait exister dans les mêmes termes et avec les mêmes effets psychologiques chez leurs propres élèves (ou certains d'entre eux) et qu'elle exigerait dès lors de l'enseignant un niveau élevé de disponibilité et d'ingéniosité didactique et pédagogique pour y répondre : ces qualités, en effet, n'apparaissent pratiquement jamais dans la représentation de l'enseignant qu'ils aimeraient être. De même, la peur si redoutée d'être "visitée", jugé "seulement négativement", etc. ne les amène pas à s'interroger sur les pratiques d'évaluation qu'ils mettront eux-mêmes en œuvre dans les classes et à leurs effets sur les apprentissages des élèves (dans le portrait de l'enseignant qu'ils aimeraient être, cet aspect n'apparaît jamais). Autrement dit, le discours officiel – et sa vulgate ambiante – sur l'élève au "centre des apprentissages" ne paraît pas signifier encore pour les stagiaires, en début d'année de professionnalisation, que l'élève apprenant et ses difficultés spécifique soient mis au centre de leurs préoccupations. En d'autres termes, la nécessité pour l'enseignant d'avoir le "contact" avec les élèves et d'être à "leur écoute", maintes fois soulignée dans la représentation qu'ils se font d'un enseignant idéal, ne va pas jusqu'à la reconnaissance chez l'élève d'appréhensions de même nature que celles qu'ils éprouvent, ni de l'urgence d'un comportement adapté à son égard, selon le modèle de celui qu'ils revendiquent pour eux-mêmes.

2.4.1.2. Professeurs des lycées et collèges stagiaires

Le stage²⁶ des professeurs stagiaires EPS en établissement scolaire est l'exercice d'un métier²⁷ dans un monde qu'ils ont déjà découvert l'année précédente (PLC1) à l'occasion d'un stage de cinq semaines, mais qu'ils pénètrent désormais avec le statut de professeur. De ce stage, ils escomptent "une première expérience en responsabilité avec les élèves"²⁸ (9 stagiaires), l'apprentissage du "métier d'enseignant, confronté à la réalité du terrain" (2), ou, enfin, leur intégration dans la vie d'un établissement et au sein d'une équipe pédagogique (3). Ces attentes confiantes forment probablement l'un des éléments de la réussite de leur stage. 4 d'entre eux (dont 2 déjà cités) attendent en outre une maîtrise élargie des contenus disciplinaires, et trois autres, des "conseils" ou "recettes pédagogiques". Enfin, trois autres espèrent surtout pouvoir "appliquer" des contenus de savoir acquis à l'université.

²⁶ L'année de stage a été instaurée en 1986. Avant cette date, les stagiaires EPS rejoignaient directement leur poste d'affectation après l'obtention du concours de recrutement. Selon notre hypothèse, c'est l'exercice de la responsabilité en milieu scolaire, expérience nouvelle pour les PLC2 EPS, qui donne sens à leurs attentes. En effet, à l'exception de trois d'entre eux, ils possèdent déjà une expérience d'enseignement/animation en milieu sportif et/ou socio-culturel et tous bénéficient de savoir-faire pédagogiques et didactiques acquis dans un cursus universitaire qui "reste dominé par le souci professionnel, [et] est profondément marqué par une culture technique, pratique et professionnelle" (Michon, 1996). C'est souligner le rapport étroit qu'entretient avec "le terrain" une discipline qui ne dispose pas de savoirs savants (comme les mathématiques, les sciences, etc.)

²⁷ 7 heures d'enseignement auxquelles s'ajoute un forfait de 3 heures pour l'animation de l'association sportive. Les missions du professeur sont définies par la circulaire du 23.05.97 (B.O. du 29 mai 1997).

²⁸ Sont évoqués : l'entrée progressive dans le métier, l'acquisition (ou l'extension) d'expérience (5 stagiaires), le contact avec des jeunes tout au long d'une année (3 stagiaires), l'apprentissage de situations d'enseignement progressives, ou celui de la gestion d'éventuels conflits (2 stagiaires).

Quand ils expriment des appréhensions au sujet de leur stage²⁹, ils désignent clairement en premier lieu l'interaction avec les élèves :

- soit du point de vue des apprentissages : 5 stagiaires se montrent soucieux des conséquences de leur enseignement sur l'activité d'apprentissage des élèves (crainte de ne rien "faire passer", de faire "des erreurs préjudiciables aux progrès des élèves", de "risquer des oublis essentiels pour les élèves") ;

- soit du point de vue de la gestion pédagogique d'une "classe difficile à tenir" ou d'élèves qui "ne participent pas au cours". Ce qui est redouté, par 6 stagiaires, c'est de ne pas maîtriser les "cas difficiles" ou de ne pas savoir "solutionner les problèmes" (sans que soit précisée la nature de ceux-ci) et, par un autre, dans une formulation plus neutre, "la confrontation à 4 classes différentes".

A *contrario*, deux PLC sont préoccupés à la perspective d'un stage qui se déroulerait "trop bien" et ne les exposerait pas à quelques difficultés relationnelles, qu'ils estiment formatrices dans l'optique de la préparation au métier.

La diversité des réponses renvoie à l'histoire de chaque stagiaire, mais aussi à la nature des difficultés rencontrées lors des tout premiers contacts avec les élèves. En particulier, la préoccupation de la bonne tenue de la classe l'emporte sur toutes les autres chez les stagiaires sans expérience antérieure d'élèves ou de classes qu'ils jugent "difficiles" (par exemple, en ZEP ou en enseignement professionnel). Cette inquiétude, accentuée par le manque d'assurance, conduit parfois le stagiaire à redouter que les problèmes rencontrés ne soient un obstacle à la validation de son stage³⁰. D'autres stagiaires, à l'inverse, mettent en œuvre sans difficulté dès les premiers cours les séances planifiées et semblent capables de questionner l'efficacité de leur enseignement au regard des apprentissages des élèves.

Cette impression laissée par la première "prise en main" d'une classe (ils enseignent depuis trois semaines au moment de la rédaction du questionnaire) est à coup sûr déterminante et oriente toutes les demandes des stagiaires en matière de suivi pédagogique³¹. Celles-ci, en quelques termes qu'elles se formulent, sont principalement centrées sur l'action du stagiaire lui-même – il occupe ici toute la scène pédagogique – beaucoup plus que sur les apprentissages des élèves³². Seule une minorité d'entre eux exprime des demandes d'aide cohérentes avec leur souci, exprimé plus haut, de faire progresser les élèves "au niveau de l'enseignement et de l'éducation". Deux d'entre eux, en outre, attendent du suivi une aide à l'analyse distanciée de leur pratique pédagogique ("prendre du recul et analyser l'acte d'enseignement").

La moitié des stagiaires EPS ne mentionne aucune inquiétude pour le suivi pédagogique, ce qui traduit, probablement, une relative sérénité dans l'approche de leur service d'enseignement. Ils ne doutent pas que l'aide concrète des conseillers pédagogiques leur soit

²⁹ Parmi celles-ci ne figure jamais l'expression "ne pas être à la hauteur" : inquiets à la perspective d'enseigner une activité sportive inconnue ou mal maîtrisée (cf. § 4.4.2.2.), comme peuvent l'être les PE2 vis-à-vis de certaines disciplines, les stagiaires EPS se sentent néanmoins assurés de trouver une aide auprès de leurs collègues d'établissement ou des formateurs Iufm, particulièrement pour les activités à risque.

³⁰ Un stagiaire de l'échantillon l'exprime explicitement.

³¹ Dans l'établissement où ils exercent, ils sont assistés par un conseiller pédagogique.

³² "Guidage" ou "orientation" vers "l'amélioration de son enseignement" (5 stagiaires), "aide précieuse" à la préparation de son enseignement – procédés d'évaluation, objectifs, progressivité des situations proposées aux élèves (4 stagiaires), "recettes pédagogiques" ou "conseils très pratiques en relation avec les situations vécues" (6 stagiaires, souvent les mêmes que précédemment) ou réponses aux problèmes et aux questions qui se posent au cours du stage (4 stagiaires).

acquise³³. Quand ils se montrent inquiets, un quart d'entre eux évoquent leurs relations avec le conseiller pédagogique³⁴ et les autres, la situation d'évaluation proprement dite. C'est la supervision par le formateur Iufm, à qui il ne faut pas "déplaire", qui est quelquefois vécue comme stressante. La visite-conseil est alors assimilée à "une inspection" dont le stagiaire redoute qu'elle ne porte que sur "des aspects ponctuels" d'une leçon, peu significatifs de sa "prestation globale".

2.4.2. Attentes et inquiétudes à l'égard de la formation générale et disciplinaire

2.4.2.1. Professeurs des écoles stagiaires

Dès les premiers jours de la rentrée, les appréhensions des stagiaires PE à l'égard de la formation théorique qui leur sera dispensée au centre Iufm sont très vives. La formation générale comme la formation disciplinaire sont suspectées d'être "trop théoriques" ou "éparpillées et lacunaires", ou "inapplicables" et "inutiles" dans la pratique, ou répétitives par rapport à l'année de préparation du concours (6 stagiaires sur 10 pour la formation générale, la moitié d'entre eux pour la formation disciplinaire ; plusieurs stagiaires n'ayant pas répondu à la question, ces proportions passent respectivement à plus de 8 et 7 stagiaires sur 10, si l'on ne prend en compte que les réponses exprimées). Leurs attentes à l'égard de ces formations sont presque toujours formulées en référence à la pratique professionnelle (principalement celle des stages) : souhait massif d'une formation "très concrète", plus "pratique" que "réflexive", proposant des outils de gestion de classe, la construction de séquences et de progressions, des connaissances administratives, quelques compléments didactiques dans les disciplines qui n'ont pas été choisies au concours... L'usage récurrent des termes "concret", "outils", "gestion", etc. résume la tonalité générale du propos : une formation ordonnée à la résolution du plus grand nombre possible de questions pratiques. Toutefois, dans les réponses, un clivage est repérable entre les stagiaires qui attendent explicitement une formation à la construction de séquences ou de progressions – "ne pas mâcher le travail, mais des idées de réflexion" – et ceux qui escomptent d'abord engranger un maximum d'activités directement exploitables en stage ou l'année prochaine – "une batterie de séquences", "un maximum de préparations".

Il resterait à déterminer, dans ce qui est au principe de cette suspicion à l'égard du "théorique" et cette demande d'outils immédiatement réinvestissables, ce qui est propre au mode scolaire de socialisation dont ils ont hérité, qui les conduirait, par une survalorisation de la pression évaluative qu'ils subissent, à attendre de leurs formateurs la fourniture de produits à haut rendement immédiat, et ce qui relève des carences effectives de l'offre de formation dispensée ou des pressions institutionnelles réelles, dont les stagiaires redouteraient les effets par anticipation³⁵.

2.4.2.2. Professeurs des lycées et collèges stagiaires

"Trop abstraite", "redondante avec la formation STAPS", "trop générale pour être utile et réinvestissable", autrement dit, "trop éloignée des réalités de l'enseignement", la formation

³³ Outre l'aide à l'enseignement constitutive du contrat qui fonde les relations stagiaire/conseiller pédagogique, la qualité de l'accueil des stagiaires et la convivialité caractérisent, aux yeux des stagiaires, la "tribu" des conseillers pédagogiques EPS.

³⁴ Ils craignent un "désaccord" avec le conseiller pédagogique, une perte d'autonomie pédagogique ou un manque de soutien concret de sa part.

³⁵ Notre propre implication de formateur dans le centre ne nous permet pas de répondre à cette question.

"théorique" inspire la même défiance aux stagiaires EPS³⁶ qu'à leurs collègues professeurs des écoles, mais leurs représentations de la formation générale et de la formation disciplinaire diffèrent sensiblement. Si, en proportions identiques³⁷, les stagiaires du premier et du second degré tiennent la formation générale en suspicion, par contre les seconds ne formulent aucune attente en matière d'aide concrète à l'enseignement (séquences, progressions, outils, etc.), comme c'est le cas pour la moitié des PE2. Quand attendent il y a - 7 stagiaires sur 17 n'en expriment aucune, elles traduisent le plus souvent une demande d'ouverture³⁸ culturelle ou professionnelle et une curiosité pour le fonctionnement du système éducatif.

La formation disciplinaire, quant à elle, est appréciée à l'aune du profit immédiat que les stagiaires estiment pouvoir en tirer pour leur prise de fonction. Pour l'essentiel, les demandes portent sur une mise à niveau didactique dans le domaine des APSA³⁹ - méconnues, insuffisamment maîtrisées - pour la moitié d'entre eux, une aide à la résolution des difficultés (potentielles ou aperçues en début d'année scolaire) à exercer le métier⁴⁰, et une mise à disposition d'"outils d'analyse"⁴¹. Les deux tiers des stagiaires, qui n'expriment aucune appréhension à l'égard de la formation disciplinaire, attendent sereinement de leurs formateurs des réponses à ces demandes.

De façon générale, les stagiaires EPS, déjà riches de diverses expériences d'enseignement/animation, ne semblent attribuer à l'année de formation professionnelle initiale que la seule fonction d'adaptation facilitée au premier poste. En effet, une ouverture vers "le milieu de l'éducation", un complément de formation didactique pour l'enseignement des APSA insuffisamment maîtrisées, une aide très concrète à la planification de leurs leçons et à la gestion des problèmes susceptibles de survenir pendant le déroulement des cours, résument la plus grande part de leurs demandes initiales de formation. La perspective d'une nécessaire "réflexion permanente sur ses pratiques professionnelles"⁴², attendue d'un enseignant confronté à la complexité de ses missions, n'affleure que dans quelques réponses⁴³ et apparaît localisée dans des actions de formation très spécifiques, comme le mémoire professionnel⁴⁴.

³⁶ 11 stagiaires.

³⁷ 7 stagiaires sur 10.

³⁸ "une ouverture d'esprit", "une ouverture culturelle" (4 stagiaires); une "ouverture vers d'autres disciplines"; "une connaissance plus élargie du milieu de l'éducation" (4 stagiaires, souvent les mêmes) ; "des informations administratives" (2 stagiaires) ; "une meilleure connaissance des usages de la profession" (1 stagiaire) ; "des connaissances plus élargies pouvant être réinvestissables" (1 stagiaire).

³⁹ Activités physiques, sportives et artistiques.

⁴⁰ 4 stagiaires.

⁴¹ 2 stagiaires.

⁴² Référentiel des compétences du PLC en formation initiale. Circulaire du 23 mai 1997, ibidem

⁴³ cf. § 4.4.1.2. et § 4.3.2.

⁴⁴ 7 stagiaires attendent du mémoire professionnel qu'il leur permette "un retour réflexif sur [leurs] interventions", "une réflexion sur [leur] propre pratique" ou un "savoir analyser les problèmes".

3. Analyse du second questionnaire PE2 et PLC2 EPS (juin 2002)

3.1. Les stages en responsabilité

3.1.1. Professeurs des écoles stagiaires

Les stagiaires PE2 effectuent neuf semaines de stage dans des classes dont ils ont l'entière responsabilité. Ce temps "en responsabilité" – officiellement intitulé "stage en responsabilité" – est divisé en trois périodes d'exercice⁴⁵.

Presque tous les stagiaires – une seule réponse négative, pas de non-réponse – ont tiré des éléments de satisfaction de leurs stages en responsabilité. Pour une large majorité d'entre eux (41/74), c'est d'abord la mise en situation dans des conditions proches de l'exercice effectif du métier qui est appréciée : avoir sa classe "en continu", être confronté aux "vrais problèmes", effectuer une "approche concrète du métier et de ses difficultés", etc. Toutefois, leurs propos révèlent des perceptions diversifiées du rôle que jouent ces stages dans l'ensemble de leur formation. Tantôt, en effet, ils les présentent dans une relation de complémentarité avec la formation théorique : ils sont le lieu où l'on peut tester les séquences, démarches, projets, etc. élaborés en Iufm ; tantôt, au contraire, ils les opposent nettement à celle-ci, en des termes qui vont, selon les cas, de la simple qualification du "terrain" comme lieu de formation principal à l'expression d'une franche suspicion à l'égard de la formation théorique - on va sur le terrain "voir si les idées Iufm sont vraiment applicables" – et même à la disqualification de celle-ci - [les stages sont] "le seul point positif et formateur de la formation", où le stagiaire, "libéré des contraintes de l'Iufm" est "enfin" confronté aux "vrais problèmes" : "enfin du réel !!!". Si, dans ces derniers propos – minoritaires – se manifeste, en même temps probablement qu'une réaction à une offre de formation mal ajustée aux attentes des stagiaires, la prégnance d'un paradigme de formation artisanal (Paquay, 1994), qui octroie aux stages un pouvoir quasi exclusif de préparation au métier, par transmission aux novices des "tours de main" de la profession dans un compagnonnage avec des aînés expérimentés, il est toutefois difficile d'affirmer que ce paradigme ne produit pas ses effets largement au-delà de ceux qui l'expriment le plus clairement. On ne peut en effet nier que ces "savoirs pratiques" des maîtres en fonction exercent une forte séduction sur tous les stagiaires, parce qu'ils n'en ont pas encore la maîtrise et qu'elle leur paraît conditionner l'aisance dans le métier. Ils ont toutefois plus de mal à identifier les limites d'un usage simplement reproductif de ceux-ci, a fortiori lorsqu'ils se sont construits une représentation négative de la formation théorique : à savoir, leur forte contextualisation, qui les rend intransposables tels quels aux situations nouvelles ; et, s'ils ne sont pas mis en perspective par une démarche réflexive, qui menace leurs utilisateurs d'une pratique routinière, moyennement ajustée aux élèves moyens d'une classe moyenne et seulement à eux.

Cela ne signifie pas, toutefois, que les autres stagiaires aient tous fait leur, dans la représentation qu'ils se font du métier, l'idée défendue par l'institution d'une pratique professionnelle réfléchie. Dans l'échantillon, seuls 8 stagiaires sur 74 expriment la satisfaction d'avoir pu réfléchir sur leur pratique dans une perspective d'amélioration de celle-ci, de développer leur "sens critique", d'avoir pu prendre le recul nécessaire pour travailler les

⁴⁵ Chacune de ces périodes étant appelée par les PE "stage", plutôt que "partie de stage", c'est cette première dénomination que, par commodité, nous utiliserons.

"lacunes", "manques" et autres "points faibles"⁴⁶. 14 stagiaires – 3 d'entre eux relevant aussi du groupe précédent – sont satisfaits d'avoir pu mettre en œuvre sur le terrain des leçons, séquences, démarches, etc. préparés à l'Iufm et d'avoir vérifié ainsi la faisabilité de ces travaux conçus *in abstracto*. Ajoutons que seule une petite minorité mentionne la satisfaction d'avoir pu tester l'aptitude à installer son autorité – le mot "autorité" apparaît à peine deux ou trois fois, mais peut-être la notion se retrouve-t-elle derrière l'expression euphémisée de "gestion de classe". Seuls 4 d'entre eux relient leur satisfaction à un rapport plus intime au métier : une prise de confiance, la satisfaction de "voir de quoi on est capable, se connaître", un "enrichissement personnel" ou simplement "la confirmation de l'intérêt pour le métier" ; un seul a mis en avant des éléments de satisfaction relevant plutôt du paradigme de l'"acteur social" : sa "découverte des personnes et de la situation socio-économique du lieu des stages". Enfin, lorsque les stagiaires évoquent au titre des satisfactions le contexte particulier de leur stage, ils valorisent d'abord les éléments qui ont favorisé leur entrée dans le métier : ainsi, contre deux stagiaires seulement qui évoquent des élèves "intéressés" ou "intéressants", 14 soulignent les contacts (bons, fructueux, encourageants...) avec l'équipe pédagogique et/ou l'équipe tutorale.

Interrogés sur les déceptions éventuellement éprouvées au cours de ces stages, 26 stagiaires ne répondent pas ou répondent par la négative : aucune ombre ne vient donc ternir chez ceux-ci le tableau de leurs satisfactions. Un autre gros tiers regrette la brièveté des stages (3 semaines). Quant aux autres, six d'entre eux reconnaissent avoir eu des relations délicates avec l'enseignant titulaire, tandis que tous les autres évoquent des difficultés particulières (stages insuffisamment variés, accueil décevant dans l'école, organisation de classe rigide, stage à l'étranger trop éloigné des pratiques enseignantes françaises, etc...). Seuls deux stagiaires déplorent une classe difficile (élèves et/ou locaux). Ces réponses traduisent donc une attente forte de la part d'enseignants novices, prêts à s'investir au-delà de trois semaines dans leurs classes de stage, quelles que soient les difficultés éprouvées du fait du public qui leur est confié ; et celles-ci font beaucoup moins l'objet d'une déception que, parfois, l'accueil de l'enseignant titulaire ou ses exigences excessives.

3.1.2. Professeurs des lycées et collèges stagiaires

À la différence du stage en responsabilité de "4 – 6 heures" institué pour les autres disciplines d'enseignement, les PLC2 EPS effectuent un service d'enseignement de 7 heures de cours hebdomadaires, auquel s'ajoutent 3 heures d'animation de l'association sportive de l'établissement. Par ailleurs, leur stage de pratique accompagnée est scindé en deux périodes de 7 semaines chacune, un "stage vidéo"⁴⁷ et un stage en "classe difficile"⁴⁸. Ce dispositif de

⁴⁶ Toutefois, interrogés ensuite sur le suivi de leur stage par l'"équipe tutorale", 19 stagiaires – 18 d'entre eux ne figurant pas dans le groupe précédent – insistent sur les effets d'amélioration et de progrès que les retours sur pratique au cours des visites leur ont permis. Au total, donc, 26 stagiaires mettent en avant cette dynamique de réflexion et de progrès rendue possible soit par le stage en général, soit plus précisément par le travail mené avec l'équipe tutorale. Parmi les 8 stagiaires qui insistent sur la prise de recul sur la pratique que le stage a rendu possible, on peut s'étonner de n'en retrouver qu'un seul qui mette explicitement celle-ci au crédit du travail effectué avec l'équipe tutorale : les autres soulignent en majorité les "relations satisfaisantes" et les "conseils utiles" apportés par celle-ci, sans plus de précision ; mais l'un d'eux déplore des "relations froides" à son égard, un autre d'avoir été considéré "comme étudiant" et d'avoir subi des critiques "parfois sans conseils, pas toujours formatives" ; un autre encore, des conseils très utiles mais "pas de réel suivi".

⁴⁷ Outre une formation aux techniques vidéo, le "stage vidéo" donne l'occasion d'une analyse de pratique professionnelle – le stagiaire est observateur de la pratique d'un pair dans son contexte d'enseignement (2 heures chaque semaine) – dont l'objet est la construction par le stagiaire d'un point de vue sur un élément restreint de la réalité pédagogique. Le stagiaire choisit son objet d'étude, apprend à "démêler" la complexité de la réalité pédagogique et produit un court document vidéo.

pratique professionnelle distingue clairement la responsabilité des stagiaires EPS, exercée à part entière comme les enseignants titulaires, de celle des PE2, qui se voient offrir le statut de remplaçant de courte durée dans trois écoles différentes. Confrontés durablement à leurs élèves, les PLC2 ne peuvent pas se soustraire aux effets de leur enseignement ni, donc, faire l'économie d'une réflexion sur les conséquences de leurs actes professionnels

Les stagiaires EPS, sans exception, sont satisfaits de leur stage en responsabilité grâce auquel, en premier lieu (15/17), ils ont pu "entrer progressivement dans le métier" et "s'imprégner de la culture scolaire". Le demi-service d'enseignement à l'année leur "permet de vraiment prendre conscience et d'être confronté" aux différents aspects du métier d'enseignant d'EPS, d'en découvrir "une nouvelle dimension relative au fonctionnement du système éducatif" : conseils de classe, relations avec le personnel administratif, technique et enseignant de l'établissement". Les relations entre collègues sont les plus fréquemment mentionnées (10 citations), et plus particulièrement avec leurs collègues d'EPS.

Cette confrontation aux réalités "du terrain" est un élément important de satisfaction pour 11 d'entre eux, d'où ils tirent un sentiment de responsabilité. Elle marque l'aboutissement des études universitaires pour 7 stagiaires – "cette fois nous sommes seuls avec notre classe [contrairement aux stages pendant les études]" constate l'un d'eux –, mais leur offre également, par la durée de cette confrontation⁴⁹, le plaisir d'une gestion pédagogique et didactique approfondie des apprentissages de leurs propres élèves (7 stagiaires, dont 4 précédemment cités). Cet investissement prolongé au sein de leurs classes et dans l'association sportive scolaire, ainsi que leur participation à la vie de l'établissement, facilite l'acquisition ou le renforcement de compétences professionnelles. Le temps de pratique est mobilisateur, que ce soit "pour chercher à mettre en place [des] orientations pédagogiques et didactiques", pour acquérir et "personnaliser un cadre d'enseignement avec différents types d'élèves" ou, de façon plus pragmatique pour "essayer, se réguler, progresser" et prendre confiance en soi (7 stagiaires dont 4 du groupe précédent).

7 stagiaires, par ailleurs, sont satisfaits de la richesse et de la diversité de l'expérience d'enseignement qu'ils ont vécue, satisfaction liée à la connaissance pratique de plusieurs classes (par exemple, "3 niveaux du lycée plus l'option"), à celle "d'élèves très différents", ou encore à l'approche d'un "autre contexte" dans le cadre des stages de pratique accompagnée. Enfin, si l'expérience des réalités concrètes est l'aspect le plus "important" ou le plus "formateur" pour 4 stagiaires, 4 autres (dont un déjà nommé) y ont trouvé l'occasion de "prendre du recul sur l'activité des élèves et de l'enseignant" ou "d'identifier des lacunes" pour progresser.

Les PLC2 EPS paraissent donc assumer positivement leur double statut : stagiaire Iufm et professeur débutant. Ils vivent au travers de leur stage la transition – attendue - entre les études universitaires et le métier : de nouvelles tâches à effectuer, de nouvelles relations à établir, de nouveaux rôles à investir, qui sont autant de problèmes inédits à résoudre au quotidien...

Toutefois, 12 stagiaires sur 17 nuancent leur satisfaction d'éléments de déception variés⁵⁰. L'intégration au sein de l'établissement de quatre stagiaires semble avoir souffert d'un manque de communication avec "les collègues des autres disciplines". 3 stagiaires (dont 2 déjà mentionnés) relatent aussi quelques difficultés avec le personnel administratif de leur

⁴⁸ Les stagiaires EPS travaillent pendant sept semaines avec une classe jugée "difficile" par l'enseignant-maître de stage (2 heures hebdomadaires).

⁴⁹ Souligné par 6 stagiaires.

⁵⁰ A la question : "en quoi le suivi pédagogique vous a-t-il déçu ?", trois stagiaires répondent par la négative, un ne se prononce pas et deux "auraient souhaité davantage d'heures" d'enseignement.

établissement. Ainsi, sont ressentis comme un inconfort les demandes exigées par l'administration pour "la gestion de certains projets, de sorties, d'organisation d'événements", "les lenteurs [de celle-ci] dans la gestion des absences", le "manque de sanction" ou encore le désintérêt pour leur travail de la part du chef d'établissement, président de l'association sportive.

Des griefs sont également adressés à l'organisation administrative de la formation. L'implantation de leur poste et leur emploi du temps occasionnent des pertes de temps en déplacement pour 2 stagiaires, dont l'un note que le plan de formation met en concurrence les actions de formation générale et l'encadrement de l'UNSS (5 journées dans l'année). De même, le positionnement du stage en "classes difficiles" vers la fin de l'année ne permet pas, selon 2 stagiaires, d'en tirer le meilleur profit. Enfin, 3 stagiaires regrettent un cadre de travail peu élaboré pour les stages de pratique accompagnée – unique motif de déception pour 2 d'entre eux – et 2 autres s'attendaient à une motivation plus affirmée des élèves pour l'UNSS.

3.2. La préparation et l'exploitation des stages à l'Ifm

3.2.1. Professeurs des écoles stagiaires

La semaine précédant les deux premiers départs en stage des PE a été partiellement banalisée. Certains formateurs, au cours de cette semaine, ont reçu individuellement les stagiaires, dans des créneaux horaires préétablis ; d'autres ont continué leurs cours comme les semaines précédentes. Le premier jour de leur retour de stage, les stagiaires ont été conviés à un bilan par demi-section (12-13 stagiaires en moyenne), chaque groupe sous la responsabilité d'un formateur, et invités à exposer les points-forts comme les difficultés de leur stage. L'objectif de ce bilan, tel qu'il a été présenté aux stagiaires, était de conduire à d'éventuels aménagements de leur formation pour répondre aux besoins apparus, dans les limites du plan de formation.

Interrogés dans le questionnaire sur leur satisfaction relative à la préparation et à l'exploitation des stages, presque un tiers (24/74) n'a pas souhaité répondre, réservant ses commentaires pour la question suivante, concernant les déceptions. Inversement, près de la moitié des stagiaires (34/74) trouve que la préparation de leurs stages s'est déroulée dans des conditions satisfaisantes : principalement, la banalisation d'une semaine et la possibilité durant celle-ci de rencontrer des formateurs dans une relation de type "clinique" centrée sur le contexte singulier propre au terrain de stage de chaque stagiaire. Les insatisfactions concernent en majorité (40/74) les conditions matérielles de cette préparation : un temps de préparation trop court ; des cours maintenus durant cette semaine pourtant "banalisée" ; un temps d'attente trop grand pour rencontrer les formateurs, pas toujours suffisamment disponibles, de surcroît. Toutefois, quelques critiques (13/74) mettent aussi en cause la qualité de la préparation (trop théorique, "inutile" dans certaines matières, inadaptée pour la maternelle).

Mais le pourcentage des stagiaires satisfaits s'effondre lorsque l'on aborde la question du "bilan" du stage tel qu'il a été organisé à leur retour au centre. 5 ou 6 d'entre eux, tout au plus, estiment en avoir tiré quelque profit. 45 stagiaires sur 74 s'en déclarent nettement insatisfaits : les réunions-bilans, selon eux, ont été "inutiles", "sans solutions pratiques", insuffisamment centrées sur les difficultés concrètes rencontrées lors du stage.

Ces insatisfactions traduisent clairement, en creux, la nature des attentes des jeunes enseignants-stagiaires vis-à-vis de ces deux temps spécifiques de leur formation. Lorsqu'ils ont connaissance de leurs affectations, en effet, la focale de leurs préoccupations se resserre d'un coup sur les caractéristiques particulières, voire singulières de celles-ci : dès lors, les dispositifs d'enseignement en commun, qui imposent un traitement plus générique des problèmes, perdent à leurs yeux toute pertinence. Plus que du temps pour travailler en groupes restreints et échapper ainsi à une préparation trop individuelle – faiblement évoquée dans les réponses –, ils souhaitent une mise à leur disposition de formateurs aptes à leur fournir un traitement individualisé des questions qu'ils se posent ; et, au-delà peut-être, leur apporter un réconfort relationnel à la mesure de l'inquiétude à la fois académique – l'évaluation de leur stage – et existentielle – l'entrée dans le métier – qu'ils éprouvent.

3.2.2. *Professeurs des lycées et collèges stagiaires*

La préparation et l'exploitation des stages ne sont pas inscrites dans l'emploi du temps des stagiaires EPS comme elles le sont pour les PE2⁵¹, elles accompagnent leur travail en établissement⁵². A l'Iufm, des moments de "formation" sont agencés au fil du temps, censés répondre aux demandes les plus fréquemment exprimées par les stagiaires : des TD⁵³, des séquences d'autoscopie⁵⁴, des observations outillées d'enseignants chevronnés, des débats, etc. Des conseillers pédagogiques participent à ce travail qui s'appuie sur la pratique déclarée ou filmée du stagiaire.

11 stagiaires sur 17 sont satisfaits de la "préparation-exploitation" des stages à l'Iufm, dont 2 sans aucune réserve. Plus précisément, 4 stagiaires ont apprécié les moments de formation quand ils leur apportaient, par le "dialogue", "des réponses à [leurs] interrogations", des "solutions" ou des "propositions" relatives aux "problèmes rencontrés". L'un d'entre eux, ainsi que 3 autres, ont apprécié l'exploitation d'enregistrements vidéo, ancrée sur du "concret" et "la confrontation à [leurs] vécus" qu'elle met en scène. Enfin, quatre stagiaires, dépassant les problèmes singuliers de leur pratique d'enseignement, ont signalé l'intérêt "de théoriser et d'analyser [leur] pratique avec un cadre référencé" ou de construire "de nouveaux outils pour progresser dans [leur] métier".

14 stagiaires, toutefois, émettent quelques réserves sur la préparation et l'exploitation des stages à l'Iufm. Les sentiments affichés – du regret à la déception – traduisent principalement leur difficulté à enseigner les APSA programmées dans leur établissement, dont ils maîtrisent

⁵¹ Les dispositifs de formation des PLC2 diffèrent sensiblement de ceux des PE2. Ils offrent l'opportunité d'une rencontre régulière avec les formateurs (conseillers pédagogiques en établissement et formateurs Iufm), dans une relation de type "clinique". De plus, en EPS, les stagiaires peuvent bénéficier d'une aide à la "préparation" de leur enseignement de la part d'une équipe pédagogique au sein de leur établissement. Le travail en équipe des enseignants est installé de longue date dans cette discipline (circulaire EPS/3 du 5/12/1962).

⁵² Les éléments disciplinaires ne sont pas dispensés *a priori* au cours des journées "disciplinaires", comme ils peuvent l'être pour les "compléments disciplinaires" ou les journées "optionnelles".

⁵³ Travaux généralement réalisés en petits groupes, d'une durée négociée et dont les objectifs de formation sont différents du travail en établissement (faire acquérir une posture réflexive, faire approfondir des connaissances disciplinaires, ...). Exemples de thèmes abordés : préparer ses leçons et organiser ses bilans, organiser et gérer la sécurité en EPS, augmenter le temps d'activité motrice des élèves, faire apprendre et évaluer les élèves, organiser l'ordre et la discipline en classe.

⁵⁴ L'autoscopie a pour objet d'aider chaque stagiaire à reconnaître les compétences qu'il met en jeu dans son enseignement, à prendre du recul par rapport à celui-ci et, le cas échéant, à envisager des modifications de sa pratique. Exemples de thèmes étudiés : débiter le cours, organiser l'activité de tous les élèves, les démarches pédagogiques de l'enseignant, l'activité d'apprentissage des élèves, analyser les conduites d'élèves et (re) construire des situations d'apprentissage.

insuffisamment les contenus. 6 stagiaires, notamment, ont regretté qu'un "travail plus exhaustif" n'ait pas été mené en formation encadrée, dès le début de l'année, pour "l'élaboration de contenus d'enseignement dans les APSA"⁵⁵. A contrario, c'est l'exploitation des séquences d'enseignement (surtout le stage en "classe difficile") qui, par sa brièveté ou par l'absence de prise en compte de "questions ou problèmes plus personnels", a frustré les attentes d'un autre groupe de 6 stagiaires, même si ceux-ci "attendaient peut-être trop certaines choses" comme le note allusivement l'un d'eux. Enfin, 3 stagiaires (dont un déjà mentionné) énoncent des motifs de déception variés : des informations trop tardives "quant à l'organisation et à la gestion des cours et des classes" ; le contenu du stage "classes difficiles" insuffisamment clarifié ; ou une préparation peu spécifiée "par rapport au type d'établissement (collège, lycée), et au type d'élève".

3.3. Le suivi des stages

3.3.1. Professeurs des écoles stagiaires

Une très forte majorité des PE (62/74) se déclarent satisfaits du suivi pédagogique de leur stage⁵⁶. Six des sept stagiaires qui se sont abstenus de répondre en ont donné les raisons à la question suivante, relative à leurs déceptions : ils font état de visites mal réparties, trop tardives ou, dans un cas, jugées trop nombreuses, de mauvaises relations avec l'équipe tutorale, d'absence d'écoute du stagiaire, de critiques uniquement négatives sans conseils pratiques d'amélioration.

De quoi les stagiaires ont-ils été satisfaits ? 33 réponses mentionnent les échanges d'idées avec les formateurs, les conseils prodigués, les réponses apportées aux questions concrètes ; 19 – 4 d'entre eux font aussi partie du groupe précédent – mettent l'accent sur l'aide apportée à la réflexion sur la pratique et les progrès possibles grâce à ce suivi ; 5 autres insistent sur l'opportunité offerte d'un jugement extérieur à soi ; enfin, un certain nombre de réponses – 11, parfois les mêmes stagiaires que précédemment – insistent sur le soutien psychologique apporté, l'écoute du stagiaire, les encouragements prodigués, etc. ; d'autres réponses (8) signalent simplement que le suivi a été "satisfaisant", "utile" ou "enrichissant", sans précisions.

Corrélativement à ce taux élevé de satisfaction, un tiers des stagiaires n'a pas répondu ou a répondu négativement – respectivement 10 et 16 stagiaires – à la question touchant leurs déceptions relatives au suivi de stage. Quant aux autres, ils font grief à ce suivi d'avoir été plus évaluatif que formatif : 13 stagiaires reprochent aux visites d'avoir été trop tardives, et donc d'avoir valu davantage comme un jugement que comme une aide efficace à la pratique ; 2 d'entre eux et 13 autres évoquent des difficultés relationnelles avec l'équipe tutorale ; parfois, l'un de ses membres est mis en cause : un stagiaire évoque un "conseiller grande gueule", plus "tribun" que "conseiller" qui a "gâché" ses stages ; un autre, une conseillère pédagogique "sans conseil" ; mais, plus généralement, ce sont les critiques seulement

⁵⁵ La formation initiale des étudiants en STAPS comporte l'étude de la technologie et de la didactique des activités physiques sportives et artistiques (APSA). Cependant, dans cette formation, ils ne peuvent approfondir les contenus d'enseignement de toutes les APSA susceptibles d'être programmées en établissement scolaire. À l'Iufm, les PLC2 EPS choisissent une formation didactique complémentaire dans 4 APSA parmi 15 activités (6 journées de formation). Deux critères sont retenus par les formateurs Iufm pour programmer ces "compléments disciplinaires" : les "activités à risque" supports d'une éducation à la sécurité (sports de combats, escalade, VTT, ...), et les activités fréquemment enseignées dans les établissements scolaires.

⁵⁶ 7 stagiaires n'ont pas répondu ; un huitième a livré une réponse sans rapport avec la question.

négligentes, l'absence d'écoute et d'encouragements qui font l'objet des reproches des PE. 9 d'entre eux déplorent également l'absence de réponses précises aux questions posées, ou de propositions de remédiations concrètes aux insuffisances signalées.

3.3.2. Professeurs des lycées et collèges stagiaires

Les stagiaires EPS sont très majoritairement satisfaits de l'encadrement pédagogique de leurs stages (14 sur 17). Un seul d'entre eux affiche clairement sa déception et deux autres regrettent un manque de suivi dont les raisons ont déjà été évoquées⁵⁷.

Un groupe de 8 stagiaires cite, comme éléments de satisfaction, les discussions, l'aide à la résolution des problèmes rencontrés ou l'aide directe "dans la préparation et la régulation des séances", le travail didactique effectué avec les conseillers ainsi que les remarques, les réponses, les informations qui leur ont été apportées. 3 stagiaires, dont un appartenant au groupe précédent, soulignent aussi une aide à la réflexion sur leur pratique qui a leur permis de "prendre du recul sur [leur] façon d'enseigner et sur ses conséquences".

Par ailleurs, 9 professeurs stagiaires (5 appartiennent au 1^{er} groupe) se montrent sensibles aux qualités relationnelles des conseillers dont la disponibilité, les qualités d'écoute, la compétence (4 citations) ou leur encouragement à la prise de responsabilité professionnelle ont été appréciés⁵⁸ et 6 autres (dont 4 de ce groupe) semblent avoir trouvé un soutien psychologique dans le caractère "toujours positif et encourageant" de leur conseiller.

En bref, le suivi pédagogique est apprécié pour les qualités relationnelles du conseiller⁵⁹, ses compétences et l'aide apportée aux stagiaires pour leur prise de fonction.

Si cinq d'entre eux n'émettent aucune réserve quant au suivi pédagogique (un autre ne se prononce pas), neuf stagiaires expriment toutefois, à côté d'éléments de satisfaction, une déception relative. Parmi eux, six auraient souhaité être suivis plus souvent par leur conseiller pédagogique et/ou être observés avec toutes les classes dont ils avaient la responsabilité⁶⁰. Trois autres regrettent que celui-ci, novice dans ses fonctions, ou réticent à prendre en charge un stagiaire, ait manifesté une attitude trop réservée, ou peu assurée, ou n'aurait pas rempli ses "véritables missions"⁶¹.

Quatre stagiaires déçus attendaient surtout des conseils "au niveau pratique", une approche des contenus "plus utilisable", "davantage de concret". Pour autant, un stagiaire pointe les limites d'une transmission exclusive de savoirs professionnels par l'expérience et le mode oral, constatant que "les conseillers pédagogiques disposent de peu de documents écrits pour clarifier les choses et [nous] aider". Un autre pense qu'il "manquait un travail plus construit" dans l'encadrement du stage de pratique accompagnée en "classe difficile".

⁵⁷ Dans le cas le plus défavorable d'organisation des services, le conseiller pédagogique ne peut pas observer le stagiaire en situation d'enseignement sans faire une demande de congé !

⁵⁸ 3 stagiaires expriment leur satisfaction d'un accompagnement de leur travail par le conseiller pédagogique dans le respect de leurs initiatives ou sans subir de prescriptions de sa part ; un autre est encore "pleinement satisfait" d'une assistance directe dans "la préparation, l'animation et le bilan" de ses séances.

⁵⁹ Seuls, 2 stagiaires ne font pas référence à la qualité relationnelle du suivi pédagogique.

⁶⁰ Sont données comme explications, l'incompatibilité des services d'enseignement entre le stagiaire et son conseiller pédagogique et un déficit de communication entre eux.

⁶¹ Des carences d'organisation peuvent être ici incriminées, autant que des styles de collaboration : la nomination aléatoire et tardive des conseillers pédagogiques pour le second degré et l'absence d'actions de formation qui leur soit réservée.

3.4. Les relations avec les formateurs

3.4.1. Professeurs des écoles stagiaires

Dans l'ensemble, les PE2 se montrent plutôt satisfaits de leurs relations avec les formateurs : presque la moitié d'entre eux énoncent des motifs de satisfaction et aucun de déception, alors que seuls 3 stagiaires expriment une déception qui n'est nuancée par aucun élément de satisfaction. 30 stagiaires ont une appréciation mitigée, avec des motifs de satisfaction et de déception.

Lorsqu'on analyse leurs propos, on retrouve des caractérisations proches de celles qu'ils ont exprimées précédemment au sujet du suivi pédagogique des stages. Parmi elles, revient fréquemment, sous diverses expressions, "l'encouragement chaleureux" des formateurs (19 réponses) : ceux-ci sont décrits comme des personnes investies dans leur travail, respectueuses du stagiaire, prêtes à écouter et à l'aider dans une relation individualisée. 11 réponses soulignent aussi leur disponibilité. *A contrario*, 11 réponses disent le manque de chaleur de "certains formateurs" – précision qui marque le caractère personnalisé de la critique, décrits comme trop distants ("froids" ou trop "magistraux"), sanctionnant le stagiaire plutôt qu'ils ne l'aident et incapables d'entendre son point de vue. Qu'elles soient positives ou négatives, ces appréciations, à l'évidence, concernent davantage la personnalité du formateur – plus précisément l'interaction de celle-ci avec celle du stagiaire – que son statut ou sa fonction : ainsi, 7 réponses mentionnent un problème relationnel avec un formateur, 3 autres font part de bonnes relations en général ; 2 stagiaires soulignent le caractère inévitable des affinités différentielles - "on ne peut pas avoir des atomes crochus avec tout le monde !"

Un autre tableau vient confirmer l'importance que prennent, aux yeux des stagiaires, les personnes dans leur formation : celles-ci viennent en premier lieu dans l'inventaire des ressources qui les ont aidées pour l'entrée dans le métier (viennent ensuite les expériences de stage, la formation Iufm)⁶².

Outre les qualités personnelles, les stagiaires reconnaissent – second motif principal de satisfaction – avoir trouvé auprès des formateurs une aide utile. Les qualificatifs positifs décrivent des relations qui permettent de progresser, des ressources, des conseils, des apports sur le plan du contenu et des démarches (13 réponses). A l'inverse, les qualifications négatives reprochent aux formateurs Iufm des relations "trop scolaires", du type "enseignant/étudiant" (10 réponses, par exemple : "on nous demande d'être acteur de notre formation, mais on nous considère comme des étudiants"), éloignées du contexte du terrain, trop "théoriques" et ne répondant pas aux "besoins" (5 réponses). Dans 9 réponses, on leur oppose les IMF⁶³ et/ou conseillers pédagogiques et/ou inspecteurs, plus proches de la "réalité du terrain" et donc plus "utiles" (un stagiaire parle même de "ressource sans limite", un autre parle d'"exemples concrets pris dans l'expérience d'enseignement"). On retrouve ici la prégnance du paradigme de formation artisanal, qui octroie aux stages en responsabilité un pouvoir quasi exclusif de préparation au métier dans un rapport du type "compagnonnage" avec les aînés (la demande

⁶² Seuls 7 stagiaires mentionnent leurs parcours ou expériences antérieurs (sciences de l'éducation, animation, surveillances, cours particuliers) : est-ce que ces ressources sont difficilement mobilisables compte tenu du changement de contexte (peu de "transpositions" possibles dans l'univers particulier de l'école primaire) ou est-ce que les PE2 les mobilisent mais sans en avoir forcément conscience (par exemple dans la manière de s'adresser à un groupe d'enfants, acquise dans les expériences d'animation) ?

⁶³ Instituteurs (ou professeurs des écoles) maîtres formateurs.

en filigrane des stagiaires serait : traitez-nous comme des pairs, non plus comme des élèves, tout en nous apportant les connaissances liées à votre expérience du métier).

3.4.2. Professeurs des lycées et collèges stagiaires

Les stagiaires EPS ont apprécié les relations, jugées très satisfaisantes par un tiers d'entre eux, que les formateurs ont entretenues avec eux. Seuls, quatre PLC2 nuancent leurs propos ou émettent des réserves, pour signaler "des problèmes de communication" ou évoquer des difficultés de "compréhension des rôles de chacun".

A l'image des PE2, les rapports qu'ils ont liés avec leurs formateurs sont caractérisés par "l'encouragement chaleureux" et l'utilité professionnelle. Majoritairement, les formateurs sont jugés accueillants, disponibles, à l'écoute de leurs problèmes, soucieux de créer un climat de confiance, et prêts à les aider quand ils rencontraient "des difficultés, que ce soit au niveau pédagogique, didactique, relationnel ou administratif". Huit stagiaires, dont deux du groupe précédent, privilégient l'aspect professionnel de cette relation aux formateurs, auprès desquels ils ont trouvé des appuis, des "savoirs théoriques et pratiques pour l'enseignement et le mémoire", des conseils dont le contenu montrait "la réalité de la pratique (anecdotes, expériences professionnelles partagées, tout ce qui était très concret)" ou une aide "pour conduire des actions au sein de l'établissement".

Mais, qu'elles soient plus psychologiques ou plus fonctionnelles, ces interactions donnent aux stagiaires le sentiment valorisant d'entrer dans une "communauté de pratique"⁶⁴ avec leurs formateurs EPS. Ainsi, pour la majorité d'entre eux, la posture "chaleureuse" des formateurs, la "relation de confiance" fondée sur l'égalité de statut, le soutien et l'encouragement ("sans être trop prescriptifs"), traduisent le constat qu'ils font d'une bonne collaboration entre eux-mêmes et les formateurs⁶⁵. De même, ils jugent que ceux-ci – et, au-delà, "tous [les] collègues EPS" ou "d'autres professeurs" – leur offrent des possibilités d'accès à la culture professionnelle par une "transmission" d'expérience en établissement⁶⁶. Aussi, lorsqu'ils sont interrogés sur les ressources qui les ont aidés à entrer dans le métier, les personnes viennent en premier, bien avant les expériences acquises en stage et la formation Iufm⁶⁷, principalement les membres de l'équipe pédagogique EPS et les collègues de l'établissement⁶⁸. Ce qui est beaucoup plus rarement le cas des PE2⁶⁹ (1/10). Or ces relations – jugées

⁶⁴ Durand, 2000.

⁶⁵ Ce constat ne signifie pas toujours des accords négociés et productifs sur les objectifs de formation et sur une activité commune. Les questionnaires fournissent peu d'indications explicites sur les transactions relationnelles et les stratégies d'entretien entre les stagiaires et les conseillers (Pepel, 2003).

⁶⁶ Ils font état d'échanges "d'opinions, d'idées, de solutions très différentes donc très riches" ; ou encore, "des fonctionnements, des philosophies, des approches de l'élève ou du métier d'enseignant" différentes des leurs.

⁶⁷ La remarque faite à propos de la faible mobilisation, par les PE2, de leurs expériences antérieures comme ressource pour leur entrée dans le métier, vaut pour les PLC2 EPS. On pourrait s'en étonner (un seul stagiaire mentionne son parcours antérieur), relativement à l'expérience diversifiée d'enseignement / animation qui caractérise l'échantillon.

⁶⁸ Dans les établissements de second degré, les stagiaires EPS peuvent participer à l'encadrement de "sorties culturelles" organisées par des professeurs d'autres disciplines, encadrer des "stages de plein-air" avec leurs collègues EPS, ou, encore, co-diriger un projet interdisciplinaire (PPCP).

⁶⁹ Par l'intermédiaire du formateur de centre et du conseiller pédagogique en établissement, le PLC2 a la possibilité de tisser de nombreuses relations professionnelles. Les PE2 entretiennent, pour la plupart, des relations plus éphémères avec leurs collègues dans les écoles.

satisfaisantes – avec d'autres professionnels semblent favoriser une entrée constructive dans le métier⁷⁰.

3.5. Les formations liées aux disciplines d'enseignement

3.5.1. Professeurs des écoles stagiaires

Les inquiétudes de début d'année, rappelons-le, étaient très vives à l'égard des formations générale et disciplinaire, soupçonnées d'être "trop théoriques", trop éloignées d'une utilité sur le terrain. Les trois matières ou groupes de matières les plus appréciées (musique ; sciences et biologie ; EPS, en particulier la danse) le sont essentiellement du fait qu'elles proposent ou qu'elles permettent de construire des activités, séances, séquences aisément exploitables en classe (ce qui ne préjuge en rien de l'efficacité réelle de ces exploitations au niveau des apprentissages des élèves). Mais on peut se demander si l'enthousiasme que ces matières suscitent ne tient pas aussi à des intérêts non professionnels : pouvoir s'exprimer, vivre des situations telles que les élèves sont sensés les connaître ensuite, bref d'être un peu "acteur" dans une formation souvent critiquée pour la posture scolaire qu'elle induit.

Les propositions tournent beaucoup autour d'une proximité accrue avec le "terrain" (plus d'intervenants de terrain, un retour en classe de certains professeurs d'Iufm, des visionnements de cassettes, plus d'ateliers pédagogiques dans les classes, un intérêt marqué pour les cours de législation) ainsi que la constitution d'un "bagage pratique" dans toutes les matières (conseils, batteries de séquences, de progressions et de séances). Un stagiaire propose même que chaque professeur distribue un récapitulatif des "connaissances indispensables pour enseigner la discipline". Ces réponses confirment les attentes des stagiaires en début d'année à l'égard de la formation générale et disciplinaire qui s'orientait déjà vers l'idée d'une capitalisation rentable (pas de perte de temps par des détours considérés comme inutiles) de pratiques directement transposables ensuite en classe. De même, les enseignements de pédagogie générale, qui font partie des formations qui ont le plus déçu, souffrent probablement d'un manque de légitimité aux yeux d'un certain nombre de stagiaires, lorsqu'ils sont pris en charge par des formateurs qui ne sont pas issus de l'enseignement primaire. Elle est assez souvent taxée de "superficielle" et certains PE2 ne la trouvent pertinente qu'avec la présence d'intervenants de terrain.

3.5.2. Professeurs des lycées et collèges stagiaires

Les professeurs stagiaires EPS attendaient en début d'année une mise à niveau didactique et une aide à la résolution des difficultés à enseigner. Très logiquement, ils plébiscitent (16/17) le traitement didactique des APSA à des fins d'enseignement de l'EPS. Cette formation, "concrète", au cours de laquelle ils pratiquent eux-mêmes les activités qu'ils enseigneront aux élèves, leur fournit des "outils exploitables" par lesquels ils peuvent ainsi, "en une journée, combler [leurs] lacunes dans certaines APSA". Elle confirme aussi l'attrait des stagiaires EPS pour un mode pratique de formation qui privilégie les modes vécu et oral de transmission des connaissances didactiques nécessaires à l'exercice professionnel. Ainsi, 7 stagiaires proposent d'augmenter le temps consacré à la transposition didactique d'un plus grand nombre d'APSA, ou de "construire en commun un dossier de cycles d'APSA, une sorte

⁷⁰ V. Cohen-Scali (2000), après C. Dubar (1989), souligne l'importance, pour l'intégration professionnelle des jeunes, du partage du savoir concernant le travail. Elle éclaire le rôle déterminant de la qualité des contextes sociaux dans les formations par alternance, comme condition d'une transition.

de répertoire de situations". Plus généralement, le contenu des formations aux disciplines d'enseignement suscite peu d'éléments de déception chez les PLC.

Par ailleurs, 8 stagiaires mettent l'accent sur les actions de formation qui dépassent l'approche strictement pragmatique des compléments disciplinaires et ouvrent à "une meilleure compréhension de la complexité du métier", selon l'expression de l'un d'entre eux. Les "discussions à partir des problèmes concrets" rencontrés dans leur établissement ont mobilisé leur attention au cours des journées disciplinaires, mais aussi les réflexions sur des thèmes transversaux (l'évaluation, la pédagogie différenciée) ou la "comparaison des expériences d'enseignement" des stagiaires et des formateurs, particulièrement celles avec les nouveaux publics d'élèves rencontrés au cours du stage de pratique accompagnée.

Nulle ombre au tableau ? Pas tout à fait. Plus de la moitié des stagiaires incriminent les pertes de temps occupées à la gestion administrative de la formation au cours des journées disciplinaires⁷¹, ou consacrées aux déplacements sur les lieux de formation académique⁷².

3.6. Les actions de formation générale

3.6.1. Professeurs des écoles stagiaires

Lorsqu'on les interroge sur les actions de formation générale qui les ont intéressés, plus des trois quart des stagiaires PE répondent la "semaine culturelle"⁷³. On peut avancer plusieurs hypothèses expliquant cet engouement : c'est une semaine de "liberté", sans la pression des évaluations et l'urgence de la pratique enseignante (on peut enfin "s'exprimer avec beaucoup de liberté, ce qui est rarement le cas des formations à l'Iufm, où on attend toujours quelque chose de précis de notre part") ; c'est un moment pour penser à soi, dans le sens où on peut "se cultiver" dans des domaines culturels peu connus, voire inconnus ; c'est une semaine qui permet d'envisager comment mettre en pratique des projets et de repérer ce qu'on peut faire avec des élèves.

Une autre action de formation est appréciée par plus de la moitié des stagiaires (41) : les ateliers pédagogiques⁷⁴, en congruence avec leur envie d'être le plus possible sur le "terrain". L'attrait de ces ateliers tient aussi au mode de formation qu'ils appellent, avec des questionnements qui surgissent de la pratique et la recherche quasi immédiate de solutions au cours d'une confrontation des points de vue entre pairs (autres PE2) ou collègues plus expérimentés (IMF). Ce modèle serait à l'opposé de celui du "cours magistral", "trop théorique", critiqué par 18 PE2. Toutefois, certains ont regretté lors de ces ateliers le nombre trop élevé de stagiaires dans la même classe (12 réponses). Sont également critiqués le manque d'exploitation possible des activités (5 réponses) ou le caractère trop artificiel, non transférable dans le quotidien du métier (10 réponses).

⁷¹ Outre la logistique des formations qui lui est attribuée de fait, le formateur de centre "gère", pour ce groupe, les actions de 42 personnes (stagiaires, conseillers pédagogiques, formateurs associés, ...).

⁷² Les déplacements sont occasionnés par les regroupements académiques des stagiaires pour les compléments disciplinaires, les formations optionnelles, la formation générale et par des rencontres sportives dans le cadre de l'UNSS.

⁷³ Il s'agit en fait de 2 journées au cours desquelles les stagiaires, mis en présence d'intervenants culturels ou d'artistes, ont la possibilité de découvrir divers champs artistiques, culturels ou scientifiques.

⁷⁴ 7 à 8 PE2 encadrés par un professeur d'IUFM et un IMF travaillent 3 demi-journées dans une classe, pour laquelle ils ont préparé, mettent en œuvre et analysent collectivement une séquence d'enseignement ou un projet pédagogique.

3.6.2. Professeurs des lycées et collèges stagiaires

Dans leurs commentaires sur la formation générale, les stagiaires EPS ne font aucune allusion à "la semaine culturelle"⁷⁵, qui leur est également ouverte, mais ils ont tous été intéressés (à l'exception d'un seul) par des modules de formation, qu'onze d'entre eux redoutaient pourtant en début d'année⁷⁶. Ils apprécient "l'analyse et la résolution de cas concrets", se lassent des formations jugées redondantes avec les cours suivis en STAPS, répugnent généralement à tout ce qu'ils rangent sous le vocable "théorique" et se plaisent à travailler en petits groupes avec leurs collègues d'autres disciplines, à partir "des expériences de chacun".

Les formations les plus séduisantes articulent une mise en scène dynamique - par exemple des jeux de rôles simulant "les situations de terrain", et la proposition de solutions concrètes aux problèmes vécus au quotidien⁷⁷. Hors ce contexte d'utilité immédiate recherchée, les formations sont souvent jugées "trop théoriques", c'est-à-dire "difficilement applicables dans les cours", et elles déçoivent pour des thèmes qui suscitent habituellement chez les stagiaires un désir de connaissance⁷⁸. Il est intéressant de souligner que les propositions des stagiaires EPS n'évoquent pas les contenus de la formation générale, mais plutôt leur mode de transmission et leur nature. Ainsi, le rejet apparent de "la formation sur un mode universitaire" transparait assez nettement dans les propos de 4 d'entre eux⁷⁹. Pour les enseignants débutants, l'image du cours en amphithéâtre a perdu sa légitimité au bénéfice de ce qu'ils pensent être le "mode concret de formation continue". On pourrait avancer également, comme hypothèse explicative de la défiance des PLC2 EPS à l'égard de toutes les actions de formation perçues comme non immédiatement rentables, la gestion de leur temps : le demi-service d'enseignement à lui seul exige d'eux un lourd investissement, auquel s'ajoutent les contraintes évaluatives de la formation.

Les parcours des stagiaires EPS confirment les résultats de travaux qui mettent en évidence une base de connaissances et des compétences déjà élargies chez les enseignants novices. Le travail enseignant est "une *expérience sociale* conçue comme la capacité *pratique* de combiner des logiques différentes " (Dubet, 1996). Confrontés à leurs classes, les stagiaires EPS valorisent les formations à l'aune des réponses ajustables à leurs problèmes personnels ; ils sont volontiers critiques à l'égard des "cours magistraux", discréditent d'emblée les formateurs qui les prennent pour des étudiants "n'ayant jamais croisé un élève de leur vie", ce qui les conduit peut-être à penser qu'ils ont « beaucoup à [s'] apporter entre eux » sur les problèmes qu'ils rencontrent à leur entrée dans le métier. Ils souhaitent des modalités de formation générale proches du modèle "concret de la formation continue", mais sans imaginer que celui-ci a aussi ses limites pour transformer des pratiques professionnelles.

⁷⁵ Sauf à souhaiter son remplacement par des compléments disciplinaires (2 stagiaires).

⁷⁶ Seule la moitié des PLC2 EPS a répondu aux questions relatives à la formation générale.

⁷⁷ Une formation sur l'animation et la tenue de la classe a séduit 13 stagiaires sur 17, les formations traitant de l'autorité, des conflits et des situations conflictuelles ont satisfait 12 stagiaires.

⁷⁸ Ainsi, 6 stagiaires affichent une satisfaction et une déception pour les formations sur l'autorité et sur la gestion des situations conflictuelles.

⁷⁹ Auxquels s'ajoutent 2 stagiaires qui jugent "trop théoriques" certaines actions de formation ciblées (information UNSS et journée optionnelle consacrée à la "pédagogie différenciée").

3.7. Le mémoire professionnel

3.7.1. Professeurs des écoles stagiaires

Dans l'ensemble, le mémoire rencontre rarement de franche hostilité chez les PE stagiaires. C'était déjà le cas dans le questionnaire de début d'année où peu d'entre eux craignaient qu'il ne soit une perte de temps, un travail inutile, trop théorique. Dans le deuxième questionnaire, seuls sept stagiaires émettent cet avis. Sans le remettre en cause, la moitié des PE2 suggèrent une meilleure organisation du temps (10 stagiaires), des modifications dans les principes d'encadrement (11 stagiaires, qui proposent par exemple qu'un "enseignant de terrain" soit directeur de mémoire ou que les critères d'évaluation soient plus homogènes entre les directeurs), de meilleures explications (5 stagiaires), des modifications dans le mémoire lui-même (5 stagiaires, qui vont de la suppression de l'évaluation jusqu'au souhait d'appliquer une "véritable méthodologie" scientifique ou de faire un mémoire plus long intégrant les analyses d'ateliers pédagogiques).

Au total, seulement cinq stagiaires estiment que le mémoire n'a pas contribué à leur formation (3 non réponses à la question). Pour la moitié des PE2, il a permis un accroissement de la maîtrise des contenus et des démarches, ce qui rejoint une préoccupation déjà énoncée de cumulation de savoirs et savoir-faire liés à la profession ("aborder un thème à fond", "se faire une véritable autoformation sur le sujet"). Pour presque la moitié des stagiaires (31), le mémoire a été l'occasion d'une pratique personnelle, soit sous forme de réajustements à la suite de problèmes rencontrés (19 réponses), soit sous forme d'essai ou d'expérimentation de nouvelles pratiques (10), soit par la mise en place d'un projet (4). Cet ensemble de réponses rejoint le souhait déjà rencontré que le stagiaire soit placé en situation pratique de classe pour s'améliorer et se réajuster en situation, en cherchant des solutions à des problèmes qu'il a personnellement identifiés. Enfin plus d'un tiers des stagiaires énonce la possibilité qu'offre le mémoire d'opérer un retour réflexif ou narratif sur la pratique et/ou le métier.

L'occasion que donne le mémoire d'une réflexion sur la pratique était déjà mentionnée par plus de la moitié des stagiaires dans le premier questionnaire, qu'il s'agît d'une réflexion sur l'école, sur l'enseignement, sur un sujet choisi ou mal maîtrisé en début d'année, sur une discipline qui attire ou est peu maîtrisée et/ou d'une réflexion sur leur pratique personnelle, en vue de l'améliorer.

Cet engouement pour l'évocation de la pratique ne peut sans doute pas s'interpréter uniquement comme une intériorisation spontanée du modèle de réflexivité professionnelle désormais mis en avant par l'institution. Il correspond aussi chez un certain nombre de PE2 à un désir d'activité intellectuelle en général⁸⁰ ou, plus encore, à une envie de "se raconter" dans ses pratiques (comment je m'y suis pris, les difficultés que j'ai rencontrées, ce que j'ai ressenti, comment je relie mes pratiques avec mes expériences antérieures), avec un usage parfois abusif de l'adjectif "réflexif" pour décrire une démarche qui relève surtout de l'expressivité. Toujours est-il que le mémoire apparaît comme un lieu relativement "pacifié" de la formation, où le consensus est possible entre d'un côté les exigences institutionnelles de l'ufm relatives à une prise de recul par rapport aux pratiques, qui passe entre autres par une réflexion

⁸⁰ Un stagiaire écrit que le mémoire a constitué "un moment de réflexion indispensable qui m'a permis de sortir de la torpeur dans laquelle on m'enfermait. J'aime le travail intellectuel et ça m'a manqué cette année." Les réponses données à d'autres endroits du questionnaire laissent à penser que ce stagiaire exprime surtout l'envie de pouvoir donner son point de vue, d'être considéré comme une personne responsable capable de réflexion dans une formation où il a l'impression de s'ennuyer et d'être infantilisé.

"théorique" (dans le sens où des données plus générales sont recherchées dans des écrits divers ou des témoignages d'expériences au-delà de l'expérience singulière de chaque stagiaire) et d'un autre côté les attentes des stagiaires concernant la possibilité de s'investir dans une pratique individuelle en situation, parfois plus précisément dans un problème rencontré personnellement, face auquel ils cherchent des réponses en passant notamment par des "expérimentations", des "essais" en classe.

La grande majorité des stagiaires apprécie l'encadrement du mémoire, puisque les trois quarts évoquent au moins un motif de satisfaction contre moins de la moitié qui évoquent au moins un motif de déception⁸¹. Les justifications se réfèrent assez fréquemment à la personne même du directeur de mémoire, que ce soit positivement (35 stagiaires, avec 20 réponses saluant la "disponibilité" et la "présence" et 13 réponses, "l'encadrement rassurant", le rôle de "guide" et d'"aide") ou négativement (12 stagiaires, avec 5 réponses qui regrettent le manque de disponibilité, 4 réponses qui dénoncent un manque de suivi, peu d'aide).

3.7.2. Professeurs des lycées et collèges stagiaires

Le mémoire professionnel est un outil de formation reconnu par les PLC2 EPS. Il leur apparaît intéressant, utile, en prise directe avec des difficultés d'enseignement. Ils ont apprécié (14 sur 17) à la fois la liberté de travail (libre choix du thème, rythme personnalisé, aide à la demande) et l'encadrement par les formateurs.

Sans surprise, la fonction attribuée au mémoire est de "s'interroger sur sa pratique" et "surtout [de] chercher des solutions pour l'améliorer"⁸². Ainsi, 12 stagiaires sur 17 décrivent le processus de construction du mémoire comme une démarche de résolution d'un problème professionnel : "identifier un problème précis [...] qui se pose lors [des] premiers cours [...] et le résoudre".. Parmi eux, 4 soulignent la visée pragmatique de "la recherche et de l'expérimentation" des solutions afin "d'améliorer [leur] enseignement" et de "permettre à [leurs] élèves de progresser à tous les niveaux (moteur et cognitif)". Pour 5 stagiaires, cette démarche d'analyse des difficultés professionnelles peut être réinvestie "avec d'autres classes, dans d'autres APSA", soit que le "problème [rencontré] risque de se reproduire dans les années à venir dans d'autres classes", soit que le mémoire professionnel ait donné lieu à l'élaboration d'un "outil didactique exploitable pour les années à venir".

Au-delà d'une aide immédiate à l'enseignement, parfois déterminante dans l'évolution personnelle⁸³ des stagiaires, le travail produit à l'occasion du mémoire professionnel conduit, pour la moitié d'entre eux, à "prendre du recul sur son action professionnelle", à réfléchir "sur [son] profil d'enseignant et sur [ses] orientations pédagogiques et didactiques", ou sur "son métier, sur ses convictions personnelles". Bien qu'il soit réalisé sur une courte période – parfois jugée "trop courte"⁸⁴, le travail d'écriture et de réécriture du mémoire engage donc les stagiaires dans une démarche intellectuelle qu'ils analysent en des termes proches des attentes institutionnelles relatives au "praticien réflexif".

⁸¹ Le total est supérieur à 74 car 17 stagiaires ont énoncé à la fois des motifs de satisfaction et des motifs de déception.

⁸² Le choix de l'objet d'étude appartient au stagiaire.

⁸³ 4 stagiaires attribuent à leur travail relatif au mémoire, le dépassement de la difficulté principale rencontrée au cours de leur première année d'enseignement.

⁸⁴ Après une sensibilisation initiale, l'implication (suivie) dans l'analyse de leur pratique par les stagiaires se poursuit pendant 4 à 5 mois. Pour autant, le souci du temps nécessaire à la construction du mémoire domine les préoccupations de 7 stagiaires (commencer dès le début d'année et, pour 4 d'entre eux, disposer d'un temps accru pour "produire un travail plus approfondi").

3.8. Approche globale de la formation

3.8.1. *L'enseignant idéal*

3.8.1.1. *Professeurs des écoles stagiaires*

Les composantes de la profession que les PE stagiaires valorisaient en début d'année ont-elles connu des évolutions repérables en fin d'année ? Sur la même question, ceux-ci ont été plus prolixes dans le deuxième questionnaire (227 items comptabilisés contre 173 alors que le nombre d'enquêtés ayant répondu passe de 77 à 74).

La proportion de réponses relatives aux "qualités expressives" et "relationnelles" reste inchangée entre les deux questionnaires (un tiers). Par contre, le nombre de stagiaires les ayant exprimées augmente (on passe de deux tiers à trois quart). Parmi ces qualités, "l'écoute" est celle qui revient la plus fréquemment (4 stagiaires/10 dans le 1^{er} questionnaire et 5/10 dans le 2^{ème}), avec des termes souvent flous qui désignent une posture d'ouverture à autrui, de prise en compte des difficultés des élèves, de bons contacts avec eux. La moitié des 32 stagiaires qui avaient utilisé cet item lors du premier questionnaire l'exprime à nouveau lors du second, révélant peut-être par là une représentation fortement ancrée que n'a pas ébranlée l'année de formation. Le "dynamisme" est aussi souvent cité (associé à la passion, la motivation, l'enthousiasme), bien que sa fréquence d'apparition diminue entre le premier (presque 3 stagiaires sur 10) et le deuxième questionnaire (2 stagiaires/10). "L'autorité" est exprimée en des proportions identiques dans les deux questionnaires (environ 2 stagiaires/10), alors qu'à la suite de leurs stages, on aurait pu s'attendre à une réévaluation de cette dimension du métier, à propos de laquelle les stagiaires font souvent part de difficultés : elle est décrite majoritairement comme une façon de se faire respecter, mais tout en restant juste. Enfin trois réponses sont apparues en fin d'année ("ne pas se stresser", "relativiser les choses", "prendre de la distance avec le métier"), peut-être générées par la prise de conscience, au cours de leurs stages, de la nécessité de se préserver personnellement.

Les "qualités professionnelles générales" sont davantage mentionnées que dans le questionnaire de début d'année (5 stagiaires/10 au lieu de 2/10), particulièrement l'item : "réfléchit sur ses pratiques ou est capable de se remettre en question". Sans doute est-ce là pour partie l'effet d'une attente institutionnelle continûment exprimée au cours de la préparation du mémoire, des réunions avec son équipe tutorale, des visites de stage, des ateliers pédagogiques, de l'évaluation des modules, etc. Quelques stagiaires se rapprochent ainsi dans leur discours du modèle d'enseignement officiellement diffusé dans les Iufm, qui valorise la capacité à l'analyse réflexive de sa pratique. L'item "s'adapte à la diversité des situations" recueille lui aussi un peu plus de réponses dans le second questionnaire : les stages conduisent peut-être les stagiaires à la prise de conscience du nécessaire réajustement en situation des pratiques enseignantes. L'apparition des items suivants est probablement, elle aussi, l'effet des stages : les contacts avec les parents, les bonnes relations avec le maire, le fait de travailler en projet et d'être à l'aise dans ses fonctions et motivé par sa profession.

Les "qualités relatives aux apprentissages" diminuent dans les descriptions, notamment l'item "motivant" (intéresser les élèves, leur faire aimer l'école...), cité par au moins 5 stagiaires/10 dans le 1^{er} questionnaire et seulement 3 stagiaires/10 dans le second. Toutefois, ce ne sont pas les mêmes stagiaires qui mobilisent l'item : seuls 5 d'entre eux, en effet, l'ont

utilisé dans les deux questionnaires. Deux items croissent légèrement dans le second questionnaire : "compétent en pédagogie et/ou en didactique" (cité par 10 stagiaires au lieu de 6) et "compétent par rapport aux savoirs" (5 contre 3). Mais les réponses relatives au rôle de l'enseignant dans la progression des élèves et dans la création d'un climat favorable aux apprentissages sont toujours aussi faiblement citées.

Les "qualités relatives à la dimension éducative du métier" sont en diminution par rapport au premier questionnaire (on passe du quart des stagiaires à 2 stagiaires/10). Seuls restent à peu près stables les items : "permet aux enfants d'être acteurs ou actifs ou utilise une pédagogie active" (9 à 11 réponses) et "forme à un comportement de citoyen" (1 à 2 réponses). Deux réponses sont apparues, mais très faiblement représentées : "forme au respect d'autrui" et "éducateur" (un seul stagiaire chaque fois). Plus étonnant, les réponses relatives à la formation de l'esprit critique, à la construction de l'avenir par l'école, à l'ouverture au monde, à l'intérêt pour les autres, à la gestion des problèmes de violence, à l'autonomie, qui représentaient au total presque 10% des réponses du premier questionnaire, ont disparu dans le second. De même, dans ce dernier, la fréquence des "qualités éthiques et civiques" a diminué (on passe du tiers des stagiaires au quart). Le souci d'enseigner pour tous, de prendre en compte les différences des élèves dans l'enseignement, de lutter contre les difficultés des élèves a été cité par un quart des stagiaires dans le premier questionnaire et par 2/10 stagiaires dans le second. Seules deux personnes qui avaient donné des réponses relevant de cette catégorie d'items se retrouvent dans le deuxième questionnaire. Enfin parmi les stagiaires qui avaient donné comme réponses : le souci d'être juste, tolérant, d'être une référence sûre, aucun n'a réitéré ce style de réponse à l'issue de sa formation initiale.

Faut-il y voir le signe d'une désillusion des PE2 face à leur mise en situation d'enseignement et aux réalités qu'ils ont rencontrées sur le terrain ? Globalement en tout cas, les stagiaires semblent envisager avec plus de réalisme leur métier d'enseignant, tenant davantage compte de l'environnement de la classe (collègues, parents...), de l'importance d'être à l'aise dans ses fonctions et d'être motivé par la profession, de la nécessité, aussi, de se préserver et de relativiser les difficultés rencontrées.

3.8.1.2. Professeurs des lycées et collèges stagiaires

Les stagiaires EPS ont-ils recomposé le tableau de l'enseignant idéal au cours de leur année de formation ? Le nombre de réponses comptabilisées dans les questionnaires de début et de fin d'année est resté stable, à effectifs constants⁸⁵ (57 pour le 1^{er} et 59 pour le 2^e), et réduit, ce qui incite à des commentaires prudents.

Globalement, en fin de formation, les "qualités relatives aux apprentissages" sont mentionnées plus fréquemment (11 occurrences) que les "qualités relationnelles" (9) – les plus citées en début d'année (13). On peut noter également, en fin d'année, une valorisation plus marquée des "qualités éthiques" (7 stagiaires vs 5 dans le 1^{er} questionnaire) et de la "composante relative à la dimension éducative du métier" (4 stagiaires en fin d'année, un seul en début d'année).

Le nombre de stagiaires qui énoncent des "qualités relationnelles" et "expressives" varie peu entre les deux questionnaires (13 stagiaires au 1^{er}, 12 au 2^e), mais le nombre de réponses diminue plus sensiblement (de 23 à 16). De plus, le registre des qualités décrites a évolué, 2

⁸⁵ La comparaison des réponses aux 2 questionnaires est faite sur l'effectif initial, soit 16 stagiaires.

(seulement) restent affirmées sur un total de 7 – "l'autorité" et l'estime sociale, les autres sont, soit abandonnées ("disponibilité" et "personne confidente") au bénéfice de nouvelles, telles que savoir "créer un bon climat relationnel" ou "inspirer confiance", soit redistribuées, ainsi "l'écoute", présente dans les 2 questionnaires, mais mentionnée par des stagiaires différents (3 occurrences dans le 1^{er} ; 4 dans le second). La représentation de la composante "relationnelle" de l'enseignant que les stagiaires aimeraient devenir, s'est transformée en cours d'année. Les PLC2 qui privilégiaient "l'écoute", dans des termes identiques aux PE2, comme une disponibilité pour accorder de l'attention aux désirs et aux difficultés des élèves, ou un rapport amical autorisant parfois la "confiance", apparaissent plus soucieux, en fin de formation, si on analyse en détail le déplacement de leurs réponses⁸⁶, d'assurer leur autorité et un bon contact avec les élèves, en organisant les conditions favorables à leurs apprentissages et à un bon climat relationnel.

La représentation de l'autorité, en fin de formation, suggère deux remarques. Tout d'abord, un glissement terminologique est opéré, de l'autorité "stricte mais juste" vers le "respect", seule notion utilisée en fin de formation. En second lieu, cette qualité, moins fréquemment exprimée dans le 2^e questionnaire (4 fois vs 7 fois), laisse supposer une moindre préoccupation des stagiaires à l'égard de cette dimension du métier⁸⁷. Est-ce là un des effets d'une pratique prolongée de la gestion de leurs classes et d'un stage de pratique accompagnée en "classe difficile", qui ont soumis les stagiaires à de fréquents dilemmes relationnels⁸⁸ ?

À la différence des PE2, dont les réponses révèlent des représentations de "l'écoute" et de "l'autorité" souvent fortement ancrées, les PLC2 offrent l'image d'une déconstruction-recomposition de leurs relations aux élèves. Par ailleurs, le souci d'une reconnaissance sociale, anecdotique chez les PE2, est chez eux nettement plus marqué⁸⁹.

Pour ce qui concerne les réponses attachées aux "qualités relatives aux apprentissages", leur nombre croît par rapport au premier questionnaire, alors que celui des stagiaires qui les exprime est à peu près le même⁹⁰. La moitié d'entre elles (5) renouvellent la description d'un enseignant qui motive les élèves et les fait progresser, mais en le dotant d'une capacité nouvelle, celle de créer un "climat favorable aux apprentissages" (4 réponses). 3 autres stagiaires ont modifié leur représentation des rôles de l'enseignant, initialement identique (faire progresser les élèves), pour valoriser la possession de compétences disciplinaires étendues, la capacité à motiver les élèves les plus réticents et à transmettre des méthodes de travail et de vie en groupe.

⁸⁶ 3 stagiaires ne mentionnent plus les "qualités relationnelles" en général dans le second questionnaire, mais énoncent de nouveaux d'items tels que : "créer un climat favorable aux apprentissages", "réfléchit sur sa pratique", "se remet en cause". 6 stagiaires modifient leur registre initial des qualités relationnelles et font apparaître des réponses nouvelles ("créer un bon climat relationnel", "inspire confiance", 2 stagiaires), ou modifient leur représentation de la relation aux élèves (ils déplacent leur réponse de "l'écoute" vers "être respecté" ou "être apprécié", 2 stagiaires ; de la "disponibilité" en général vers "un climat favorable aux apprentissages", 2 stagiaires).

⁸⁷ Ou une façon différente de considérer cette dimension. L'analyse détaillée des réponses de 5 stagiaires, qui ne mentionnent plus l'autorité (se faire respecter, être respecté) dans le 2^e questionnaire, montre en contre-partie, l'apparition de nouveaux items tels que "capable de passionner ou de motiver ses élèves", "juste", "compétent dans les APSA", "sait bâtir un climat agréable de travail".

⁸⁸ Les dilemmes sont des situations vécues comme concurrentes et incompatibles, telles que montrer son désaccord et entretenir une relation conviviale avec les élèves ; s'occuper d'élèves particuliers (notamment les élèves perturbateurs) et gérer l'action des autres. Ria (L.) & coll. (2001).

⁸⁹ Presque un stagiaire sur cinq mentionne l'estime reconnue, dans l'un ou l'autre des 2 questionnaires. Faut-il établir une liaison, pour 4 des 6 personnes concernées, entre cette demande sociale et l'évocation d'un "accueil décevant des collègues de l'établissement", et/ou de "problème avec le personnel administratif de leur établissement" ou de "problème de communication" pour le suivi pédagogique de leur stage ?

⁹⁰ 10 au premier questionnaire, 11 au second.

Les "qualités éthiques et civiques" et celles "relatives à la dimension éducative" du métier sont, à l'inverse des PE2, en progression par rapport au premier questionnaire. Les premières sont évoquées par 4 personnes sur 10 (3 en début d'année) particulièrement l'item "juste" auquel fait écho une nouvelle mention, "loyauté, qualités humaines", et le souci d'être un modèle ou d'enseigner à tous les élèves. Quant aux secondes, mises en avant par un quart des stagiaires (un seul en début d'année), elles renvoient à la transmission de valeurs et aux conditions qui favorisent, chez les élèves, la construction de leur avenir ou de l'autonomie. Si un nombre non négligeable de stagiaires (7 sur 10) ont, soit le souci d'affirmer une éthique au quotidien dans le métier, soit d'assurer un encadrement éducatif pour tous les élèves ou de promouvoir des valeurs, seuls deux d'entre eux réitérent leurs réponses (le souci d'être juste ou l'ambition de devenir une référence), à l'entrée et à l'issue de la formation.

Le nombre de PLC2 sensibles aux "qualités professionnelles générales" diminue de moitié au moment du 2^e questionnaire (5 vs 9 ; un seul stagiaire est présent dans les groupes). Les items tels que l'efficacité, la performance, la rigueur dans les démarches, le sérieux, l'investissement dans la vie de l'établissement disparaissent pour laisser place à la conscience professionnelle, au savoir organiser méthodiquement son travail, à la réflexion sur sa pratique pour se remettre en cause, au travail en équipe.

Les PE2 et les PLC2 EPS offrent ainsi une représentation assez proche de l'enseignant⁹¹ qu'ils aimeraient devenir. Mais une analyse plus fine des réponses fait apparaître des évolutions sensiblement diversifiées, en fin de formation, dans les deux populations. Ainsi, les relations d'écoute et d'autorité mobilisent beaucoup moins l'attention des stagiaires EPS en fin d'année (respectivement, 1 et 3 personnes sur 10), au moment où elle prennent plus d'ampleur pour les PE2 (un quart et la moitié de l'effectif). Est-ce révélateur de routines acquises par les PLC pour régler la gestion de leurs classes, quand les PE2 renouvellent des "prises en main" à chaque stage ? De même, la valorisation de la capacité à faire progresser les élèves est de plus en plus élevée chez les PLC (7 sur 10) à l'inverse de ce qui est constaté chez les PE2 (un peu plus de la moitié en fin d'année). Faut-il y voir une ambition accrue chez les PLC, une sorte de défi à obtenir des élèves des progrès tangibles, souvent longs à apparaître dans le domaine des habiletés motrices et décisionnelles ?

3.8.2. Perception de l'année de formation

3.8.2.1. Professeurs des écoles stagiaires

Sans surprise par rapport à ce qui précède, plus des deux tiers des PE2 (55) considèrent que les stages ont été durant l'année l'élément déterminant de leur évolution professionnelle. Les réponses les plus fréquentes soulignent la confrontation à leur futur métier, qu'il s'agisse de l'entrée dans la profession (6 réponses), de la confirmation qu'ils ont trouvée de l'envie de l'exercer (10), de la confiance en soi acquise grâce aux stages (5), ou de la prise de conscience, par ceux-ci, des contraintes institutionnelles et des difficultés inhérentes au métier (10). Le sentiment domine, chez beaucoup, de se trouver enfin face aux réalités et aux responsabilités de la profession : "face à la classe, sans filet, véritablement confrontés au métier", en appliquant enfin "ce qu'on a appris" lors de la préparation au concours, en quittant

⁹¹ Il est doté de "qualités relationnelles et expressives" appuyées, mêle une posture d'écoute envers autrui, une capacité à se faire respecter tout en restant juste et convivial, et du dynamisme (8 personnes sur 10) ; il sait développer un climat favorable aux apprentissages pour faire progresser tous les élèves (plus de la moitié des PE2 et 7 PLC2 sur 10).

le statut d'étudiant pour effectuer une véritable "entrée dans le métier" et ne plus avoir "le poids permanent du regard des adultes"⁹². Toutefois, cette confrontation "en solitaire" avec la classe en inquiète plus d'un, qui se disent sécurisés par le regard et les conseils des formateurs⁹³ qui encadrent leurs stages.

Lorsqu'on les interroge sur la contribution de cette année de formation à leur développement personnel, une minorité de stagiaires répondent par la négative (11 réponses, dont certaines parlent de "déprime", de "mal-être", pour des raisons non dites, peut-être personnelles). Prédomine en tout cas l'impression que les PE2 ont vécu et continuent à vivre, au moment où ils sont interrogés, des évolutions personnelles dues à leur formation en lien avec l'entrée dans le métier. Ces transformations, qui se poursuivront sans doute lorsqu'ils seront néo-titulaires, relèvent d'un processus complexe mêlant différentes dimensions : en majorité le retour sur soi et le développement de capacités qui n'auraient peut-être pas été exploitées dans un autre contexte (28 stagiaires, dont un qui écrit même "j'ai grandi à l'intérieur"), la multiplication des rencontres et l'ouverture sur autrui (9), l'ouverture et l'enrichissement personnel par les activités culturelles (9), l'évolution dans la pratique professionnelle (8) ou l'acquisition de nouvelles connaissances, de nouveaux domaines du fait de la polyvalence de la profession (8). Ce sentiment d'évolution personnelle se trouve également exprimé dans la question portant sur la difficulté principale qu'ils ont rencontrée cette année. Les stagiaires évoquent principalement la maîtrise de savoirs et savoir-faire pédagogiques et didactiques, des problèmes rencontrés sur le terrain, voire des préoccupations personnelles. Une minorité d'entre eux (17) cite des difficultés liées à l'organisation de la formation Iufm (par exemple, le manque de préparation à la section des tout petits en maternelle). Enfin, l'impression d'évolution personnelle que donnent les PE2 se poursuit lorsqu'ils font l'inventaire des connaissances ou des expériences qui les ont aidés pour l'entrée dans le métier : c'est le domaine des connaissances didactiques et pédagogiques et celui de l'acquisition d'habitudes professionnelles qui sont le plus souvent mentionnés.

3.8.2.2. Professeurs des lycées et collèges stagiaires

Seuls 6 PLC sur 17 font du demi-service d'enseignement l'élément déterminant de leur évolution professionnelle. Certes, dans l'exercice quotidien du métier, ils apprennent les gestes professionnels qui, à des degrés divers, peuvent être la source de difficultés⁹⁴ dans leurs contextes d'enseignement : maîtriser les connaissances didactiques pour préparer une leçon, regrouper des élèves, obtenir leur attention pour délivrer des consignes, mettre tous les élèves en apprentissage, réguler en situation leur activité, énoncer des rappels à l'ordre ou donner des sanctions pour asseoir son autorité, etc. Mais, le moment déterminant de l'évolution professionnelle est ailleurs, pour la majorité des stagiaires EPS. Plusieurs réponses mettent ainsi en avant d'autres moments de la formation, par exemple ceux qui favorisent l'analyse de la pratique professionnelle (mémoire, visite, module de formation générale) (3), ou énoncent une évolution personnelle au cours de l'année (3)⁹⁵.

⁹² Cette dernière réponse suggérerait-elle que la stagiaire hésite à se situer elle-même au nombre des adultes ?

⁹³ Dans les réponses exprimées à la dernière question du questionnaire, 3 stagiaires disent ne pas se sentir prêts à avoir une classe l'an prochain.

⁹⁴ A la question "quelle a été la difficulté principale que vous avez rencontrée cette année ?", les réponses désignent massivement les difficultés d'ordre pédagogique et / ou didactique, rencontrées en situation d'enseignement (16 / 17). Une seule réponse concerne la logique administrative de fonctionnement l'établissement (sans précision). On peut remarquer que la "maîtrise des connaissances et des contenus de certaines APSA", demande fréquente et récurrente, n'apparaît comme difficulté principale que pour un quart des stagiaires.

⁹⁵ Par ailleurs 5 stagiaires ont répondu par la négative à cette question ou n'y ont pas répondu.

Interrogés sur la contribution de l'année de formation à leur développement personnel, les stagiaires répondent de façon positive, en termes "d'enrichissement personnel et professionnel". Ils vivent une transition, de la vie étudiante à l'exercice d'une responsabilité professionnelle, qui sollicite d'eux une adaptation soutenue à deux contextes très différents, l'établissement scolaire où ils enseignent et l'institut de formation qui accompagne leurs premières expériences. À l'image des PE2, ils vivent des évolutions importantes, inachevées, et par moments difficilement vécues lorsqu'elles les remettent en cause ou les soumettent à un contexte d'enseignement fragilisant. Mais le sentiment domine, chez les PLC2, de leur capacité à dépasser les difficultés parfois rencontrées ainsi que la satisfaction d'appartenir à un groupe professionnel⁹⁶. S'y ajoutent la prise de conscience gratifiante des responsabilités du professeur (5 réponses), le sentiment de ne s'être pas trompé de voie professionnelle (4 réponses) et l'intérêt trouvé à la variété des rencontres "nouvelles" dans le travail (2 réponses). Le plan personnel est le deuxième pôle des évolutions vécues par les PLC2, de façon assez comparable à celle des PE2. L'année de formation provoque un remaniement des conceptions personnelles, en rapport avec la pratique (4 stagiaires), avec un gain de confiance en soi (4 stagiaires), renforcée par les signaux positifs envoyés par les formateurs ou les collègues d'établissement, ou une évolution personnelle jugée bénéfique ("Ça m'a dégoûté", "ça m'a permis de grandir !") (2 stagiaires).

3.9. Définitions des expressions décrivant la formation et le métier d'enseignant

En fin de deuxième questionnaire, nous avons demandé aux stagiaires de définir des expressions fréquemment relevées dans les réponses qu'ils avaient données au premier, sans que nous sachions exactement quel sens leur était attribué. Rappelons que dans la définition de l'enseignant idéal, les qualités d'"écoute", d'"ouverture", de "dynamisme", d'"autorité" revenaient fréquemment dans leurs propos. Ceux-ci suggéraient également qu'il existe dans la formation à l'Ufm un volant "théorique" et un volant "pratique". Sans adhérer à l'idée qu'il puisse exister une formation qui serait purement "théorique" ou purement "pratique", nous voulions comprendre quelles représentations étaient attachées à ces expressions, notamment dans ce qui leur paraît "utile" ou non pour leur formation. Les réponses confirment le reste du questionnaire.

3.9.1. "Formation théorique" et "formation pratique"

3.9.1.1. Professeurs des écoles stagiaires

Sans surprise, à la "formation théorique" est attachée majoritairement l'image négative d'un enseignement "ne servant à rien" pour la pratique du métier d'enseignant. 11 stagiaires sur 74 recourent à son propos à des réponses disqualificatives, sans autre explication. 8 stagiaires sont plus nuancés, qui lui trouvent un intérêt mais pas d'utilité. Plus d'un tiers des PE2 l'associe à des savoirs "purs" (de type universitaire ou de recherche ou "lié aux grandes idées") éloignés des préoccupations du terrain. Un tiers des stagiaires met derrière cette expression les savoirs didactiques (contenus à transmettre aux élèves ou manières de transmettre ces contenus), dont on peut penser qu'ils paraissent plus évidemment applicables dans l'exercice du métier. Seuls 5 stagiaires sur 74 trouvent une utilité dans l'approche

⁹⁶ "C'est une étape fondamentale par laquelle je devais passer pour me sentir prêt", déclare un stagiaire.

"théorique" pour leur pratique, mais encore faudrait-il repérer précisément les éléments qui leur ont semblé "utiles", ce que ne permettent pas de faire les réponses du 2^{ème} questionnaire : est-ce qu'il ne s'agit pas simplement de l'expression d'une opinion qui leur semble convenue ?

3.9.1.2. Professeurs des lycées et collèges stagiaires

En début d'année, les stagiaires EPS redoutaient, plus que les PE2, des cours "trop théoriques" et, pour la moitié d'entre eux, attendaient de la formation aux disciplines d'enseignement une mise à niveau didactique utile à leur travail en établissement. En fin d'année, cinq enseignants stagiaires seulement associent à la formation théorique⁹⁷ l'image de cours difficilement exploitables sur le terrain. Deux tiers des PLC2 réfèrent cette formation à une culture générale ou aux connaissances scientifiques dispensés à l'UFR STAPS. Un tiers des stagiaires associe cette expression aux savoirs et savoir-faire relatifs aux APSA qui leur paraissent transférables dans leur enseignement⁹⁸. La "formation pratique" est majoritairement attachée, 7 fois sur 10 dans les réponses des PLC2, à une formation en situation d'enseignement⁹⁹ (3 stagiaires), à une formation dont ils vivent en situation les éléments proposés (4 stagiaires), ou à l'analyse de cas concrets (3 stagiaires). Pour d'autres, et parfois les mêmes, la "formation pratique" est une aide aux connaissances procédurales et aux savoir-faire dans les APSA. Enfin, 2 stagiaires désignent par cette expression des savoirs formels (des "théorèmes") appliqués à la pratique.

3.9.2. "Enseignant dynamique"

3.9.2.1. Professeurs des écoles stagiaires

Les qualités d'un enseignant dynamique que les stagiaires citent en premier relèvent de la capacité à évoluer professionnellement (presque la moitié des PE2) et de l'épanouissement lié à l'investissement dans son métier (presque un tiers des PE2). Est également fréquemment citée, la capacité à motiver des élèves, soit par les activités et les méthodes utilisées (16 stagiaires), soit par un encouragement général à s'investir dans l'école (presque un tiers des stagiaires). Une seule réponse comporte une connotation plus politique, au sens large : "se bat pour la réussite de tous". Certes, l'expression "enseignant dynamique", qui renvoie d'abord à un souci personnel d'expression de soi, de mouvement, d'énergie qui correspond bien à "l'air du temps" (il faut s'épanouir dans son métier, vouloir progresser, être motivé et motivant¹⁰⁰), n'appelaient pas spontanément une réponse se référant au thème de la réussite scolaire de tous les élèves. Mais ce n'est pas le seul endroit du questionnaire où nous ayons déjà repéré une faible préoccupation à cet égard .

3.9.2.2. Professeurs des lycées et collèges stagiaires

Les réponses des stagiaires EPS renvoient, très fréquemment, à l'image d'un enseignant qui sait "faire vivre son cours" ou créer une atmosphère et enrôle les élèves par sa passion

⁹⁷ Rappelons que les formations diffèrent sensiblement pour les futurs professeurs "spécialistes" en l'EPS et leurs collègues PE. Les PLC EPS suivent très rarement des cours "théoriques" en salle (les connaissances propositionnelles en didactique des APSA sont dispensées sur le terrain).

⁹⁸ Si on se reporte à l'accueil favorable des stagiaires pour le traitement didactique des APSA qui leur est proposé.

⁹⁹ Par une aide directe du conseiller pédagogique.

¹⁰⁰ D'une part le travail aujourd'hui est devenu une stratégie de distinction entre groupes sociaux, au même titre que le loisir hier (Martuccelli, 2002) et d'autre part les individus en Occident sont soumis à une injonction d'individuation, de performance et d'expression de soi (Ehrenberg, 1991 et 1998).

communicative du métier. D'autres réponses décrivent des qualités liées à l'expressivité, à l'énergie, à l'hyperactivité démonstrative. Un tiers des stagiaires attribue à l'enseignant dynamique des capacités à s'investir dans des projets pour les élèves et, plus largement, au sein de l'établissement.

3.9.3. "Enseignant à l'écoute" et "enseignant ouvert"

3.9.3.1. Professeurs des écoles stagiaires

Ici encore, on retrouve dans les réponses des PE2 un certain nombre de représentations assez stéréotypées du métier. Ainsi, les définitions de l'expression "enseignant à l'écoute" renvoient à l'image d'un enseignant "disponible" (21 stagiaires sur 74), "proche" des élèves (13), prenant en compte leurs réactions (31), adaptant l'enseignement à leurs besoins et à leur progression (31). D'un point de vue plus général, si 18 PE2 estiment que la définition de "l'enseignant à l'écoute" est la même que celle de "l'enseignant ouvert", un certain nombre de réponses donnent à la seconde expression un sens professionnel plus large et moins circonscrit à l'espace de la classe que la première. Ainsi, définissant "l'enseignant ouvert", 19 stagiaires évoquent des qualités de remise en question et de disponibilité intellectuelle, qui paraissent proches du modèle professionnel du "praticien réflexif". 16 stagiaires mentionnent la capacité à entrer en contact avec d'autres adultes (parents, collègues) et 15 stagiaires parlent d'évolution professionnelle dans les pratiques et les activités (ce qui rappelle certaines définitions recueillies pour l'"enseignant dynamique").

3.9.3.2. Professeurs des lycées et collèges stagiaires

Les qualités "d'écoute", moins prisées des stagiaires en fin de formation, relèvent du suivi de l'élève, de la prise en considération de ses problèmes, proche d'un rôle social (7 stagiaires), mais tout autant, de l'observation de ses difficultés spécifiques en EPS pour réguler les activités d'enseignement. Seuls deux stagiaires mettent en avant les termes d'ouverture et de disponibilité. En miroir, les "qualités d'ouverture", faiblement citées en début d'année (1 stagiaire sur 10), renvoient désormais à "l'écoute", à la "disponibilité", au dialogue avec les élèves (6 stagiaires) et à la prise en compte en compte de leur avis pour "adapter son enseignement" ou, encore, à la dévolution à ceux-ci de responsabilités aux élèves (7 stagiaires). 5 stagiaires s'ouvrent au dialogue avec les autres enseignants de l'établissement, ou s'investissent dans des actions de soutien aux élèves, en dehors des cours et de l'association sportive, pour évoluer et dépasser le domaine de l'EPS. Dans les réponses, domine le sentiment de similarité des "qualités d'écoute" et des "qualités d'ouverture".

3.9.4. "Autorité de l'enseignant"

3.9.4.1. Professeurs des écoles stagiaires

L'autorité n'est pas remise en cause par les PE2 : presque la moitié des stagiaires la définit comme l'imposition d'un ordre nécessaire et aucun ne suggère qu'elle ne fait pas partie des qualités attendues d'un enseignant. Toutefois, pour la moitié des réponses au questionnaire, cet ordre doit être imposé sans rapport de force (peut-être faut-il voir ici la crainte du jeune enseignant d'abuser de sa position, d'être trop autoritaire ?). La question de l'autorité est associée majoritairement à la relation interpersonnelle enseignant/élèves. Seuls un tiers des stagiaires associe l'ordre scolaire à l'instauration d'un "climat" propice au travail ou à la vie de classe.

3.9.4.2. Professeurs des lycées et collèges stagiaires

L'autorité est définie, très majoritairement par les stagiaires EPS, comme la capacité à "se faire respecter", par le maintien équitable des règles de vie établies et comprises des élèves, ce qui écarte a priori la sanction. Seuls, 2 stagiaires relient la mise en place des conditions propices au travail au climat de classe.

4. Synthèse des questionnaires et des entretiens

4.1. Identifier savoirs et compétences pour enseigner

4.1.1. Le travail enseignant, une combinaison de logiques différentes

Les recherches sur le travail enseignant soulignent sa complexité, qui tient :

- à la mobilisation de différents types de savoirs, souvent incomplets et parfois contradictoires ;
- aux différents niveaux de décisions dans les interactions : routinières, immédiates, réfléchies ;
- aux contraintes du cadre scolaire, aux marges d'initiative qu'elles tolèrent ou d'incertitude qu'elles créent ("forme scolaire" selon Vincent, "situation pédagogique primitive" selon Gauthier).

Dans leur formation personnelle antérieure, les stagiaires pouvaient identifier facilement les savoirs nécessaires à leur réussite académique. Et l'année de préparation du concours, à cet égard, ne marquait pas une rupture. Celle-ci intervient dans l'année de formation professionnelle par une complexité inédite à la fois :

- des lieux et des temps de formation (Nadot, in Blanchard-Laville, 2001)
- et des modalités d'apprentissage de la profession d'enseignant : en écoutant dire (savoirs de la recherche ou "recettes" à appliquer), en voyant faire (regarder un praticien en action), en disant (moments d'échange et de réflexion sur la pratique professionnelle), en faisant (stages, situation unanimement appréciée) (Nadot, in Blanchard-Laville, 2001).

Le parallèle est souvent établi entre les pratiques de l'enseignant et celles de l'ingénieur, du médecin, du juge (tous doivent mobiliser "en situation" différents savoirs). Mais contrairement à l'activité professionnelle de l'ingénieur (Lessard & Tardif, 1999), celle de l'enseignant, parce qu'elle prend en charge des personnes, est constitutivement confrontée au risque d'échec¹⁰¹. Et à la différence du médecin ou du juge, ses préoccupations relationnelles sont omniprésentes, dès lors qu'il est en présence d'élèves. Les incertitudes liées à ce travail, l'engagement personnel qu'il implique contribuent certainement à alimenter l'inquiétude d'un grand nombre de stagiaires ; même si, pour d'autres, l'insécurité de la tâche elle-même sera

¹⁰¹ Les enseignants partagent là le sort "*des psychologues cliniciens, des psychanalystes, d'une partie des médecins, des travailleurs sociaux, des éducateurs, des spécialistes de la désintoxication des drogués, de la réinsertion des détenus, de l'intégration des handicapés*" (Perrenoud, 1994, p.201).

compensée par le bénéfice narcissique qu'ils tirent d'une relation positive avec les élèves ; elle peut même être vécue comme stimulante contre l'ennui résultant d'activités trop répétitives (Barrère, 2003).

Aussi, dans les critiques qu'ils adressent à leur formation en Iufm, les stagiaires PE laissent souvent entendre leur déception de ne jamais être placés en situation de tout prévoir ou, plus généralement, de ne pas repartir de l'Iufm avec un "bagage" exhaustif dans toutes les matières (avec pour certains des séances et des séquences "prêtes à l'emploi").

De même, certains PLC2 EPS sont inquiets relativement aux APSA¹⁰² qu'ils auront à mettre en place dans les établissements, pour lesquelles ils souhaiteraient un répertoire de situations à adapter aux différents contextes d'enseignement. Un stagiaire sur trois, en fin d'année, aurait ainsi apprécié un volume plus important de formation didactique ; un sur quatre signale comme difficulté principale rencontrée au cours de l'année une maîtrise insuffisante des contenus des APSA. Si certains n'ont pas eu de mal à se lancer dans ces activités¹⁰³, d'autres – ou parfois les mêmes – reconnaissent avoir eu vite besoin de reconstruire avec les formateurs des savoirs opérationnels en lieu et place des connaissances prescriptives acquises en STAPS : *"On arrive, on croit tout savoir"* (Damien, PLC2); *"En début d'année, j'étais dans l'optique où, bon, ben, j'ai mon CAPEPS, c'est un aboutissement et, en fait, je me suis vite rendue compte qu'au contraire c'était le début de tout, quoi, vraiment une rupture entre tout le théorique qu'on avait eu et maintenant tout le pratique, et tout à redécouvrir, tout à réapprendre, donc je me suis servie de certains cours mais moins que je pensais"* (Laetitia, PLC2).

Nous avons demandé aux stagiaires à l'issue de leur formation de "faire l'inventaire (expériences, connaissances, conseils, etc.)" de tout ce qui les avait aidés jusqu'ici pour leur entrée dans le métier. Nous souhaitons également qu'ils définissent les expressions "formation théorique" et "formation pratique", omniprésentes dans leurs réponses au premier questionnaire, en début d'année. Nous ne doutions pas qu'il s'agissait de questions difficiles, même pour des enseignants expérimentés¹⁰⁴. A.-M. Chartier (1998) en fait la démonstration en analysant comment une institutrice maître-formateur de grande section d'école maternelle explicite sa pédagogie de l'écriture, dominée par des "savoirs d'action", dont la forte cohérence pragmatique résiste pourtant à la formulation dans un discours organisé (l'enseignante a l'impression que "dès qu'on tire un fil de la pelote, tout vient"). Mais nos questions visaient surtout à analyser le rapport que les stagiaires entretiennent aux différents savoirs proposés dans la formation et ce qui leur apparaît utile pour l'entrée dans la profession¹⁰⁵. Il ne s'agissait donc pas de déterminer si les savoirs incriminés dans leurs discours étaient réellement "théoriques" ou "pratiques". La frontière n'est d'ailleurs pas si nette : quelques PE2 ou PLC2 définissent la formation théorique comme un ensemble de savoirs reliés à la pratique et quelques autres, inversement, rangent dans la formation pratique des savoirs dits "purs", dès lors qu'ils ont la pratique pour objet. On retrouve ici une illustration de

¹⁰² Activités physiques sportives et artistiques.

¹⁰³ *"J'suis arrivé dans le métier sans réelle difficulté dans les activités, j'les avais toutes au moins testées sur un cycle, c'est-à-dire sur au moins 10 séances, donc, j'connaisais les bases, les défauts des débutants, les peurs qu'on peut rencontrer"* (Damien, PLC2).

¹⁰⁴ En entretien, les enquêtés font part de cette difficulté : *"c'est difficile de tout détailler"* (Catherine).

¹⁰⁵ L'analyse des entretiens révèle que certaines sources ne sont pas citées spontanément par les stagiaires, mais qu'elles apparaissent à la suite du travail d'explicitation réalisé avec le chercheur : par exemple certains cours sont utilisés de manière tellement "réappropriée" à leurs pratiques que les stagiaires en oublient la source. Parfois aussi les sources n'apparaissent pas car il s'agit d'une idée issue de la vulgate pédagogique (à propos de la différenciation, Valérie : *"c'est des discours qui restent, on sait plus trop d'où ça vient"*).

ce que soulignait S.Nadot, en notant que les professeurs stagiaires peuvent désigner un même savoir de manières extrêmement diverses, sans qu'on puisse établir ce qui relève des savoirs théoriques et des savoirs pratiques (Blanchard-Laville, 2001). On sait en outre que, selon B.Charlot (1997), l'expression même de "savoir pratique" est abusive, puisqu'un savoir n'est pas "pratique" en lui-même, mais par l'usage qu'on en fait dans un rapport pratique au monde. Ainsi, en première année d'Iufm, les savoirs sont envisagés dans la perspective du concours, selon un point de vue principalement épistémique, alors qu'en deuxième année, ils le sont avec une visée nettement plus pragmatique : *"L'acquisition des savoirs de référence et celle d'une pratique d'enseignant s'inscrivent dans des logiques de rapport au savoir différentes"* (Nadot, in Blanchard-Laville, 2001, p.197).

Parmi nos enquêtés, beaucoup, notamment chez les PE2, attendaient une meilleure articulation entre "théorie" et "pratique" au cours de leur année de formation. Soit qu'ils regrettent simplement que la part de ce qu'ils appellent "pratique" ne soit pas prépondérante – autrement dit que les IMF, les conseillers pédagogiques plus proches de la pratique du métier (donc plus "utiles") ne se substituent pas plus souvent aux formateurs d'Iufm¹⁰⁶, professeurs issus de l'enseignement secondaire ou universitaires, pourvus d'une maigre légitimité à leurs yeux, pour n'avoir pas été eux-mêmes en situation de praticiens dans l'enseignement primaire ; soit qu'ils auraient souhaité des liens plus serrés entre ces divers corps de formateurs, selon le modèle d'une formation qui travaillerait simultanément les compétences d'action et de réflexion, et que l'institution elle-même a repris à son compte avec la notion de "praticien réflexif".

Quelques-uns, toutefois, établissent un constat plus nuancé. 5 PE2 et 2 PLC2 reconnaissent ainsi avoir trouvé une "utilité" de l'approche "théorique" pour leur pratique (sans qu'on ait plus d'élément pour comprendre comment ils ont fait le lien) : *"c'est sûr que face aux élèves, c'est savoir improviser, c'est sur le moment être capable de se servir de la théorie pour improviser un moment donné face aux enfants (...) on ne peut rien faire sans théorie, c'est la base"* (Cindie, PE2). Laura (PE2) insiste sur les apports de ses lectures (*"J'ai lu très tôt Freud"*) et d'une psychanalyse pendant 6 années : *"Donc c'est vrai que je pense que ces expériences-là m'ont aidée dans les rapports humains avec les élèves (...) essayer de ne pas être braquée contre un élève par exemple qui est hostile, ou qui paraît agressif, essayer de trouver des moyens détournés, de prendre les choses avec humour, une espèce de distance"*¹⁰⁷. Damien (PLC2) s'est appuyé sur une revue professionnelle pour construire des leçons : *"J'aime bien les « Cahiers Pédagogiques »...un numéro spécial sur la motivation et j'ai voulu tester sur le terrain si vraiment ça marchait...Y'a toujours des élèves réticents mais finalement, j'étais surpris que ça soit aussi adapté"* ; Emilie (PLC2), quant à elle, à propos de l'aménagement des situations pour les élèves en difficulté, a mobilisé des enseignements universitaires antérieurs : *"c'est des théories sur l'apprentissage...qu'on a quand même étudiées euh, licence, CAPEPS"*.

¹⁰⁶ Notons que chez les PLC EPS de notre échantillon, la différenciation entre les formateurs et les conseillers pédagogiques, qui seraient plus proches du terrain, n'apparaît pas. Ceci expliquant sans doute cela, les formateurs Iufm de PLC exercent généralement en service partagé.

¹⁰⁷ Ce témoignage des effets d'une cure analytique entremêlée d'un travail sur soi et de lectures est en partie contredit dans le reste de l'entretien par un ton très directif.

4.1.2. Critique d'une formation "trop théorique"

4.1.2.1. Apprendre en écoutant dire

Notre travail confirme ce que d'autres auteurs ont déjà amplement démontré : l'éloge de la "pratique" et la critique de la "théorie" font partie des discours attendus dans les formations professionnelles (Peyronie, 1998 ; Perrenoud, 2000 ; Blanchard-Laville, 2001 ; Dubet, 2002) et ce, de manière internationale (Baillauquès, 1994). Les savoirs liés à l'enseignement souffrent en plus d'un manque de légitimité, contrairement à d'autres domaines comme la médecine ou le droit (Tardif, Lessard & Gauthier, 1998)¹⁰⁸.

Dès le premier questionnaire, presque les deux tiers des PE2 et plus de la moitié des PLC2 expriment de la défiance à l'égard d'une formation trop théorique, jugée inutile et/ou éloignée des réalités du terrain. Ces appréhensions trouvent leur confirmation dans le questionnaire de fin d'année où, par exemple, au sujet des formations liées aux disciplines d'enseignement, trois matières (enseignées chacune par des intervenants différents) sont mises en cause. Sur la même question, les critiques visant la "théorie" sont moins présentes dans le second questionnaire des PLC2, qui incriminent plutôt le mode de transmission magistral que son contenu (6 PLC2¹⁰⁹)¹¹⁰. Dans les entretiens, ils expriment leur intérêt pour les enseignements disciplinaires relatifs à l'analyse documentée de problèmes "concrets" et à la didactique¹¹¹ des APSA, qui les aident à planifier les contenus enseignés, avec de nécessaires adaptations aux conditions d'enseignement locales : *"Les cours, c'est vrai qu'au niveau de la formation disciplinaire, c'était assez intéressant par rapport au contenu qu'on pouvait en ressortir sur les activités physiques et puis à toutes les situations qu'on nous proposait ; après, bon, bien sûr, il faut les adapter aux élèves, mais c'était quand même assez intéressant"* (Emilie, PLC2).

Des recherches antérieures (Charles & Clément, 1997 ; Blanchard-Laville, 2001) avaient déjà souligné que le rapport qu'entretenaient les stagiaires aux enseignements en salle changeait entre la 1^{ère} année d'Iufm, considérée comme une préparation à un contrôle de connaissances, et la seconde, vécue comme un temps de rupture avec les études où, dès lors, les enseignements en salle sont jugés inutiles. Toutefois, dans notre étude, les propos relatifs à l'inutilité des cours, dans le questionnaire de début d'année, doivent être nuancés par des

¹⁰⁸ Les résultats de notre recherche ne confirment pas les conclusions de D.Michel (2001), selon laquelle les professeurs des écoles reconnaissent les savoirs théoriques comme utiles dans leur formation pour faire face aux situations professionnelles auxquelles ils seront confrontés. Selon cette chercheuse, 86% des PE2 interrogés ressentent un besoin de formation théorique. Les réponses des stagiaires PLC2, PLP2 et PE2 interrogés par P. Rayou (2002) sont plus hétérogènes puisque certains voudraient moins de théorie alors que d'autres en voudraient davantage. C'est qu'il convient d'être prudent quant à la signification de ce que les professeurs stagiaires désignent par "théorie" (il peut paraître souhaitable, pour une bonne image professionnelle de soi, d'affirmer qu'il vaut mieux être doté en théorie, bien qu'on n'en voie pas concrètement l'utilité).

¹⁰⁹ Plus que le jugement global d'une formation "trop théorique", les PLC2 EPS concernés expriment davantage une déception crispée à l'encontre d'actions de formation ponctuelles et, parfois, un rejet pour les cours en salle qui se déroulent "comme à la fac", "car même si c'est intéressant, cela n'a pas apporté grand chose, ça reste plus de la théorie, du débat, que du concret" (questionnaire n°2).

¹¹⁰ 18 PE2 font la même critique

¹¹¹ Formulation à double connotation, qualifiée de "formation théorique" pour certains stagiaires ("didactique", "contenus des diverses APSA") ou de "formation pratique" pour d'autres ("didactique, formation relative aux APSA").

extraits d'entretiens de fin d'année, où plusieurs stagiaires évoquent l'utilité de quelques-uns d'entre eux¹¹² : *"Je ne nie pas que dans les contenus, il y avait des choses importantes dans les cours en terme d'apports disciplinaires. Notamment dans les activités...on va dire plus d'éveil : musique, arts plastiques où là, on a eu des outils concrets à mettre en place sur le terrain dès qu'on a eu notre stage en responsabilité"* (Gwenaëlle) ; *"(...) faut pas enlever toute la théorie, parce que je vois en maths, on étudie la soustraction, on voit toutes les procédures possibles, c'est pas quelque chose qu'on peut appliquer tout de suite sur le terrain, mais ça nous sert ensuite, pour comprendre les procédures des élèves, donc ça c'est important !"* (Anne-Laure) ; *"La manière de faire apprendre à un enfant, des références à Piaget, la pédagogie et tout ce qui est aussi différents types de pédagogie, pédagogie coopérative, etc...pour pouvoir après, nous, faire un choix...(elle a été confrontée à une difficulté d'apprentissage d'un élève et explique ce sur quoi elle s'est appuyée). Des choses quand même qu'on a vues à l'Iufm, l'idée que le fait d'expliquer par exemple par une personne du même âge, ça pouvait faire plus sens pour elle que si c'était l'enseignant...constitution de groupes hétérogènes"* (Maud) ; *"En PE2, oui, les cours qu'on n'avait pas pris en option, les profs ont été disponibles, justement, pour faire des remises à niveau, c'était bien, ça"* (Sylvie) ; *"Certains cours nous ont pas mal servi, nous ont appris à réfléchir sur comment construire des séquences"* et à propos d'un élève qui posait des problèmes de discipline dans sa classe : *"c'est vrai qu'en pédagogie on a étudié des cas, donc ça nous pousse à réfléchir sur...comment agir face à un enfant qui a des problèmes (...) ça nous pousse peut-être à nous dire, ce que tu fais, c'est pas forcément la chose la plus adaptée, essaye de réfléchir pour faire autrement, essaye de trouver plusieurs solutions, y'a pas une seule méthode possible, mais il faut réfléchir à ce qu'on fait"* (Valérie) ; Adeline (pré-recrutée) n'exclut pas, si elle rencontrait un type de problème identique à celui qu'elle a vécu cette année, de mobiliser ses cours dans lesquels on n'a *"pas des réponses mais enfin des bases pour mettre en place"*. Certains stagiaires entrevoient la possibilité de réutiliser les cours, mais redoutent de ne pas avoir le temps de revenir sur des notes empilées toute l'année dans un classeur : *"on prenait les cours et hop, on mettait dans le classeur. On attendait le suivant mais c'est affreux. J'en ai une pile comme ça qu'il faudrait reprendre, voir"* (Marie-Laure).

Plusieurs PE2, de même, reconnaissent que les cours de 1^{ère} année leur ont servi non seulement pour la préparation du concours, mais aussi pour leur pratique de classe au cours des stages (parfois même davantage que les cours PE2) : *"L'année de PE1 a drôlement servi en termes pédagogiques pour la première expérience, savoir comment je m'y prends (...)* Dans tout le concours y'a l'aspect didactique, ça permet de voir ce qu'on peut faire concrètement dans une classe, comment on peut s'y prendre (...) c'est important qu'on puisse voir l'éventail des possibles, mais c'est vrai qu'en PE1, on sait pas le mettre en œuvre, mais on sait que ça existe, qu'on peut faire comme ça" (Charlotte) ; *"Dans les matières comme français et maths, qu'on a beaucoup travaillées pour le concours, je trouvais que ça m'avait*

¹¹² Même si parfois d'autres passages, issus des mêmes entretiens, critiquent encore leur inutilité et leur décalage avec la réalité : *"on avait l'impression que certains profs étaient pas totalement au courant de ce qui se faisait sur le terrain. Parce que c'est vrai que c'est bien de parler de pédagogie, de constructivisme, c'est vrai que c'est l'idéal, appliqué à une classe lambda, avec de bons élèves, effectifs réduits et ça s'appliquera malheureusement pas à toutes les classes. Et souvent, on avait l'impression que le discours était porté sur les classes modèles mais pas forcément la classe qu'on allait rencontrer sur le terrain. On avait l'impression qu'il y avait un décalage entre l'enfant idéal qui sait travailler en groupe, qui est responsable, qui sait travailler en autonomie, oui ça existe mais malheureusement (...)* Moi je pense qu'un travail entre professeurs Iufm et enseignants devrait se faire (...), que leur enseignement soit basé sur ce qui se fait sur le terrain" (Joseph, PE2) ; *"Dans les cours magistraux, j'ai trouvé que des fois c'était trop éloigné par rapport à mes attentes. J'avais du mal à trouver, dans les cours magistraux, le point qui correspondait moi à mes besoins. Parce qu'on balayait large"* (Gwenaëlle, PE2).

donné des idées pour préparer les séquences, pour gérer la classe, mais j'ai trouvé justement qu'en PE2 on n'avait pas travaillé de cette façon-là et que, du coup, ça m'avait très peu apporté" (Marie) ; Laura a eu besoin des cours PE1 pour se remettre à niveau en maths *"j'étais vraiment plus du tout dans le coup en mathématiques, donc ces cours m'ont bien aidée, m'ont remise à niveau et m'ont un petit peu redonné confiance en moi"* ; en évoquant le cas d'une élève rencontrant des difficultés d'apprentissage, Séverine parle de tutorat entre les CP et les CE1, dont elle avait *"entendu parler en pédagogie en première année"* ; Emilie parle de l'introduction à la multiplication en CE2, à partir d'exercices s'appuyant sur plusieurs modes d'entrée dans la multiplication d'après les cours de première année ; Adeline s'est appuyée sur ses cours de PE1 en français et mathématiques lors de son année de pré-recrutement. Joseph reconnaît qu'en commençant en tant que pré-recruté ZIL (envoyé sur des remplacements), *"pas mal de cours en PE1"* ont servi *"parce qu'il y avait des choses qui étaient intéressantes, y'avait la démarche qui était explicitée, y'avait aussi certaines progressions qui étaient faites, certaines séances qu'on avait travaillées plus précisément, donc oui, je me suis inspiré de ça (...) sinon des documentations que j'avais pu avoir en PE1, qui m'avaient pas forcément servi pour le concours, parce que tout ne sert pas, que j'avais gardées, que j'ai retrouvées et qui effectivement m'ont servi de monter certains projets, enfin des idées, mêmes des courtes idées qu'avait pu évoquer le prof, ça m'a permis de démarrer (...) tout ce qui est sur le constructivisme, ça s'invente pas et je pense que si j'avais pas fait de PE1, cette méthode de travail je l'aurais pas eue (...) Je pense qu'avec le recul, même ce qui était préparation au concours pur, les notes de synthèse, qui apparemment peuvent pas trop nous servir, mis à part que c'est de la synthèse, il faut la faire comme ça, les textes qu'on a lus, ça nous donne quand même une culture pédagogique"*.

Tous les PLC2 EPS interrogés déclarent utiliser les cours suivis en PLC1 et au cours des années antérieures en STAPS. Plus que dans d'autres disciplines de l'enseignement secondaire, la préparation au concours de recrutement (CAPEPS) leur a fourni des ressources pour prendre en main leurs classes dès la rentrée. Au cours des entretiens, Laetitia évoque *"les cours de didactique qu'on a fait, quoi, c'est-à-dire les APS, la pratique qu'on a fait;"*. Damien précise qu'*"à Besançon, on avait une politique, on faisait 15 sports par an, donc on avait un panel d'activités très très varié"* ... *"on avait à peu près en deux ans avec le DEUG, on avait vu toutes les activités, brièvement, mais on les avait toutes vues" (...)* *on les connaissait grossièrement à travers les activités STAPS en DEUG, en licence/maîtrise"*. Vianney évoque une aide à l'entrée dans le métier par *"la formation [qu'il a] eue tout au long de [son] cursus"* particulièrement à l'occasion des *"différents stages [qu'il] a pu faire chaque année de STAPS"*.

4.1.2.2. Les lectures

Placés devant une demande professionnelle d'une autre nature que le déploiement de savoir-faire proprement universitaires, les stagiaires sont portés à exprimer leur réticence à l'égard de la lecture d'ouvrages théoriques, même si leur formation antérieure les y avait préparés¹¹³. Les références citées ont été consultées principalement pour l'élaboration du mémoire professionnel : *"j'ai lu beaucoup en fonction de mon mémoire, quoi, du Piaget, des trucs comme ça"* (Cindie, PE2) ; *"cette année j'ai pas énormément lu, j'ai surtout axé sur la pratique, bon, pour analyser sa pratique c'est vrai qu'on se sert aussi de la théorie dans les livres (...) bien axés sur mon thème (de mémoire)"* (Valérie, PE2) ; quelques-unes l'ont été

¹¹³ En cela, ils ne se distinguent pas de leurs aînés enseignants en poste, pour lesquels la pédagogie ne se lit pas, ce qui contraste avec la forte propension à la consommation culturelle savante des enseignants (Barrère, 2002).

aussi, parce qu'elles incluait des applications concrètes à la classe¹¹⁴ : *"des fois y'a des livres avec des séquences à monter et c'est vrai que moi je m'en suis beaucoup servi pour les stages"* (Anne-Laure, PE2) ; *"Toutes les références théoriques qui peuvent s'accompagner d'une articulation pratique, ça peut être intéressant"* (Charlotte, PE2). Quant aux enquêtés qui déclarent globalement "lire", mais ne retrouvent ni le nom, ni le titre, ni le thème de leur lecture, les travaux de sociologie de la culture nous invitent à prendre leurs propos avec prudence. Cette prudence s'applique aussi aux propos vagues (souci d'afficher une bonne volonté culturelle et/ou professionnelle ?) que nous avons relevés, tels que : *"y'a tout ce qu'on trouve dans les livres ici à la médiathèque ou au CDDP"* (Séverine, PE2) ; *"J'ai puisé dans les revues, à la médiathèque et au CDDP (...) c'était de tout ordre, tant les manuels que les livres plus pédagogiques"* (Joseph, PE2). Laura (PE2) parle aussi de lectures en général, en psychanalyse, qui l'ont aidée dans sa relation avec les élèves, mais on perçoit que c'est davantage son analyse et le travail sur elle qui l'ont aidée. Damien (PLC2) a *"beaucoup aimé lire des livres"* depuis qu'il est entré en STAPS. Il est le seul parmi les PLC2 à faire valoir quelques références théoriques acquises dans son cursus : *"c'étaient essentiellement des lectures en sciences de l'éducation, en psychologie, ce genre de choses. Parce que j'aimais bien le thème de l'échec scolaire, de la réussite des élèves, les mettre en confiance, tous ces thèmes-là. J'aime bien les « Cahiers pédagogiques » (...) "La maîtrise « Education et motricité », par contre, a été beaucoup plus utile (que les recherches historiques et sociologiques en DEA qu'il conduit pendant l'année de PLC2), ... parce que on prenait des domaines beaucoup plus vastes, des références théoriques beaucoup plus poussées, plus recherchées, on dépassait Meirieu, on dépassait beaucoup de choses, pour être dans le théorique...trop un peu à mon goût, mais j'aimais bien ça aussi, mais c'est vrai que c'était une belle expérience, que j'ai ensuite essayé de retrouver sur le terrain, avec plus ou moins de réussite"*.

4.1.2.3. Les études universitaires

Les PE2 ne citent pas spontanément leurs études antérieures comme des ressources pour l'entrée dans le métier : au cours des entretiens, seule Valérie trouve que ses études de lettres l'ont aidée, au point de vue des connaissances (*"la grammaire, c'est pas si évident que ça à enseigner, du point de vue didactique...il faut être précis sur les termes et c'est plus facile pour moi d'enseigner"*) ; par contre, beaucoup de PE2 ne voient pas comment ils pourraient utiliser leurs études, telle Emilie, titulaire d'une maîtrise de géographie : *"c'est une autre formation, pour l'instant j'ai pas vu le lien"*. Seule, l'une des huit PE2 titulaires d'une licence de sciences de l'éducation ou de psychologie voit une utilité dans ses études antérieures par rapport à la pratique enseignante, mais dans des termes tellement généraux ("ça sert") qu'on peut s'interroger sur les modalités concrètes de cet apport. A l'inverse, Laura estime que ses études en arts plastiques sont parfois un frein à l'encadrement de cette activité en primaire : *"Moi j'ai fait des études en arts plastiques qui sont plutôt conceptuelles (...) j'ai une culture de l'art actuel assez grande, donc c'est vrai que ça m'a permis de montrer certaines choses à des élèves et de me rendre compte de l'intérêt qu'ils peuvent porter (...) Mais tout ce qui est, entre guillemets, « travaux manuels », là c'est vrai que je me sens handicapée par rapport à d'autres, parce que j'ai trop d'idées de ce qu'est l'art pour réussir à faire des choses un peu..."*. Certains enseignements antérieurs sont cités, dans la mesure où ils se rapprochent de ce qui est demandé ensuite en Iufm : pour les PE2, les modules de pré-professionnalisation

¹¹⁴ Par exemple, des ouvrages de didactique appréciés des professeurs d'Iufm, telle la collection des "Ermel", en mathématiques ou, sur un autre plan, des fascicules pour aider à la préparation de la classe (comment établir un emploi du temps, construire des répartitions annuelles, faire une fiche de préparation, ...).

avec stages ; pour les PLC2, la construction de séances et séquences en STAPS¹¹⁵). L'état d'esprit avec lequel ils se sont engagés dans ces études influe également sur la perception de leur utilité. Ainsi Valérie (PE2) pensait que les sciences de l'éducation lui apporteraient des points au concours ; mais cette discipline lui apparaît-elle vraiment comme une formation "sérieuse" ? Elle indique seulement sa licence de "lettres modernes" comme diplôme le plus élevé dans le questionnaire. Enfin, la trop grande spécialisation dans une matière peut être moins une aide qu'un frein à la prise en charge pédagogique et didactique des élèves : Laura (PE2) exprime ses difficultés à ne pas être trop exigeante en arts plastiques (elle possède une licence dans ce domaine).

En outre, lorsque quelques stagiaires déclarent leur intérêt pour la "hauteur" et le "recul" que permettent les travaux théoriques, il n'est pas sûr que des stratégies de distinction ne prennent pas le pas sur l'expression des convictions intimes. Catherine (PE2) en offre sans doute une illustration : cette femme née en 1961 (la plus âgée de sa promotion), forte d'une expérience de 20 ans comme intervenante musicale en école primaire, revendique une licence en sciences de l'éducation obtenue récemment et ponctue son discours de propos sur la nécessité de réfléchir, d'avoir une perspective théorique : *"Y'a une chose qui m'a énormément servi c'est les études que j'ai faites en sciences de l'éducation ... Bon moi j'ai toujours un peu la tête dans le guidon, parce que j'ai travaillé 18 ans, avec assez peu de formation en fait, c'était un métier assez nouveau quand j'ai commencé, donc on s'est tous formé un petit peu sur le terrain, donc j'ai eu besoin à un moment donné de faire un retour, de faire une petite pause, de mettre un peu en jachère (rire) pour savoir si mes pratiques étaient en accord, vraiment avec ce que je pensais vraiment et je me suis aperçue que voilà, y'avait plein de choses que je faisais qui correspondaient à des théories, que j'en connaissais pas auparavant et voilà..."*. Elle aurait donc engagé intuitivement des pratiques sur le terrain, dont elle aurait après coup découvert le bien fondé théorique. Elle déclare lire beaucoup, des magazines, des revues syndicales (*"Je ne sais pas dans quelle mesure pour l'instant elles m'ont aidée, elles m'aideront peut-être par la suite, je ne sais pas mais je les lis régulièrement"*), des livres de philosophie et de psychologie. Elle décrit une posture de réflexion constante par rapport au mémoire : *"j'ai besoin de mûrir les choses longtemps, je travaille dans mon lit, dans ma voiture !"*, avec une analyse de ses pratiques à partir d'enregistrements vidéo de ses séances (pratique courante chez les PLC2 mais rare en PE2) : *"on a un regard lucide sur ce qu'on fait et on est quelque fois plus dur que le formateur qui va venir nous visiter (rire)"*. En même temps, dès qu'on lui demande ses ressources, comment elle trouve des solutions face aux questions posées sur le terrain, elle adopte des propos très empiriques et éloignés de la posture initialement affichée. Ayant rencontré des problèmes d'indiscipline avec des CP (*"c'était un petit dans la cour de récréation, voilà, un conflit de récréation et l'enfant était tellement énervé, tellement excité qu'il ne voulait pas se mettre au calme, donc j'ai eu pas mal de mots à dire pour le calmer"*), elle déclare d'abord s'être beaucoup "raccrochée" à tout ce qu'elle avait lu : *"j'aurais pas fait de cette manière-là y'a 5-6 ans, j'avoue que j'aurais été plus instinctive et c'est vrai que dans ce sens là la formation [en sciences de l'éducation] que j'ai eue a été très pertinente"*. Mais elle peine à expliciter concrètement quels cours ont pu l'aider pour résoudre cette situation de crise (*"c'était peut-être plus les cours de psycho à la limite"*) et en arrive très rapidement à invoquer surtout son expérience de mère, tout en se rendant compte des limites de ce rapprochement (*"et puis sans doute mon expérience, moi j'ai deux enfants donc euh... ça compte aussi, en matière d'expérience en éducation, on n'a pas besoin d'avoir des enfants pour être enseignant, c'est pas logique (rire) ! Mais on a aussi à affronter des situations difficiles"*). De la même manière, lorsqu'elle évoque un élève en grosse difficulté au niveau des

¹¹⁵ Séverine est en PE2, mais elle a suivi antérieurement des études en STAPS où elle a appris à faire des "séances, objectifs, buts, réussite (...). Avant d'être là j'avais vu ça, alors que y'en a beaucoup qui savaient pas".

apprentissages ("*gentil, mais il avait un niveau CE2 et il était en CMI (...) c'est vrai que c'est assez perturbant*"), elle dit d'abord avoir fait référence "*à tout ce qu'[elle avait] appris sur la pédagogie différenciée à l'Iufm*" et, rapidement, elle en arrive surtout à parler d'un maître-formateur qu'elle admire particulièrement, dont elle s'est inspirée en le regardant faire sa classe : "*un enfant qui avait un comportement à peu près similaire, quoi, le même type d'enfant et c'est vrai que ça m'a beaucoup aidée parce qu'auparavant, j'aurais essayé de plus pousser, d'y arriver coûte que coûte*". Elle parle d'"art", de "jonglage", sans arriver davantage à expliciter. Puis son discours glisse très vite sur des remarques critiques à l'égard des autres PE stagiaires de sa classe - "jeunes" PE2 inexpérimentés, sans recul, un peu "naïfs", trop "scolaires" – dont manifestement elle tient à être distinguée (elle est la seule à dire ne pas avoir bénéficié, au retour des stages, des discussions avec les autres PE2, dont elle se sent un peu "décalée") : "*Je pense que si on veut essayer de faire les choses honnêtement et peut-être pas forcément se limiter, enfin c'est pas forcément une critique, mais pas forcément se limiter à ce qu'on apprend ici et d'avoir d'autres... essayer de s'ouvrir, d'avoir une culture générale sur plein de choses parce que ça, je pense que c'est primordial. Si on se limite à des aspects techniques, à des aspects d'apprentissage, et que bon, derrière y'a rien, bon ça me semble assez pauvre comme démarche, quoi*". Elle se moque d'une PE2 qui était très "*demandeuse de techniques, comment faire pour apprendre la lecture de telle syllabe ou je ne sais quoi ! (rire). Bon, mais il me semble qu'il faut peut-être plus voir les choses au niveau de ce que Develay appelle les concepts intégrateurs. Voir les choses un petit peu de haut, les buts qu'on va se fixer à long terme, d'avoir une culture qui permet d'arriver comme ça, aux objectifs qu'on veut atteindre, sans oublier les objectifs plus pragmatiques. Avoir les pieds dans la glaise et la tête dans les étoiles, quoi ! (rire)*". Si elle avait des conseils à donner aux nouveaux PE2 qui vont arriver, ce serait de lire et de s'intéresser davantage à la formation générale : "*C'est vrai qu'on a l'impression, moi c'est l'impression que j'ai eue, que la formation générale qu'on recevait n'était pas toujours perçue avec l'intérêt qu'elle aurait mérité, enfin moi j'ai pas eu la même expérience, donc je vois pas les choses de la même manière (...) moi, je dis ça parce que je suis passée par la phase pratique, mais c'est évident, peut-être que y'a 10/15 ans j'aurais pas du tout réagi comme ça, j'aurais voulu des conseils pour me dépatouiller sur le terrain, pour pas être malheureuse. Bon, on le ressent en cours, hein, sur l'ambiance des cours, les cours un peu plus généraux ont moins d'attention*".

4.1.3. L'attrait du "terrain"

4.1.3.1. Enfin du réel

Nos résultats vont dans le sens de ce qui a été montré dans d'autres recherches : les stages sont plébiscités par les enseignants en formation (Blanchard-Laville, 2001 ; Charles et Clément, 1997 ; Rayou & Van Zanten, 2004). Tous les PLC2 EPS et tous les PE2 (sauf deux) ont trouvé au moins un motif de satisfaction à leur stage en responsabilité, notamment la confrontation aux "réalités du terrain" et la mise en situation d'enseigner : "*C'est là qu'on se rend compte de ce qui se passe*" (Cindie, PE2) ; "*le stage apporte beaucoup, parce que c'est là où on met en pratique en fait et on se rend compte de ce qui va, de ce qui ne va pas*" (Marie-Laure, PE2) ; "*c'est les stages qui m'ont beaucoup appris*" (Anne-Laure, PE2). Néanmoins des différences sont repérables entre les PE2 et les PLC2 EPS quant aux raisons invoquées, qui tiennent sans doute en partie à l'organisation de leurs formations : les premiers vivent le terrain en alternance (4 périodes de stages entrecoupées de retours à l'Iufm) tandis que les seconds connaissent le terrain toute l'année (7 heures de cours hebdomadaires et 3 heures d'animation en association sportive). Les PE2 comparent beaucoup les moments de stage et les périodes de cours en Iufm, au bénéfice des premiers, bien qu'ils appréhendent d'y

être évalués. Les PLC2 EPS, de même, valorisent la responsabilité liée à leur nouveau statut, la culture de leur profession, la vie de l'établissement et la diversité des situations pédagogiques auxquelles ils ont été confrontés¹¹⁶.

"Par rapport aux stages [de pratique accompagnée, l'année précédente], la différence c'est que là on est tout seul, donc on est vraiment en responsabilité, c'est-à-dire quand on est dans les différents stages dans les années de STAPS, même si c'est nous qui construisons le cours, on n'a pas tout l'aspect euh...autoritaire, en général y'a le véritable professeur qui est là à côté et c'est lui qui gère un peu tout ça"(Vianney, PLC2). Cette responsabilité au quotidien est plus appréciée que redoutée : *"bon, j'essaye au maximum de faire toute seule (...) donc, je l'ai sollicité...quelquefois (le conseiller pédagogique), mais vraiment à des moments de rupture, 'fin... des moments où j'avais plus de solutions, moi "* (Emilie, PLC2). Par rapport à l'année de préparation du concours, la confrontation à la même classe, toute l'année apparaît comme "un retour sur terre" : *"le premier mois, j'ai vraiment atterri : je me suis dit, ben non, les élèves c'est pas ça, quoi ; qu'est-ce que j'ai appris ? ben, il faut accepter les élèves tels qu'ils sont, il faut pas en faire des élèves-modèles, faut pas avoir ce modèle d'élèves modèles parce que ça c'est... j'ai été très surprise le premier mois ; mais bon, je me suis vite fait, quoi"* (Laetitia, PLC2). L'atterrissage, c'est la découverte d'élèves auxquels elle s'adresse, si différents de l'image qu'elle s'en était construite au fil de ses études et de l'élève qu'elle-même a été. *"En fait, en début d'année, j'avais vraiment une image d'élèves modèles que soit que j'ai été soit que pendant les études on imagine, quoi (...) à un moment il y a une rupture, que quatre années très théoriques, on travaillait mais avec en tête des images d'élèves modèles, parce que nous-mêmes, les études qu'on faisait, on était un peu des élèves modèles parce que ça nous plaisait, et on a pas du tout ça, pas du tout ça".*

Les PE2 comme les PLC2 apprécient de trouver dans les classes de stage, mais aussi dans toutes les activités liées à l'analyse du terrain (ateliers pédagogiques, séances d'autoscopie, analyse de vidéo, rencontres avec enseignants titulaires des classes...), la résolution de cas concrets, de problèmes rencontrés personnellement et les réponses "en situation" à leurs difficultés : *"(les ateliers pédagogiques) c'est vrai que travailler sur le terrain avec le professeur concerné puis l'enseignant de la classe, c'est des conseils, avec des retours, des conclusions, ce qui a marché, ce qui n'a pas marché, pourquoi ça a marché, pourquoi ça n'a pas marché (...) les personnes sont là, vous regardent et puis entre nous, y'a quand même un esprit critique, on le prépare ensemble et ça donne des idées"* (Joseph, PE2) ; *"Ce qui m'a aidée, c'est avant tout les ateliers pédagogiques qui m'ont permis de me mettre en situation face à un groupe classe dans une action précise et déterminée. Cela m'a permis de voir qu'il existait des entrées différentes dans les disciplines, que ce soit en mathématiques, en français et en arts plastiques"* (Gwenaëlle, PE2) ; *"Ce que j'ai trouvé très bien cette année, c'étaient les intervenants, ce sont des gens auxquels on a pu poser des questions, avec lesquels on a pu discuter sur des cas concrets, c'est intéressant aussi, savoir comment réagir par exemple, dans une ZEP, par rapport à des élèves qui refusent de travailler, qui ont des attitudes de refus par rapport à l'école, c'est intéressant de réfléchir sur des problèmes concrets (...) on arrive vraiment à cerner le problème"* (Valérie, PE2). Toutefois, certains "travaux pratiques" sur le terrain ne sont pas exempts de critiques, lorsque les stagiaires éprouvent des difficultés à transférer les expériences singulières, à tirer des enseignements généraux à partir de "tours de mains" particuliers, notamment dans les ateliers pédagogiques : *"c'est pas non plus la réalité parce quand on est en ateliers, on est 8 pour 16 gamins donc on est presque autant qu'eux, après il faut adapter"* (Séverine, PE2) ; *"...ça reflète pas trop les conditions de classe"*

¹¹⁶ Contrairement à la majorité des PE2, ils ne vivent pas leur service d'enseignement comme l'élément déterminant de leur évolution professionnelle (cf. questionnaire n°2).

(Emilie, PE2) ; *"On nous montre que des modèles, des choses qui réussissent, des élèves modèles, enfin on n'a jamais fait d'atelier en ZEP. En plus en atelier on est avec un prof, on est avec d'autres, ça aurait été un moyen d'accéder à la ZEP, parce que bon, c'est pas exclu qu'on n'y soit pas et quand on y sera, on sera seuls. Et puis pourquoi ne pas montrer des choses qui n'ont pas marché, qu'on analyse le pourquoi"* (Sylvie, PE2)¹¹⁷.

Les PLC2 EPS ont apprécié particulièrement dans leur formation générale l'analyse de pratiques, par exemple le cours sur la relation d'autorité (Emilie) : *"on se posait des questions du point de vue administratif, du point de vue des sanctions, du point de vue de choses comme ça" (...)* *"chacun pouvait donner une petite phase de son cours à un moment donné, où il s'est senti en difficulté, aussi bien du point de vue pédagogique, didactique, ou disciplinaire, c'est vrai que à ce moment-là, on essayait de décortiquer cette phase et de voir comment faire pour que ça se reproduise pas ou alors pour voir ce qui s'était passé, quoi ; à partir de là, en fait il me semble qu'on a essayé de répertorier différents types de problèmes rencontrés et un peu quelles solutions en face de quels problèmes"*. Les formations qui proposent des simulations de situations pédagogiques par les intéressés eux-mêmes sont également jugées concrètes et utiles. Damien souligne l'importance, pour son évolution professionnelle, d'une formation – à propos de laquelle il exprime pourtant des réserves dans le second questionnaire – qui a révélé chez lui un comportement *"très directif"* : *"c'est-à-dire que j'écoutais pas les élèves, j'posais les questions, mais j'étais presque plus vite qu'eux (...)* *c'était vraiment le sketch que... Bon avant le sketch, je me faisais pas trop de souci j'ai un bon contact et en fait, c'est là où je me suis aperçu que y'avait pas assez de retours. Ils écoutaient, mais ils étaient passifs, quoi. Et c'est ce jour-là que je me suis vraiment dit, si tu veux être efficace, il faudrait quand même y penser un peu plus (...)* *donc après petit à petit j'ai appris à leur donner la parole"*. Laetitia est également interpellée par cette formation sur *"l'animation d'une classe"*, dont elle reconsidère l'utilité lorsqu'elle prend conscience de *"stratégies d'élèves"*... qui pourraient être les siens. *"C'est intéressant; ... j'ai pris la place d'un élève, et ça m'a marquée parce que j'ai...il fallait jouer des rôles, et à un moment j'ai joué le rôle d'une élève qui n'écoutait pas ; ben c'est impressionnant comme effectivement on peut ne rien écouter, sans faire autre chose mais être dans ses pensées, ... ça m'a vraiment interpellée, je me suis dit, ben, comment savoir si les élèves vous écoutent ? ... Ouais, même quand ils font pas autre chose, quoi ; c'est pas parce qu'ils sont silencieux qu'ils nous écoutent et je me suis dit : dans ces formations, si on joue vraiment le jeu, et ben on s'aperçoit...on se met de l'autre côté de la barrière et...ben, c'est pas gagné (rire); donc, ce jour-là, j'ai pas appris sur ma discipline, j'ai pas appris...j'ai pris conscience de certaines choses et rien que ça, ben, c'est utile quoi"*.

4.1.3.2. Un éventail de ressources humaines

Les rencontres personnelles, faites à l'occasion des stages ont fortement marqué un grand nombre de stagiaires. Chez les PE particulièrement – à la différence des PLC2, pour des raisons que nous n'avons pas encore bien identifiées – elles viennent même en premier lieu lorsqu'ils font l'inventaire des ressources qu'ils ont utilisées pour leur entrée dans le métier : conseillers pédagogiques ou IMF, équipe de suivi, collègues de terrain, etc. Les éloges abondent pour décrire ces rencontres personnelles particulièrement fortes et décisives : *"au dernier stage, j'ai remplacé une dame qui est venue m'aider, qui m'a donné des tuyaux, tout ça"* (Séverine) ; *"Cette année, j'ai rencontré une IMF, celle qui me suit, qui est quelqu'un...enfin, qui m'a ouvert sur des aspects que je n'avais pas pu voir, donc oui, ça c'est une personne-ressource pour moi et je sais que je pourrai compter sur elle dans l'avenir et*

¹¹⁷ Cette critique a été relevée également auprès des enquêtés de C. Blanchard-Laville, 2001.

j'en ai beaucoup profité" (Joseph) ; "(En stage de pratique accompagnée, à propos de l'IMF), dès que quelque chose n'allait pas, il n'y allait pas par quatre chemins, il nous disait exactement le point sur lequel il fallait qu'on se base pour remédier, pour qu'on soit plus performant" ; "Je sais que, le dernier stage, j'ai eu des problèmes parce que j'avais une classe de campagne et ça se passait pas bien du tout, les enfants se tapaient dessus carrément, donc j'ai eu du mal à gérer ça et quand il (le conseiller pédagogique) est venu me voir, il a vu que ça se passait pas bien et il m'a donné vraiment des conseils" (Emilie) ; "Quand quelque chose ne fonctionne pas, on peut toujours observer les élèves en douce quand c'est la maîtresse qui travaille (...) On voit comment la maîtresse fait. (...) En voyant la maîtresse, on se remet en cause (...) Elle discutait beaucoup avec nous, elle avait du temps (...) La relation avec le maître formateur c'est très important (...) c'est quelqu'un avec qui j'ai beaucoup de liens, on a passé trois semaines ensemble et j'ai pu retourner la voir toute l'année (...) C'est quelqu'un qui nous suit toute l'année, c'est une personne-ressource (...) c'est quand même la gestion de la classe qui pose problème (...) C'est pourquoi je lui demandais comment gérer les élèves, comment construire un emploi du temps" (William) ; "Je pense que cette IMF-là, elle restera une personne-ressource (...) A l'Iufm, on voit surtout des contenus disciplinaires, mais en termes de gestion de classe, je sais pas, sur l'évaluation, sur une année, comment on fait, des choses comme ça, eux (les IMF) ils sont peut-être plus à même de nous répondre"; (Charlotte) ; "Moi y'a des rencontres qui m'ont marquée, en particulier un des maîtres formateurs avec qui j'ai eu l'occasion de travailler, qui a été assez déterminant au niveau de la pédagogie que j'allais essayer de mettre en place moi-même, parce que j'étais assez admirative de sa pratique et c'est vrai que je pense que j'ai beaucoup réfléchi à partir de ce moment-là (elle avait déjà rencontré le formateur en 1^{ère} année, qu'elle avait apprécié de pouvoir observer)...j'étais 3 semaines dans sa classe et c'était vraiment très intéressant, donc déjà ça c'était assez déterminant" (Catherine).

4.1.3.3. L'équipe de suivi

Les équipes Iufm de suivi des stagiaires sont souvent appréciées (dans le deuxième questionnaire : 62 PE2 sur 74 PE2 et 14 PLC2 sur 17), tant sur le plan des compétences professionnelles transmises en situation, dans une relation de type "compagnonnage" que sur le plan de l'aide morale et psychologique, de l'encouragement et de la chaleur humaine : *"par rapport au regard qu'ils nous apportent finalement sur notre pratique que nous on voit pas... et ensuite il y a forcément des petites erreurs à droite ou à gauche, ou de temps en temps des gros « hic », ils sont vraiment là pour mettre le doigt dessus et puis dans mon cas, pour proposer des solutions, des remédiations, des choses comme ça, pour faire évoluer, quoi" (Maud, PE2) ; "c'est vraiment des professionnels qui ont déjà du métier derrière eux et c'est vrai que de ce point de vue , c'était vraiment utile" (Florine, PE2) ; "J'avais une équipe tutorale vraiment super, ils me donnaient des conseils tout le temps. Je veux dire que quand quelque chose n'allait pas, ils me le disaient, mais à côté de ça, ils essayaient de m'apporter des choses pour m'aider en fait. C'était pas dire « ça va pas » pour casser, quoi. J'ai vraiment apprécié" (Anne-Laure, PE2) ; "L'équipe tutorale m'a beaucoup ouvert les yeux sur ma pratique qui était plutôt maladroite au début, donc qui m'a apporté pas mal d'outils concrets : comment construire une fiche de séquences, qu'est-ce qui devait figurer dans cette fiche, quelles questions je devais me poser avant de construire une séquence dans ma préparation, vers quel but je tendais précisément. Il fallait que tout ça apparaisse dans la fiche et que ce soit bien clair : quels sont les objectifs à long terme, quelle compétence je vise, enfin tout ça pour moi c'étaient des termes encore assez vagues, objectifs généraux et compétences avaient tendance à se confondre, donc ils m'ont vraiment éclairée là-dessus. Ils m'ont demandé aussi de construire une grille de progressions sur trois semaines, puis ils*

m'ont donné des outils aussi pour construire ces progressions. Donc c'était vraiment du concret, ils m'ont apporté beaucoup de conseils (...) Après les visites, pendant les bilans de stage, on a rediscuté beaucoup, ils m'apportaient des conseils supplémentaires, on reconsidérerait les choses et ils me demandaient où j'en étais par rapport à ces points-là, est-ce que j'avais progressé. Le fait de bien resituer les choses à chaque fois, ça m'a vraiment fait prendre conscience, prendre du recul" (Valérie, PE2)¹¹⁸.

Chez les PLC2 EPS, plus particulièrement, le sentiment domine d'être accueilli dans quelque chose comme une "communauté professionnelle", incluant leurs pairs, les formateurs, l'équipe EPS de l'établissement. Laetitia (PLC2) a ainsi sollicité très régulièrement son conseiller pédagogique *"dans mon cas, comme c'est quelqu'un de très compétent, j'en ai profité, je l'ai beaucoup sollicité ; on a travaillé en moyenne trois heures par semaine ensemble, sur la préparation de cours, sur les problèmes que j'avais eus, les bilans, plein de choses, quoi... dès que j'avais le moindre souci, je lui expliquais, il me donnait des solutions, des conseils, etc. et on préparait les séances à venir ; et on préparait autant d'un point de vue pédagogique, c'est à dire relations avec les élèves que d'un point de vue didactique, les contenus à transmettre, etc. (...) Je pense que dans cette formation de cette année, c'est ce qui m'a le plus apporté, ce travail-là"*. Mais cette relation positive avec le conseiller pédagogique ne s'est pas instaurée d'emblée pour tous les PLC2. Certains, au début, se sont montrés méfiants, tel Damien, qui noue tardivement une relation de confiance avec son conseiller pédagogique pour résoudre ses difficultés d'enseignement : *"(...) avant j'étais un peu réticent, je la connaissais pas du tout la première fois, (...). Déjà ça a mis du temps, à avoir confiance, pour qu'elle me parle de son expérience et après petit à petit on a réussi à vraiment dialoguer (...) avant c'était dans un sens et à la fin, c'était un vrai dialogue (...) Donc là, ça a surtout été au mois de janvier où la relation était une relation de confiance, on a vraiment travaillé en commun dans le bon sens (...) Finalement j'ai eu de la chance d'avoir une tutrice qui me voyait une fois par semaine au moins, elle consacrait une à deux heures par semaine pour me voir, donc ça a été un bonheur immense, parce que au début on est un peu fébrile, on sait pas trop comment ça va se passer"*.

4.1.3.4. Les enseignants de terrain

D'autres soutiens sont mentionnés, avec, cette fois, un tableau contrasté en fonction des expériences. Premièrement, les collègues ou autres professionnels de l'établissement apparaissent prêts à aider, non sans une certaine ambiguïté parfois, par exemple de la part de ces enseignants-titulaires qui laissent leur classe aux PE2 en stage et qui, après la sortie des élèves ou, mieux encore, le samedi matin, lorsqu'ils ne sont plus eux-mêmes retenus à l'Iufm par un stage de formation continue, viennent voir "si tout va bien" : *"Les collègues étaient très disponibles, même nous disaient, si vous avez des questions...parce qu'on était deux PE2 dans l'école (...) Le stage en classe unique, j'ai trouvé que c'était très important d'avoir l'ATSEM pour pouvoir discuter (...) Les premiers soirs, je lui montrais (à l'enseignante remplacée) ce que je faisais, elle ne voulait pas prendre position sur ce que je faisais, mais moi ça m'aidait, ça me permettait de me rendre compte de ce que j'avais fait, de m'évaluer, elle était très*

¹¹⁸ Quelques PE2 apportent des nuances à ce constat très positif du rôle des équipes tutorales, en leur reprochant : d'arriver trop tardivement, mais – à toute chose malheur est bon ! - cela permet en même temps d'apprendre à "se débrouiller" – *"c'est bien aussi pour nous d'avoir résolu les problèmes tout seuls"* (Cindie) ; d'avoir un rôle ambigu, *"parce que à la fois elle conseille, à la fois elle évalue, c'est pas toujours facile"* (Charlotte) ; d'avoir des positions contradictoires entre les membres de l'équipe, mais cela peut être une aide : *"L'équipe tutorale, il y a trois personnes complètement différentes, avec des avis complètement différents. C'est une aide (...) le fait qu'ils se contredisent me faisait plus réfléchir encore (...) lorsqu'il y a une critique qui est faite c'est qu'il y a une raison à l'origine"* (William).

disponible" (Marie, PE2) ; "J'ai eu la chance d'être dans une école où l'on travaille beaucoup en équipe. C'était une grande école, 7 collègues. Ils m'ont beaucoup apporté à tous les niveaux (...) Par exemple des manuels, des progressions, il y a eu beaucoup d'échanges (...) Enfin même au niveau des élèves, pas mal d'indications" (Adeline, PE2, en tant que pré-recrutée) ; "Je travaillais avec des élèves en difficultés, j'ai eu l'occasion de discuter avec d'autres maîtres dans le réseau. Et je me suis créé des liens, cela me ressource, on va dire (...) Quand j'étais aide-éducateur, j'ai demandé, j'ai vu tout ce qu'elles mettaient en place, tout ce que proposaient les enseignants. Donc, c'est évident, quand j'ai un truc qui coince je ne reste pas le nez dans le mur. En général, je téléphone : je suis bloquée, tu as une idée, toi ? Et après je réfléchis, il y a le gamin, j'adapte" (Gwenaëlle, PE2 en tant qu'aide-éducatrice puis pré-recrutée en RASED) ; "Le 2^{ème} stage, on était trois classes et y'en avait une ça faisait 10 ans qu'elle était sortie de l'Iufm et des fois j'avais des petits trucs, sur les fichiers, des choses comme ça, elle m'aidait bien" (Anne-Laure, PE2) ; "il habitait à côté de l'école (l'enseignant remplacé), au début il est venu me voir (une collègue PE3 l'aidait aussi) : finalement, on avait ses avis sur ses stages à elle, comment il faut plus stresser, à chaque fois elle nous faisait un peu relativiser, après, sur les enfants, elle les connaissait tous, donc on avait un peu son avis : « oh ben t'en fais pas, de toute façon, elle est toujours comme ça » ou alors sur les relations, une fois j'ai dû arrêter un cours d'EPS parce qu'il y avait trop de bruit (...) donc, on s'est assis, on en a discuté, un petit peu un conseil d'enfant improvisé, ben moi j'avais des scrupules, je vais les priver d'EPS et puis elle me disait « oh t'inquiète pas, le collègue titulaire, il fait pareil quand ça va pas » donc je me suis rendue compte que ça venait pas du maître (...) donc c'est vrai que le fait d'avoir des échanges avec les collègues de l'école qui sont là tout le temps, permet vraiment de se rendre compte si on est dans le droit chemin, dans la norme de la classe ou de l'école" (Maud, PE2) ; "Je me suis beaucoup adressée à mes collègues, j'ai pas hésité à solliciter, à demander des conseils, à dire «Tiens, qu'est-ce que je peux faire, par exemple, la soustraction comment je vais m'y prendre, t'as pas une idée, qu'est-ce que tu fais, quels exercices tu donnes ?» (...) Le moment de déjeuner est important, c'est un moment où on peut demander des conseils, demander des documents (...) Je pense de toutes façons que c'est très, très important au niveau du groupe enseignant qu'on communique entre nous, qu'on...et je pense aussi qu'il y en a certains qui disent « ah oui, dans certaines écoles, les gens se parlent pas » : moi je dis qu'il faut pas laisser faire, quoi, il faut dire aux gens « moi j'ai besoin de vous, il faut qu'on discute », c'est bien pour les enfants, c'est bien pour nous" (Laura, PE2, en tant que pré-recrutée) ; "Elle (enseignante remplacée pour un stage PE2) n'a pas hésité à partager ce qu'elle faisait avec moi, à me dire : « Ben tiens, essaye, je peux essayer autrement et si toi tu trouves des choses nouvelles et qui marchent, ben ça peut être un échange entre nous et tu m'apporteras ce que tu appris pendant ce stage »" (Valérie, PE2). Des enseignants titulaires donnent aussi parfois des conseils de préservation de soi que certains PE2 ont apprécié, tel celui-ci, pré-recruté et chargé d'école dans un RPI¹¹⁹ : "La première chose que j'ai faite, j'ai voulu rencontrer (celui qu'il remplaçait). Je lui ai dit « Est-ce qu'on pourrait se voir mercredi ? ». Et là, première chose qu'il a dite : « Stop, stop, on ne va pas se voir mercredi. Mercredi, c'est le jour de repos. Tu ne vas pas penser à la direction, on ne va pas se retrouver, le mercredi, ce n'est pas possible. On se verra un soir, on se verra à midi, le mercredi c'est repos ». Et c'est vrai, c'est la première chose qu'il m'a dite, la plus importante...je crois, il faut garder du recul par rapport à sa classe. Si on ne fait que cela, on ne peut rien apporter aux élèves, il faut avoir une vie à côté...Le repos est capital" (William, PE2).

¹¹⁹ "regroupement pédagogique intercommunal" d'écoles en milieu rural.

De même, les PLC soulignent volontiers le soutien de l'équipe EPS de l'établissement¹²⁰. Laetitia sollicite fréquemment ses collègues; de même, Emilie (PLC2) a entretenu une relation profitable avec deux d'entre eux "avec qui je pouvais bien discuter et faire avancer les choses". Damien (PLC2), quant à lui, reconnaît "la chance d'avoir eu beaucoup de collègues dans l'établissement où j'étais, donc ça m'a permis de voir deux hommes et trois femmes qui travaillaient différemment les uns des autres, donc j'ai pu confronter leurs méthodes, parce que bon souvent à table, on discutait comme ça de ce qu'on faisait mais c'était bon, c'était pas de la théorie, c'était leur discours, pour voir vraiment ce qui se passait dans leur cours". Il a même découvert des activités qu'il ne maîtrisait pas, en participant comme élève aux cours donnés par ses collègues.

Parfois, pourtant, les collègues en poste ne manifestent pas cette disponibilité attendue. Il n'est pas rare que des enseignants qui partent en stage ne laissent pas leur cahier-journal à disposition des PE2 qui viennent les remplacer ou se montrent réticents à expliquer le fonctionnement de la classe : "j'avais l'impression que je touchais à la personne même de l'institutrice, enfin ça la gênait vraiment que je la remplace" (Marie, PE2). Lorsqu'il était pré-recruté, Joseph (PE2) a trouvé les collègues de l'école "assez cloisonnés, chacun dans sa classe, même si les gens vous disent « ouais, tu peux venir dans ma classe si t'as un problème », sachant qu'ils n'ont pas le même niveau de classe euh..." et Florine (PE2) partage ce sentiment pour les stages en responsabilité : "J'ai pas vraiment eu d'échanges avec les collègues (...) je pense que c'est parce qu'on passait. Les gens demandaient souvent si ça se passait bien, mais je pense que c'était très formel, parce que ça se fait de demander quand même si ça se passe bien (...) par courtoisie, mais le contact était quand même un peu distant". Anne-Laure (PE2) a été confrontée à une jeune collègue titulaire qui visiblement rencontrait elle-même des difficultés et n'osait pas lui donner les conseils qu'elle escomptait. Valérie (PE2) a été bien accueillie dans son premier stage en responsabilité par les PE3, mais pas par les anciens qui étaient "assez réticents".

Autre type de soutien mentionné, en dehors de celui des formateurs Iufm, l'entraide entre les stagiaires eux-mêmes. Beaucoup d'entretiens soulignent l'importance des échanges entre PE2, ces moments précieux où, dans la circulation de récits d'expériences comparables, chacun peut trouver les raisons d'une réassurance personnelle¹²¹ : "avec des gens qui ont été confrontés aux mêmes problèmes ou à des problèmes similaires, de sentir qu'on n'est pas seul et qu'il y a plusieurs façons d'y répondre et que de toutes façons tout le monde avait plus ou moins des problèmes dans les classes" (Florine) ; "Parce qu'on discute souvent, même à la cantine, sur ce qu'on va faire en stages, sur ce qu'on a fait et puis on dit « ah, c'est une bonne idée »" (Anne-Laure) ; "On se pose un peu les mêmes questions, on n'a pas forcément les mêmes idées pour y répondre et c'est vrai que ça élargit un peu mon champ (...) Sur des points particuliers, j'arrive dans ma classe lundi, est-ce que tu penses...est-ce que toi tu commencerais comme ça, tu ferais comme ça" (Charlotte) ; "Quand on échange nos expériences (...) surtout [sur] la gestion de classe. Enfin on parle pas trop de tout le contenu disciplinaire, ça après chacun gère, mais surtout relations collègues, relations avec

¹²⁰ D'autres études montrent que les jeunes stagiaires PLC2 en établissement déplorent un manque d'aide de la part des collègues et des difficultés avec l'administration (A. Barrère, 2003).

¹²¹ Les stagiaires et néo-titulaires PLC interrogés par P. Rayou et A. Van Zanten insistent eux aussi sur l'importance de ces échanges : "Dans leur désir de faire face, agacés par des formateurs qui donnent des leçons sans montrer l'exemple, les nouveaux professeurs tendent donc à dessiner un autre dispositif de formation, plus proche, selon eux, de leurs soucis de débutants. Plus proche aussi de la manière dont ils ont traversé les années lycée, puis les années universitaires, en s'appuyant sur des groupes d'amis, en préférant à la confrontation que pouvait offrir leur communauté le sentiment de réconfort issu de la fréquentation de ceux qui traversent des épreuves semblables" (2004, p.97).

enseignants qu'on remplace... Les élèves, les parents, surtout le côté gestion, relations, celui qu'on côtoie pas trop ici, en fait" (Sylvie). Mais là encore, les avis sont très contrastés : certains PE2 déplorent la mauvaise ambiance de leur classe à l'Iufm : *"(...) moi je n'ai jamais pris la parole en groupe classe... on l'a pris au début, après, l'ambiance était tellement détestable (...) il s'est créé plusieurs petits groupes (...) moi je pense que c'était la pression de l'évaluation"* (Marie-Laure) ; *"(...) l'aide entre collègues, moi je ne l'ai pas perçue"* (Gwenaëlle) ; Séverine se plaint d'un climat défavorable au partage d'expériences dans sa classe ; Maud déplore la concurrence entre stagiaires pour les affectations de stage ou le matériel pédagogique¹²². Certains PE2 en arrivent même à regretter l'ambiance de la PE1 *"alors que c'est quand même une année où on passait le concours, moi je redoutais cette période-là parce que je me disais, ça va être chacun pour soi, et non (...) la deuxième année c'était plus par clans"* (Sylvie) ; Marie trouve qu'en PE1 où elle était l'année d'avant, *"on était tout le temps en train de s'aider"* ; *"j'avais l'impression l'année dernière en PE1 que les PE2 formaient un groupe bien content ; qu'ils faisaient la fête tout le temps ; cette année, de l'intérieur, c'est différent (...) parce qu'autant l'année dernière je m'attendais vraiment à cet esprit de compétition alors que, finalement, c'était assez solidaire dans ma promo"* (Maud).

4.1.3.5. Les pairs

Les stagiaires qui ont trouvé satisfaction dans leurs échanges entre pairs se sont appuyés en fait sur des sous-groupes constitués par affinité. On retrouve ici ce que le questionnaire de fin d'année met aussi en évidence : le cadre formel des bilans de fin de stage a été jugé moins efficace que les rencontres informelles où les personnes se choisissent, décident de partager leur expérience et le font dans un climat de confiance¹²³ : Marie-Laure (PE2) a soumis un problème qu'elle avait rencontré à un groupe de filles avec lesquelles elle s'entendait bien (*"il y en a certaines qui ont dit comment elles avaient fait, oui, c'est vrai que ça donne des pistes de réflexion en fait"*) ; Maud (PE2) a trouvé un soutien dans les discussions avec ses collègues en cours de stage (*"parce que des fois, on est là : « la journée a été comme ci, comme ça » ou par rapport à des comportements d'élèves que nous on peut trouver bizarres"*) ; Valérie (PE2) a apprécié les échanges avec certains pré-recrutés de sa classe (ceux qui avaient *"envie de donner"*) ; Cindie (PE2) s'est concentrée autour de quatre-cinq personnes pour échanger à partir des problèmes rencontrés ; Emilie (PE2) a échangé des conseils en retour de stage (*"En fait, on le fait avec ceux qu'on connaît, mais ceux qu'on connaît moins"*) ; Marie (PE2) s'est retrouvée dans des rencontres informelles avec une dizaine de personnes (*"c'est plutôt les discussions qu'on a autour des séquences qu'on a montées, on s'est échangé des séquences, on s'est échangé des points de vue au moment de la préparation, après les stages, je trouvais que c'était important..."*) ; *"(...) on s'est beaucoup aidés entre personnes qui se connaissent pour s'apporter des éléments, des informations, quand face à une situation, on ne sait pas comment y répondre, « ben toi, comment est-ce que tu aurais fait à ma place, si*

¹²² Aucun consensus ne se dégage chez les PE d'une classe donnée relativement à l'ambiance qui y règne, ce qui montre bien la part de subjectivité de ces jugements. Par exemple, Laure a trouvé une *"bonne ambiance"* dans sa classe, *"les gens ont bien discuté"* contrairement à Séverine, dans la même classe. De même, Joseph a apprécié les échanges dans sa classe : *"souvent pendant les semaines de préparation au stage, on se regroupait dans la classe selon les niveaux qu'on avait, on essayait de monter des projets ensemble. Jusqu'à encore y'a pas longtemps, on proposait d'amener certaines préparations qu'on avait pu faire aux autres pour que tout le monde puisse faire des photocopies, avoir un cahier-ressources pour comparer"*; Marie, dans la même classe, n'est pas du même avis : *"on avait formé des petits clans dès le début et puis, c'est peut-être ça qui a créé des tensions"*.

¹²³ De ce point de vue, ils ne sont pas différents des jeunes collègues professeurs de collège interrogés par P. Rayou et A. Van Zanten (2004), qui n'aiment pas travailler avec des équipes imposées, sous injonction institutionnelle, mais plutôt avec des personnes dont ils se sentent proches, qu'ils ont choisies eux-mêmes.

t'as déjà rencontré cette situation, comment est-ce que tu as réagi » donc c'est peut-être se concerter entre professeurs stagiaires on va dire" (Valérie, PE2).

De même, les entretiens rapportent l'importance des échanges entre PLC2, qui tiennent aux activités communes en cours de formation ou aux rencontres informelles au sein de l'établissement, qui conduisent parfois à des formes de coopération organisées : *"Ce qui m'a beaucoup aidé dans un premier temps, c'est les relations que j'avais avec Laetitia, donc en fait on a beaucoup discuté en début d'année, parce qu'on a rencontré les mêmes problèmes entre guillemets... on se connaissait bien d'avant, donc, on a tout de suite beaucoup parlé euh de nos problèmes, on avait deux classes relativement difficiles l'une et l'autre, donc on a pu, comme ça, en fait, sans vraiment être encadrées, on a mis en place un cahier, on notait à chaque fois nos difficultés rencontrées et comment on avait réussi à..., enfin, comment on avait réussi...comment on essayait..., donc ça, ça m'a beaucoup aidé" (Emilie, PLC2). Damien laisse entendre que des stagiaires se sont organisés en plusieurs groupes : "(...) en fait c'est venu au bout de 3-4 mois, on a fait des petits groupes en fonction des établissements où on était, on a commencé à travailler ensemble, à s'échanger les situations, s'échanger les évaluations".*

4.1.3.6. La sphère privée

En troisième lieu, après les enseignants de terrain et les pairs, des membres de la sphère privée ont parfois apporté un soutien efficace. La proximité affective, notamment familiale, pouvait offrir le double atout d'une "culture" très familière et d'un réseau aisément mobilisable : *"ma maman m'a donné des pistes de travail. Ma mère travaille en CM. C'est vrai, quand je suis allée en cycle 3, j'ai pris contact avec elle. Il y avait les trois niveaux, il n'y avait pas d'emploi du temps de fait. Ma mère m'a indiqué un collègue qui avait trois niveaux aussi" (Marie-Laure, PE2). La femme de Joseph (PE2) est professeur des écoles : "c'est vrai que les problèmes que j'ai rencontrés [en tant de pré-recruté], on a pu en discuter, elle m'a donné beaucoup d'idées, elle souvent elle était en stage [elle était alors en PE2], il s'est trouvé que des fois elle a fait ses stages dans les mêmes niveaux que moi, donc on a pu faire un échange par exemple, au niveau correspondance scolaire, monter des projets". Joseph a par ailleurs des membres de sa famille dans l'enseignement : "j'ai beaucoup puisé auprès d'eux...la famille, c'est important, parce que c'est disponible tout de suite, y'a pas d'a priori, pas de jugement". Le mari de Catherine est professeur de musique en conservatoire : "on a beaucoup travaillé ensemble dans nos précédents métiers et même si on n'a pas la même approche, au contraire, c'est bien d'avoir un autre angle de vue". Anne-Laure (PE2) se trouve entourée d'enseignants dans sa famille (sa tante, sa mère, ses grands-parents étaient instituteurs, "même si c'était une autre génération, des fois ça apporte toujours des idées"). Charlotte (PE2) a une tante enseignante ("Je la vois pas, je la vois peu mais...si ça nous arrive quand même d'en parler, par rapport à des angoisses, des choses comme ça, quelqu'un de plus personnel, en dehors du contexte scolaire, professionnel, c'est vrai qu'on se confie, hein!").*

Cependant, la sollicitation de personnes dont on est trop proche n'est pas exempte d'ambiguïtés, surtout quand il s'agit de confier ses difficultés. Ainsi, Marie (PE2) n'a pas fait appel aux membres enseignants de sa famille, mais plutôt, et avec réticence, à des amis, eux-aussi enseignants, avec lesquels elle faisait de l'animation : *"je les ai peu consultés parce que c'est pas évident quand même de parler de ça". Elle s'est d'ailleurs adressée à eux davantage pour connaître leur expérience ou pour préparer son enseignement que pour chercher des solutions à des problèmes rencontrés. Sylvie (PE2), elle, a sollicité des enseignants de sa famille, mais elle reconnaît qu'il faut "faire l'effort d'en parler" et qu'il y a "des limites à ne*

pas dépasser". Joseph (PE2) ne veut pas abuser des discussions professionnelles avec sa femme, professeur des écoles : *"parce qu'après, ça peut être pesant parce qu'on parle que de ça et on ne fait que ça"*. Anne-Laure (PE2) sait que si elle a un problème, sa mère est là, mais elle a d'ordinaire assez peu de discussions avec elle (et donc elle sous-entend qu'elle ne verrait pas pourquoi elle en aurait dans ce cadre-là).

4.1.3.7. "Gérer"

En fin d'année, les PE2 en majorité n'ont pas renoncé à leur revendication du début de formation d'avoir "plus de terrain" : ils souhaiteraient des contacts accrus avec les professionnels et une offre plus importante de préparations qu'ils pourraient réutiliser. Les PLC2 EPS, de leur côté, donnent plutôt l'impression d'avoir dépassé les inquiétudes inhérentes aux premières prises de classe, du fait de leur expérience déjà importante d'enseignement/animation : en début d'année, leurs attentes ne portaient donc pas sur une présence plus importante sur le terrain, mais sur une formation disciplinaire plus soutenue dans les APSA et sur une aide à leur intervention en classe. Presqu'un tiers d'entre eux regrette en fin d'année de n'avoir pas bénéficié d'une formation plus approfondie ou plus élargie dans le domaine des APSA¹²⁴ et un autre tiers se plaint d'une trop rapide exploitation des séquences d'enseignement.

Les PE2 et PLC2 expriment donc, chacun à leur manière, la nécessité pour l'entrée dans leur profession d'une familiarisation avec des pratiques qui ne peuvent s'acquérir qu'en situation, pratiques qui oscillent entre improvisations réglées et routines. "Tenir sa classe" est la tâche essentielle des enseignants, souvent convaincus qu'elle s'apprend "sur le tas" et non pas à l'Iufm (Dubet, 2002, p.107). L'expression "gérer la classe", très à la mode, est certes devenue une "formule vide de sens" (Durand, 1996)¹²⁵, mais elle n'est pas dénuée de fondements : l'enseignant novice est confronté à une organisation matérielle, relationnelle, didactique et pédagogique qui ne peut pas s'improviser totalement, compte tenu des modifications intervenues ces trente dernières années dans le rapport enseignant-élève, notamment sur le plan de l'autorité¹²⁶. La soif de "recettes" à ce sujet chez les stagiaires PE est parfois mal accueillie par les formateurs de centre Iufm : ces derniers refusent en effet de réduire l'activité enseignante à ce qui leur apparaît comme de petits gestes répétitifs sans importance.

Toutefois, le dénigrement de toute forme de pratique routinisée dans les classes peut lui-même conduire à méconnaître l'importance effective des habitudes professionnelles, par lesquelles les enseignants chevronnés pratiquent ordinairement leur métier et accèdent à un exercice aisé, sinon quelquefois virtuose, de celui-ci¹²⁷. Tout enseignant non novice, en effet, met en place des habitudes pour réguler son action, qui ne sont jamais totalement inventées ni

¹²⁴ Le nombre d'APSA programmées dans un établissement scolaire est parfois élevé, en moyenne 12 dans les collèges (jusqu'à 23!) et 9 dans les lycées (Derlon, 1989).

¹²⁵ Formule qui reflète bien l'esprit "gestionnaire" propre au "nouvel esprit du capitalisme" des sociétés occidentales (Boltanski et Chiapello, 1999) se caractérisant par des organisations ouvertes, horizontales, capables de s'adapter, contrairement à un monde où l'autorité est hiérarchisée verticalement.

¹²⁶ Dubet, 2000. P. Rayou et A. Van Zanten soulignent aussi combien les enseignants actuels se retrouvent dans les classes face à des problèmes inédits, par rapport à leurs aînés : ils sont tenus de fabriquer de nouveaux rapports avec les élèves, des façons de maintenir l'ordre et des modalités de transmission adaptées à un public différent de celui qu'ont connu ceux qui les ont précédé dans la profession.

¹²⁷ Kaufmann rappelle la force structurante des habitudes comme schèmes qui enregistrent la "mémoire sociale" et qui, incorporés individuellement, sont inscrits "sous une forme pouvant s'exprimer en gestes, concrets, observables par l'enquêteur" (Kaufmann, 2001, pp.156-157).

"personnelles", mais s'inscrivent dans une forme scolaire qui cadre les pratiques enseignantes. Fruit d'un obscur et patient travail d'incorporation, elles font aussi partie des stratégies de survie de l'enseignant telles que les décrit Woods (1977) : elles donnent la capacité d'anticiper, ce qui distingue les enseignants expérimentés des enseignants novices (Durand, 1996), elles comportent une part de répétitivité rassurante¹²⁸, mais permettent aussi d'enregistrer la nouveauté (réajustements suite à des difficultés rencontrées, recherche d'améliorations...).

Mais acquérir des habitudes ne suffit pas : l'enseignant chevronné dispose aussi d'une "metis" (Detienne & Vernant, 1974), mixte de prudence avisée¹²⁹ et d'intelligence rusée (Gauthier, 1997) qui lui permet d'ajuster son action aux situations vécues. Immédiatement perceptible dans l'exercice professionnel aisé d'enseignants chevronnés, elle exerce une certaine fascination sur les jeunes novices, qui les convainc de la supériorité sur toute autre de la transmission du savoir "en voyant faire" ou "en faisant"¹³⁰, autrement dit selon une modalité "oral-pratique" d'appropriation du savoir, spécifique aux apprentissage par *mimesis* (Lahire, 1993), proche de celles analysées dans l'apprentissage des pratiques liées à un métier (Delbos et Jorion, 1984). On comprendrait par là le désintéret au moins momentané que portent les stagiaires au mode scolaire d'appropriation. Le discours souvent assuré des professionnels et les modalités particulières de la transmission sur le terrain (conseils, partage d'expérience vis-à-vis d'un pair, récits d'anecdotes, mouvements d'humeur à l'égard de la hiérarchie ou à l'égard de la formation Iufm¹³¹...) offrent probablement plus de séduction que celui des enseignants de l'Iufm, moins proche, moins coloré d'anecdotes, dérivé de savoirs théoriques généraux et professé *ex cathedra*. La part d'incertitude au cœur de la pratique enseignante, qui, au dire d'un certain nombre d'enseignants chevronnés, constitue l'intérêt du métier, par la créativité qu'elle stimule, en comparaison d'autres, beaucoup plus répétitifs et monotones, est vécue comme une source d'insécurité et d'inquiétude par beaucoup de jeunes enseignants, qui éprouvent douloureusement l'impossibilité de tout contrôler dans une gestion de classe (Barrère, 2003). Derrière les demandes naïves de certains stagiaires, à la recherche de "trucs" ou de "ficelles", on peut ainsi lire le désir d'être rassuré par une représentation du métier réductible à une somme de gestes ou d'habitudes applicables universellement au risque, en méconnaissant les savoirs pratiques nécessaires à une transmission en situation, de renouer avec un mode scolaire d'appropriation qu'ils rejettent pourtant par ailleurs. Il y a là une contradiction qui trouve probablement son origine dans la tentation banale de s'épargner la part douloureuse inscrite dans toute construction d'une expérience professionnelle en situation.

¹²⁸ De nombreux auteurs soulignent l'importance des routines de travail dans la tâche enseignante (Barrère, 2002 ; Blanchard-Laville, 2001 ; Dubet, 2002 ; Gauthier, 1997 ; Tardif & Lessard, 1999).

¹²⁹ Définie par Détienne et Vernant comme une "forme particulière d'intelligence" valorisée dans le monde antique grec, qui s'exerce sur des plans très divers, mais où toujours l'accent est mis sur l'efficacité pratique, la recherche du succès dans un domaine de l'action où il n'existe pas de règle pour triompher : savoir-faire utiles à la vie, maîtrise de l'artisan dans son métier, tours magiques, usage de philtres et herbes, ruses de guerre, tromperies, feintes, débrouillardises, etc.

¹³⁰ Pour reprendre deux distinctions utilisées par S. Nadot dans Blanchard-Laville, 2001 (qu'elle oppose à : "apprendre en écoutant dire" et "apprendre en disant").

¹³¹ Gwenaëlle (PE2) confirme la mauvaise réputation que certains enseignants de terrain alimentent à propos de la formation en Iufm : "*Franchement, ce que j'avais entendu : « L'Iufm c'est l'horreur, tu vas t'ennuyer une année mais tu es obligée de passer par là ». Bizutage oblige entre guillemets*". Les anciens peuvent ainsi jouer le rôle de conseiller sur le terrain en expliquant les "réalités" qu'ignoraient les formateurs d'Iufm, la manière de contourner les injonctions officielles, etc. (P. Rayou et A. Van Zanten, 2004). Tous ces discours contribuent évidemment à déstabiliser les stagiaires.

4.1.4. La réflexion sur ses pratiques ?

L'ancien modèle d'apprentissage des écoles normales d'instituteurs et des CPR valorisait l'imitation des savoirs d'expérience. La formation Iufm, qui concerne aussi maintenant les enseignants du secondaire, vise à intégrer davantage de savoirs théoriques de type universitaire et d'analyse des pratiques sur le modèle du "praticien réflexif"¹³². On sait que selon D.A. Schön (1994), le "praticien réflexif" qui exerce une réflexion en cours d'action et sur l'action n'est pas un "chercheur", dans le sens où il viserait la production de "théories" (connaissances validées par une communauté scientifique et potentiellement applicables à un grand nombre de cas), mais qu'il l'est effectivement dans un contexte de pratique : la recherche fait partie de ses activités, elle est déclenchée par les caractéristiques de la situation concrète. Par cette conception, l'auteur entendait rompre avec un modèle positiviste de la science, où le chercheur indiquerait au praticien les connaissances à appliquer : il défend au contraire l'idée de rôles perméables entre praticiens et chercheurs, de carrières "entremêlées". Toutefois, R. Bourdoncle a montré les limites du modèle schönien : car il existe une profonde séparation entre recherche et action, les savoirs produits par le praticien *"dans l'urgence de l'action sont des savoirs locaux, nés de situations particulières et avec une validité limitée"*, des *"savoirs individualisés, construits en fonction de son action et de son expérience propres. Plus encore, ce sont des savoirs souvent incorporés, c'est-à-dire qui déterminent la conduite du sujet sans qu'on puisse les dire"* (pp.164 et 165). Faire de la recherche suppose une explicitation et une communication des questions, des préoccupations, des résultats dont la validité dépend de la possibilité d'en discuter avec d'autres chercheurs. L'enseignant "se met en recherche" quand une situation imprévue déclenche sa réflexion en action, mais il ne "fait" pas de la "recherche".

Comment les stagiaires se perçoivent-ils eux même "en recherche" ? Nos enquêtés interrogés sur l'enseignant idéal en début d'année font tous, PE comme PLC, des descriptions éloignées du paradigme institutionnel du praticien réflexif (sauf 3 PE2). En fin d'année, certes, on constate un léger accroissement des réponses obtenues dans des termes qui en sont proches (10 PE2, 1 PLC2), mais on peut se demander si la pression de l'institution en cours de formation, surtout pour les enseignants du primaire, n'y a pas joué pour beaucoup. Toutefois, on constate une différence entre les PLC2 et les PE2. Les PLC2, en effet, même s'ils ne se règlent pas sur le discours de la réflexivité, témoignent de modalités concrètes d'engagement réflexif relativement à leurs pratiques. Ainsi, Damien, dès la première séance, affronte le refus de pratiquer d'un groupe d'élèves : ils *"ont décidé je pense de me tester, ils avaient envie de voir comment je réagis (...) c'est vrai que là, ben ça a été gestion dans l'urgence, quoi j'ai pris mon temps pour parler, j'ai réfléchi à tout ce que je disais et je me suis dit, je vais pas me lancer dans les menaces, les choses comme ça, parce que une fois qu'on a menacé, il faut assurer derrière. J voulais pas commencer l'année par les menaces, parce que c'est pas mon genre. Bon, j'ai été obligé, tant pis. Après ça s'est bien passé"*. En début d'année, Laetitia propose une activité à risque en dehors de l'établissement, à une classe qu'elle découvre. Outre des comportements indésirables qui émaillent le cours, elle doit gérer, en situation, le cas d'une élève qui ne peut entrer dans la situation planifiée : *"En VTT, je faisais un travail en descente, elle avait vraiment peur de cette descente, elle savait pas très bien faire du vélo, elle voulait pas, vraiment pas, ça on sent chez les élèves, hein ? vraiment pas ..., et là, ben, je pouvais pas la forcer à faire, ça l'aurait traumatisée, je pouvais pas la laisser sans rien faire ;*

¹³² Les démarches préconisées en Iufm relèvent d'un vaste courant international visant à "professionnaliser" l'enseignement par la construction de référentiels de compétences, l'incitation à des "pratiques réflexives", etc. (Tardif, Lessard & Gauthier, 1998).

bon, ben faut trouver avec les ressources qu'on a là où on est ; et avec les idées qui nous viennent".

Les PE2, de leur côté, mobilisent volontiers la rhétorique de la réflexivité mais ne donnent pas souvent les signes d'un usage opératoire de celle-ci. Cela ne signifie pourtant pas qu'ils travaillent dans l'improvisation. Comme tous les acteurs sociaux, ils développent des conduites partiellement rationnelles, orientées par des savoirs souvent construits dans l'action elle-même¹³³ et manifestent à leur propos des capacités réflexives, en particulier lorsqu'ils décrivent une difficulté d'apprentissage ou de discipline qu'ils ont dû surmonter¹³⁴. Ainsi, Sylvie s'est heurtée à des difficultés d'apprentissage de la lecture en CP : elle a réalisé une affiche par lettre avec des "sons" qui correspondaient, des mots rencontrés avec eux, mais le premier jour où elle a apporté ce matériel "*ça n'a pas marché. Je me suis dit « Mon dieu, j'ai fait ça pour rien ! ».* Et après il a fallu une petite semaine où on faisait des jeux, des devinettes, ils s'interrogeaient entre eux (...) C'est vrai que l'enseignante, elle avait un alphabet, tout en haut, sur les vitres, donc qui n'était pas à la hauteur des enfants et qui était là depuis des années, donc en fait ils l'avaient pas construit ensemble et c'est vrai que je l'avais mis à hauteur, à leur hauteur et dès qu'on rencontrait un son nouveau, je le mettais". Joseph s'est heurté à des difficultés de compréhension de la multiplication par ses élèves de CE1 : "*j'ai pu me rendre compte que les élèves connaissaient leurs tables, qu'ils savaient faire les multiplications, mais qu'ils n'avaient pas compris le sens de...et pourtant j'avais l'impression que ma démarche était cohérente mais visiblement non (...) je voyais très bien qu'ils comprenaient pas le sens, donc toute la démarche qu'on avait faite avant d'apprendre la technique, ça avait pas été acquis(...) J'ai fait appel à des manuels et j'ai fait appel à des personnes-ressources de ma famille, pour leur demander un petit peu si ce que j'avais fait c'était à leur portée déjà, si c'était pas trop compliqué et si y'avait une autre manière pour expliquer. Donc apparemment ma méthode n'était pas mauvaise, mais peut-être pas assez poussée, pas assez adaptée au niveau de classe que j'avais. J'avais peut-être visé un petit peu haut, par rapport au niveau d'attente, donc j'ai repris ça et puis j'ai passé plus de temps et puis ça a été compris par la majorité".*

L'ouverture à la réflexivité varie en fonction des individus. Certains, qui souhaitent des préparations toutes faites qu'il suffirait d'appliquer telles quelles en classe, paraissent limiter cette réflexivité au déploiement opportun des séquences préparées : Séverine (PE2) cherche des préparations sur l'Internet, elle apprécie particulièrement les ateliers pédagogiques, les cours qui aident car "*on en ressort avec des activités prêtes à être appliquées*" ; Joseph (PE2) aurait souhaité repartir de l'Iufm avec des "*batteries de progressions*", "*un classeur en cycle 1, cycle 2, cycle 3 dans chaque matière*" ; Anne-Laure (PE2) a apprécié les cours avec "*des choses qui vont nous resservir, des fiches toutes prêtes*" ; Valérie (PE2) a été intéressée dans les cours par le "*concret, ce que certains appellent des recettes de cuisine (...) Parce qu'on peut pas tout inventer quand même*". D'autres stagiaires demandent à être aidés dans l'élaboration des préparations, mais sont prêts à engager leur réflexivité dans cette construction préalable, par développement, transposition ou adaptation des suggestions reçues : Marie-Laure (PE2) apprécie les cours qui "*donnent des pistes*", "*sans que l'on nous donne la*

¹³³ "On ne peut certes pas conduire toute sa vie sur le mode du calcul rationnel ou de la visée intentionnelle, mais dans une vie (ou dans le cadre d'une trajectoire individuelle) jamais entièrement maîtrisable, prévisible, planifiable, etc., les acteurs peuvent parfois développer des intentions, des plans, des projets, des stratégies, des calculs plus ou moins rationnels, dans tel ou tel domaine, à l'occasion de telle ou telle pratique" (Lahire, 1998, p.183).

¹³⁴ Pour Kaufman (2001), la réflexivité se définit par la mobilité et la capacité d'initiative face à l'habitude ; elle émerge lorsque l'individu fait un travail pour mieux vivre les contradictions inhérentes à toute habitude.

séance toute faite" ; Adeline (PE2) aime dans les cours non pas "des façons de faire, du mot à mot, des séquences", mais plutôt "la façon d'aborder les choses" : "On n'a pas eu de recettes, cela n'aurait servi à rien. Et en maths, j'ai trouvé intéressant de nous faire rechercher par nous-mêmes, on a pratiquement pas eu de cours sous forme traditionnelle". Elle perçoit son métier vraiment comme une évolution, voudrait de la formation continue le plus rapidement possible, non pas forcément pour parfaire les contenus de la formation initiale, mais pour échanger entre collègues à propos d'une même matière : "ce que chacun fait dans sa classe, des idées, et que le formateur apporte d'autres choses en partant de nos problèmes. Des idées, surtout la mise en commun".

Parmi les PLC2 qui se sont organisés en groupes informels, certains se montrent sensibles aux difficultés qu'ils rencontrent dans leur enseignement, et s'échangent des solutions qui sont tentées. Le groupe formé par Emilie, Laetitia et Damien en est une illustration : "on était trois ou quatre à être souvent ensemble et à chaque fois qu'on avait une question ou quelque chose comme ça on essayait d'en parler et de voir ensemble qu'est-ce qu'on pouvait mettre en place".

Mais nous avons noté aussi des variations chez un même stagiaire : aucun d'eux n'incarne un modèle pur de réflexivité pratique, ni, à l'inverse, un contre-modèle d'application mécanique de travaux élaboré par d'autres. Même ceux qui affichent leur désintérêt pour les questions théoriques, au profit d'un investissement dans les problèmes "concrets" de la classe et/ou qui exigent de leurs enseignants des séquences immédiatement exploitables avec leurs élèves, développent par ailleurs des capacités réflexives : ainsi Maud (PE2) est demandeuse de préparations et, en même temps, elle se rend compte qu'il ne sert à rien de vouloir reprendre telle quelle une séquence ou de trop la préparer avant de connaître les élèves : "finalement, c'est tellement fait hors contexte qu'il y a souvent de gros décalages (...) la prochaine fois, je regarderai les choses d'un autre œil, j'essaierai plus de prendre l'idée de la séquence faite par les autres PE2, mais de l'adapter, de la remanier finalement". Certains stagiaires, par ailleurs, connaissent des évolutions dans leur attitude réflexive. Par exemple, Adeline (PE2), qui attendait en début d'année "des séquences toutes prêtes", reconnaît lors de l'entretien que "cela ne servirait pas à grand chose, c'est tellement sans cesse à adapter en fonction du niveau des enfants (...) (Il faut) toujours remettre en cause ce que l'on a fait, on ne peut jamais être sûre de soi...ne pas croire qu'il y a une façon de faire ou une façon d'aborder les choses. Toujours envisager plusieurs pistes et après, revenir sur ce que l'on a fait, ne pas croire qu'il y a des solutions miracles ou des recettes toutes faites". Marie-Laure (PE2) avait une telle attente de contenus concrets à transmettre en début d'année qu'elle en avait contesté l'intérêt du mémoire professionnel : "Au début j'étais absolument contre le mémoire. C'est une perte de temps inutile" ; puis elle a développé en cours d'année une posture plus réflexive, avec un retour sur ses pratiques : "Maintenant, quand j'y réfléchis, je me dis que (le mémoire) n'a pas été inutile parce que justement...on revient sur sa pratique...Moi, je me suis rendue compte que telle et telle séance n'avaient pas marché, et, après, les raisons pour lesquelles elles n'avaient pas marché, en fait, c'était plus revenir sur sa pratique (...) Cela m'a intéressée de regarder mon évolution. Je ne l'aurais pas fait consciemment, j'ai pris de l'assurance ça c'est sûr"¹³⁵.

Damien (PLC2), de même, exigeait en début d'année des séquences ou des situations immédiatement exploitables avec ses élèves : "avant de venir à l'Iufm on prévoyait ça (...)

¹³⁵ Elle se décrit comme paniquée par les cours de début d'année à l'Iufm, qu'elle trouvait "trop théoriques", impossibles à appliquer sur le terrain, même en mathématiques, alors qu'elle a tenté quatre fois le CAPES dans cette discipline.

c'est un peu ce que je regrette, c'est qu'on n'ait pas eu assez de formation sur les sports en général". Il évolue, en cours d'année, avec le constat de ses difficultés répétées à faire progresser ses élèves : "cette année comme j'étais tout seul et que les résultats, j'étais le seul responsable des résultats, j'ai commencé à me poser des questions (...) là on se remet en question et on se demande vraiment ce qu'il y a à faire". Entraîneur sportif reconnu, il fait part de son travail progressif de construction de nouvelles habitudes professionnelles, distinctes de celles acquises dans l'entraînement sportif ou même au cours des stages STAPS.

On repère donc, chez un certain nombre de stagiaires, dans les usages de leur réflexivité appliquée à un même objet (préparation des stages, mémoires, ...) des évolutions dans le temps et parfois même des variations simultanées. On peut y voir autant de manifestations concrètes de sujets "pluriels" (Lahire, 1998), qui construisent et mobilisent leurs schèmes d'actions et d'habitudes en fonction des contextes. Par ailleurs, nous savons que ce qui se définit comme "réflexivité" recouvre une réalité multiforme et éclatée (Lahire, 1998 ; Kaufman, 2001). Ainsi, nous ne pouvons pas dire que nos enquêtés en entretien témoignent d'une attitude définitivement réflexive ou non réflexive, ils n'ont d'ailleurs pas forcément conscience de cette attitude et n'en parlent en tout cas pas selon la terminologie et les conceptions officiels du "praticien réflexif".

Faut-il interpréter l'intérêt qu'ils accordent au mémoire professionnel comme le besoin d'une posture réflexive à l'égard de leurs pratiques ? Contrairement à d'autres recherches¹³⁶ nos enquêtés en ont perçu l'intérêt, en début comme en fin d'année : seulement 5 PE2 estiment qu'il n'a pas contribué à leur formation. Certes, les justifications ne renvoient pas toutes à une analyse approfondie de leurs pratiques : nombre d'entre eux y trouvent là d'abord l'occasion de "se raconter", de s'exprimer personnellement, de se situer dans une socialisation professionnelle en cours, ce qui n'est sans doute pas négligeable du point de vue de la construction identitaire (Fabre et Lang, 2000). Mais le mémoire est apprécié aussi dans la mesure où, son objectif n'étant pas de produire de nouvelles connaissances, sur le modèle d'un travail scientifique (beaucoup de ces écrits se caractérisent d'ailleurs par une absence de problématique, de méthodologie et de références théoriques¹³⁷), il permet un retour sur la pratique en vue de son perfectionnement et la recherche de solutions à partir de problèmes identifiés personnellement par les stagiaires. Il a donc une fonction pleinement "pédagogique", au sens de Durkheim, celui d'une réflexion sur l'action éducative en vue de l'améliorer. Dans notre recherche, l'adoption d'une démarche proprement réflexive dans les mémoires est plus nette chez les PLC2 EPS que chez les PE2, peut-être parce les premiers ont été davantage exercés à l'analyse des pratiques dans leur cursus antérieur et d'autres aspects de leur formation, comme l'analyse d'enregistrements vidéo de leurs pratiques.

A contrario, on peut se demander dans quelle mesure une interprétation trop littérale du discours sur le "praticien réflexif" n'a pas été un frein à une entrée sereine des stagiaires dans le métier¹³⁸ ? Parmi nos enquêtés PE2, Charlotte semble presque paralysée par une réflexion

¹³⁶ Dans la recherche de Charles et Clément (1997) seulement moins d'un tiers des PE2 et un quart des PLC2 trouvaient le mémoire utile et les enquêtés PLC2 interrogés par P. Rayou ont critiqué abondamment l'exercice (Rayou et Van Zanten, 2004).

¹³⁷ "Le mémoire standard ne se réfère, au mieux, qu'à une seule notion. Encore est-elle très souvent empruntée à des articles de vulgarisation, sans remontée à la source. Ces notions sont généralement définies, plus rarement commentées, jamais critiquées. Elles ne jouent souvent qu'un rôle de simple « étiquetage » des pratiques quand ce n'est pas celui de « prêt à penser »" (Fabre et Lang, 2000, p.48).

¹³⁸ Les malades décrits par Damasio (1995) dont une partie du cerveau archaïque est endommagée, souffrent d'un déficit d'intuition qui les conduit à penser sans sentir, à peser rationnellement le pour et le contre sans jamais parvenir finalement à se décider dans la vie quotidienne (par exemple pour prendre rendez-vous dans un agenda).

qu'elle mobilise constamment, (elle cite les ressources suivantes pour l'entrée dans la profession : *"toutes les lectures qu'on peut avoir, les schémas de pensée, enfin justement ces valeurs, ces idéaux, pourquoi je fais ça, où je veux aller, mais je sais pas si ça convient bien comme réponse, parce que c'est pas très concret"*), par les retours qu'elle opère sans cesse sur ses pratiques forcément toujours imparfaites (aucun enseignant ne peut prétendre être "parfait")¹³⁹. Dans un autre style, William semble perpétuellement pris par une effervescence réflexive tous azimuts qui l'amène à cumuler beaucoup de réflexions, mais qui restent inorganisées (il parle de la "créativité" de l'enseignant).

Par ailleurs, le champ des expériences vécues par les stagiaires, qui les attache déjà fortement au métier est-il dicible dans le langage du "praticien réflexif" ? Les jeunes stagiaires évoquent volontiers les origines affectives de leur désir d'enseigner : Sylvie (dont la famille est enseignante) réalise un *"rêve de petite fille"* : *"j'ai l'impression d'avoir eu que celui-là (ce rêve) depuis toujours... [et] de ne pas l'avoir quittée, l'école, donc !"*, elle est retournée voir ses anciens enseignants (*"je suis allée dans leur classe le samedi matin, quand j'étais à la fac (...) j'allais dans les classes, je circulais de la maternelle au CM2"*), elle s'est mise en contact avec les écoles proches de son lieu d'habitation et elle a proposé ses services pour les kermesses ; Cindie n'a pas d'enseignants dans sa famille et pourtant, petite, elle jouait souvent *"à la maîtresse"* ce qui aurait déclenché chez elle le désir fort d'exercer ce métier ; l'intérêt d'Adeline a été suscité par un professeur d'économie qu'elle admirait : *"A cause d'un prof en sciences économiques, c'est vraiment précis (...) après, j'ai transféré en primaire (...) je n'ai aucun regret du tout, au contraire, et maintenant cela ne me viendrait pas à l'idée, même si l'on me disait : « tu peux préparer le CAPES d'éco, y'a beaucoup de postes » et tout, ça ne me viendrait pas à l'idée de changer. C'est parce que je connaissais pas, en fait, les primaires"*.

On hésitera peut-être ici à parler de "vocation"¹⁴⁰. Mais si le terme paraît désuet, ne désigne-t-il pas pourtant un ensemble de qualités sociales que les stagiaires expriment dans les rhétoriques du "désir d'enseigner/de faire apprendre"¹⁴¹ ou du "contact/travail souhaité avec les enfants"¹⁴²? Ne retrouve-t-on pas confusément, sous une forme moins héroïque et sacrificielle que la "vocation", quelque chose comme l'attente d'un accomplissement de soi dans une activité professionnelle qui se doublerait d'une relation fructueuse, voire bienfaisante, à autrui ?

De même, le modèle du praticien réflexif ne laisse guère de place à ces moments heureux de connivence avec les élèves, que les stagiaires évoquent en entretien et qui contribuent comme chez beaucoup d'enseignants à leur faire apprécier le métier, mais qu'ils expriment pourtant difficilement dans le cadre de l'institution. Joseph (PE2) décrit le plaisir qu'il a eu à travailler avec les élèves d'une classe où il a fait un remplacement de 7 mois en tant que pré-recruté : *"j'ai encore des contacts avec mes anciens élèves qui m'envoient des cartes, je vais*

Damasio en conclut que la réflexivité, surtout de type rationnel, doit se limiter à des contextes précis pour ne pas entraver l'action.

¹³⁹ Cette PE2 nous semble plus proche de l'ancienne génération d'enseignants, porteurs de grands idéaux politiques de lutte contre les inégalités sociales, que de la jeune génération décrite par P. Rayou et A. Van Zanten (2004) qui, sans méconnaître ces enjeux, a une vision plus pragmatique tournée vers une efficacité pédagogique prenant en compte les élèves individuellement. Ce décalage pourrait expliquer en partie le malaise qui ressort parfois de cet entretien, comme si Charlotte n'avait pas encore trouvé sa place, son identité comme enseignante.

¹⁴⁰ La "vocation" *"n'a plus bonne presse, parce qu'elle évoque une sorte d'adhésion aveugle, une forme d'engagement total heurtant de plein fouet les valeurs de réflexivité, de professionnalisme et de maîtrise de soi qui s'imposent aujourd'hui partout"* (Dubet, 2002, p.31).

¹⁴¹ Plus de la moitié des PE2 et plus des trois-quarts des PLC2 EPS.

¹⁴² Plus d'un tiers des PE2 et plus de la moitié des PLC2 EPS.

les voir aux fêtes d'école, donc oui, ça c'est positif, ce sentiment d'avoir été apprécié par les élèves et puis ils étaient contents de ce qu'ils avaient pu faire en classe, des projets qu'ils avaient pu monter (...) Et puis d'ailleurs l'année dernière, je me suis marié et y'a une quinzaine d'enfants qui étaient présents pour mon mariage, ils avaient fait le déplacement". Lorsqu'elle était pré-recrutée en SEGPA, Laura (PE2) pense qu'elle a réussi à avoir une complicité avec ses élèves : "et je l'ai bien vu quand je suis partie, ils m'ont fait des tas de lettres, avec plein de fautes d'orthographe, avec des merci et tout...c'était sympa". Elle estime que la "gestion de groupe" relève aussi de la séduction, au point qu'elle l'a incitée à une transformation physique de soi : "moi je sais que j'ai changé ma façon de...souvent je me teignais les cheveux en noir, je me teins plus les cheveux en noir...pourquoi, parce que je trouve que ça fait peur aux enfants ; je m'habillais souvent très en noir ; maintenant, je mets des couleurs ; j'ai envie que les enfants m'aiment, j'ai envie qu'ils aient envie de venir en classe ; et moi j'ai envie moi aussi d'avoir avec eux un rapport de classe qui fasse que le matin je suis contente de venir en classe, je suis contente de les retrouver, et ça j'espère, j'espère vraiment que ça va durer, quoi, c'est ça que j'ai envie de préserver dans ma pratique, c'est ce désir d'être ensemble, de travailler ensemble, voilà (elle parle d'une élève) si j'ai réussi à la mettre dans les apprentissages, c'est non seulement parce que...c'est aussi un rapport de séduction que j'ai eu avec elle...parce que quand je lui dis : « tu sais vraiment je voudrais que tu progresses, moi vraiment t'es importante pour moi » pour moi c'est...je veux dire, je lui donne quelque chose de plus que « bon, ben non t'as ça à faire...tu fais ça ». Je m'implique davantage dans le rapport avec cette enfant, et je pense...parce que, elle, quand elle me répond en souriant, quand elle arrive le matin avec un grand sourire, c'est aussi un rapport de séduction qu'elle entretient avec moi, c'est pour me plaire qu'elle fait ce sourire (...) disons ce que j'appelle « séduction », c'est que les enfants se rendent compte qu'on s'implique vraiment dans la relation avec eux et qu'on a envie qu'ils progressent et qu'on a envie de les voir, qu'on est content d'être là : pour que eux, ils aient envie d'être là, il faut que nous, on soit content d'être là, je pense que ça c'est très important". Catherine (PE2) fait part de cet instant magique où l'enseignant comprend à travers le regard d'un élève qu'"un apprentissage est passé" : "j crois que ça se voit pas seulement en termes d'évaluation, de notes, de grilles, de choses comme ça (...) Bon, on en parle peut-être pas dans les formations qu'on a, mais j'crois que c'est important aussi". William (PE2) craignait d'avoir à s'occuper d'enfants en maternelle : "C'était ma hantise (...) Ma motivation, c'était : au début de l'année, si je me retrouve dans une classe unique, il y aura des maternelles, il faudra que je m'en occupe. Je ne pourrai pas les enfermer dans un placard toute la journée". Et pourtant il est ressorti enchanté du contact qu'il a eu avec des enfants de maternelle, alors qu'il visitait la classe où il allait faire son stage et que la titulaire s'était absentée : "Instant magique. Je faisais un jeu de doigts, les enfants étaient subjugués (...) Je me suis présenté très vite et j'ai commencé le premier jeu de doigts, rien qu'en passant la main et en disant la phrase magique « Voici ma main ». Il y avait le silence complet, les enfants ont tous écouté...Vingt sept enfants". Il explique sa satisfaction de "théâtraliser", d'obtenir de l'attention : "(...) et après, on peut faire passer beaucoup de choses dans la petite séance. Parce qu'on a l'écoute de tout le monde, en fait. On a vraiment plus d'écoute si l'on a bien joué". Emilie (PLC2) a créé une section de l'association sportive du lycée, avec laquelle elle a ressenti "un échange réel entre les élèves et l'enseignante". Elle est également heureuse des progrès réalisés par les élèves d'une classe "difficile" : "avec les secondes BEP, même si c'était pas gagné au départ, euh, lorsqu'on réussit à faire quelque chose avec eux justement, on se dit, ah ben là, là je suis contente, j'ai p'tet réussi que ça, mais là je suis contente, c'est déjà ça". Laetitia (PLC2) ne cache pas ses moments de bonheur aux élèves, d'autant moins qu'ils sont parfois de courte durée avec des élèves avec qui "ça a été un peu dur" au début : "une fois, je les ai eus, j'ai fait : « ah c'est un grand moment de bonheur » ; là vraiment, euh...; c'est des instants courts,

parce qu'il faut toujours reprendre, mais (...) c'est une classe qui a beaucoup, beaucoup progressé, avec qui j'ai fait plein de choses très, très intéressantes (...) quand je vois que je peux prendre deux minutes de recul et je les vois qui travaillent sans moi et ça, ça me fait plaisir parce que apprendre à des élèves à travailler seuls, et correctement, hein, ... qui font la situation que j'ai demandée, qui respectent les consignes, qui regardent les fiches, qui discutent entre eux les fiches, ça c'est un grand moment de satisfaction quoi".

De tels propos, dont l'affectivité qu'ils trahissent pourrait faire mettre en doute le professionnalisme de leurs auteurs, nous semblent pourtant révélateurs d'une dimension importante de la profession enseignante aujourd'hui. La relation avec les élèves est un moteur de l'énergie professionnelle, même si les textes officiels demeurent très discrets à son sujet et que les formateurs déconseillent qu'elle soit trop marquée affectivement pour des questions de préservation de soi et de professionnalisme.

4.2. Un processus d'entrée dans le métier

4.2.1. Les souffrances du commencement

La première confrontation avec la classe est souvent redoutée. Exprimée directement ou non, c'est la hantise de ne pas y arriver, de se faire déborder ou d'être trop autoritaire, de ne pas savoir faire les préparations, de ne pas arriver à faire entendre son point de vue face à l'enseignant titulaire ou à l'équipe de formateurs assurant le suivi pédagogique des stages, etc. Florine décrit sa première classe en responsabilité comme un "choc", une mise à l'épreuve de ses propres capacités : *"ça a été vraiment le choc, la rencontre avec le métier, et puis un test au niveau justement de nos capacités réactionnelles, de mettre en place des situations, de les adapter, de se rendre compte (de ce qu'on ne peut pas faire)... d'accepter de pas toujours faire très bien finalement (...) La première semaine, c'était vraiment les doutes sur nos capacités, sur la façon de faire, est-ce que ça allait, c'était vraiment un stage de doute"* (Florine). L'observation préalable des manières de faire de l'enseignant titulaire chevronné, loin de toujours rassurer, peut contribuer à renforcer le doute du stagiaire sur lui-même. Séverine a ainsi *"eu un peu peur de savoir comment ça allait se passer avec [elle]": "parce que je suis allée les voir avant, y'avait la maîtresse et moi j'étais au fond de la classe et je me demandais comment ça va se passer quand ce sera moi..."*. Parfois, l'inquiétude naît, à l'inverse, de la peur de devoir imiter un enseignant dont le stagiaire réproche le comportement général face aux élèves : William craignait d'être trop autoritaire, en débutant comme pré-recruté. Il vient remplacer un collègue tombé malade une semaine après la rentrée ; une autre collègue l'accompagne dans la classe pour l'assister dans ses premiers pas professionnels : *"la personne qui m'accompagnait était très autoritaire, je n'avais pas envie de lui ressembler, en fait. J'en suis vite revenu, elle me faisait peur, même à moi (...) le fait qu'on soit deux déjà les élèves, ils trouvaient cela très bizarre. Tout de suite, comme elle haussait la voix, j'étais le gentil et elle, la méchante (...) Quand les élèves ont vu qu'elle allait partir, ils étaient contents, ils allaient rester avec le gentil"*¹⁴³.

¹⁴³ William explique qu'il a été déstabilisé par la présence de l'autre enseignante : *"j'avais quand même bien préparé ma première journée et je ne m'attendais pas du tout à ce qu'il y ait quelqu'un avec. Et c'est là que, dans ma présentation, cela m'a fait bizarre qu'il y avait quelqu'un, je n'étais pas prévenu du tout. J'ai pris les choses en main quand même, elle était là. Elle assurait la discipline à ma place et je pense que cela m'a fait du tort aussi"*.

Cette inquiétude initiale, ce doute sur sa capacité à enseigner n'est pas toujours exprimé. Le malaise ressenti est alors externalisé sur les circonstances du stage : *"Je me sentais pas forcément très à l'aise, parce que c'est une très grande école, il y a une dizaine de salles de classe, avec un étage...les classes toutes alignées comme ça...ça me fait penser un peu à un établissement secondaire, quoi, quelque chose de très grand, je suis pas très à l'aise (...). Les salles de classe étaient anciennes, c'était très strict".* Valérie, qui s'exprime en ces termes, ajoute qu'elle avait été rebutée par la pédagogie "traditionnelle" mise en place dans l'école (ses formateurs ont pourtant jugé son propre style pédagogique dans ses divers stages également très conventionnel) : *"(la pédagogie avait l'air) assez austère, assez traditionnelle et moi, entrée là-dedans, j'étais obligée de me plier à ce qui avait été fait avant moi...ça fait pas une grande marge de liberté dans cette classe".*

Une fois dans la classe, Valérie trouve déplaisante la liberté dont disposent les élèves, et le code implicite sur lequel elle repose, qui lui échappe : *"(Les élèves) étaient très indépendants, il y avait une habitude de classe qui faisait que quand ils voulaient aller chercher quelque chose, quand ils voulaient aller aux toilettes, ils se déplaçaient très librement, donc ça, c'est pas de l'indiscipline, mais moi ça m'a beaucoup gênée...des déplacements sans arrêt, c'était prétexte, ben dès qu'on a envie de se lever, ben, même si on n'avait pas besoin de tailler son crayon, on allait tailler son crayon et c'était réunion autour de la poubelle et bavardage, 'fin tout ça avait été institué avant, c'est-à-dire que c'était un contrat de confiance, je pense avec l'enseignante, mais étant donné que moi, ils me connaissaient pas, j'arrivais et c'est vrai que j'aurais dû tout de suite peut-être leur poser des bases et leur dire : bon, si vous voulez vous déplacer, demandez-moi la permission"* (Valérie).

Cette inquiétude par rapport aux coutumes mises en place par l'enseignant titulaire agite plus d'un stagiaire. Avec elles, les élèves disposent de savoirs que ne maîtrise pas le stagiaire qui prend la classe en cours d'année. Elles leur donnent donc un pouvoir sur lui, qu'ils peuvent exercer pour le mettre à l'épreuve. Lors de son second stage de trois semaines en responsabilité, Emilie s'est trouvée seule dans une école, avec une classe de CE1 dont certains élèves étaient "dissipés". Elle revient abondamment sur cette expérience en cours d'entretien : *"(...) en fait, je le sentais bien qu'ils essayaient tout le temps, parce que, vu que j'étais toute seule dans l'école, j'sais pas, les enfants ont des règles, ils ont le droit de faire ça, de pas faire ça, avant qu'on arrive, j'sais pas, rien que prendre le ballon dans la rue, ne pas le prendre et donc eux, j'voyais qu'ils me testaient tout le temps pour ça. Ils disaient « Si, on a le droit », « Mais non, tu sais bien qu'on n'a pas le droit de faire ça », donc, moi, j'étais un peu perdue, je savais jamais, donc, c'est vrai que quand il y a des autres enseignants, on leur demande, ils nous disent « ça ils ont le droit, ça ils n'ont pas le droit »".* Cette expérience témoigne en outre de la difficulté à appliquer des règles de gestion de classe que l'on n'a pas contribué soi-même à instaurer : *"Ils avaient mis en place un système, mais c'était difficile justement un peu de le reprendre, un système de services (...), des responsabilités, quoi donc y'en a qui arrosaient les plantes, y'avait des poules, donc y'en a qui donnaient à manger aux poules, donc ils ont essayé d'abuser là-dessus. En fait, ils avaient le droit apparemment une fois qu'ils avaient terminé leur travail, et moi, ils voulaient le faire alors qu'ils n'avaient pas terminé...les poules ils voulaient aller les faire alors qu'on était en classe, alors qu'elles étaient dehors, c'était en fait un perpétuel bazar, parce qu'ils demandaient tout le temps : « Je peux faire ça ? » alors voilà, donc après ils n'ont plus eu le droit de rien faire, enfin j'ai dit l'arrosage des plantes, c'est terminé, parce que ils y allaient et puis ils se disputaient là-bas, enfin c'était pas possible, je pouvais pas continuer le système, ça n'allait pas du tout, donc après ils n'avaient plus le droit...enfin plus le droit de le faire pendant les heures de cours. Pendant la récréation, les poules ils y allaient, l'arrosage des plantes aussi donc après ils ont*

pris un peu l'habitude, mais au début ça a été vraiment très dur"¹⁴⁴. Les élèves ont essayé de transgresser les nouvelles règles fixées par Emilie ; celle-ci s'est trouvée démunie devant son conseiller pédagogique qui l'avertit ("*ça tu devrais pas leur laisser faire*"), mais ne lui donne pas la manière de retourner la situation à son avantage : "*à part me dire d'être stricte...je lui ai dit « mais le problème, c'est que je le suis pour moi », donc ça c'est le côté que j'ai pas réussi à résoudre dans ce stage*".

Les circonstances du stage jouent donc un rôle important dans la déstabilisation éventuelle qu'éprouvent les stagiaires, qui peut les mener à un questionnement réflexif sur leurs propres capacités. Ainsi, Emilie n'avait ressenti aucune difficulté dans son premier stage, dont le contexte lui était apparu d'emblée très favorable : "*J'étais allée voir la classe une première fois (...) c'étaient des conditions un peu idéales, ils étaient 18 je crois, donc c'était une classe de campagne, qui avait été refaite, j'étais pas toute seule, y'avait les autres enseignants et les enfants étaient, j'veux dire adorables, donc ça s'est bien passé. Bon, on appréhende toujours, mais en fait j'avais déjà eu ce niveau dans mon premier stage en pratique accompagnée, CE2, donc j'voyais un peu les élèves...bon, ils sont tous différents, on voit un peu comment ils parlent, leur comportement*". Lors de son deuxième stage, si différent de celui-ci, elle a eu l'impression de vivre une "deuxième première fois" : "*pourtant c'était pas bien différent, c'était à la campagne pareil, mais on voit bien les élèves, les autres étaient contents, les premiers étaient contents à avoir une remplaçante, ils ont pas cherché une faille tout de suite, ils ont continué comme ils étaient avant. Et la deuxième classe c'était le contraire, enfin, ils étaient déjà dissipés avant et quand je suis arrivée, ils ont vraiment voulu tout faire pour que ce soit encore plus*".

Certes, le contexte d'enseignement est une donnée que les entretiens ne permettent pas de reconstituer dans son "objectivité". On peut pourtant inférer, pour quelques stagiaires, à partir des menus "incidents" qu'ils rapportent, lorsqu'ils sont interrogés à ce sujet, que les conditions de stage n'ont pas toujours été insupportables. Ainsi, Cindie (PE2) a quelque peine à trouver le moindre "incident" à évoquer : "*les enfants étaient adorables et donc le seul petit, ça paraît très ridicule par rapport à ceux qui ont été en ZEP, je sais pas...j'ai eu effectivement un grand CM2 avec un petit CE1, le CM2 qui voulait pas manger ce qu'il y avait dans son assiette et c'est le CE1 qui le mangeait ; donc je les voyais, donc ils ont vu la première fois que je les avais vus...j'avais dit : « écoute, tu te forces », bon parce qu'apparemment c'est toujours comme ça (...) ils ont continué donc ça m'a énervée, donc je leur ai dit : « faut pas me prendre pour une idiote ; moi j'ai pensé que vous aviez compris, bon vous avez insisté, très bien pas de récré ». Et donc je les ai emmenés copier un texte*". Sylvie (PE2) se souvient qu'elle a été confrontée en CP à ce qu'elle estime être un "acte d'indiscipline" : "écrire sur les tables". Elle n'a pas donné de sanction mais elle pense qu'il ne fallait pas laisser passer l'événement, elle a expliqué à l'élève responsable "*par rapport à un acte citoyen, de respecter le matériel, le bien commun, enfin bon j'ai accentué là-dessus, quoi. Est-ce que tu le fais chez toi, comment réagiraient tes parents ? (...) Pour moi c'est pas non plus, « tu poses ton crayon » et puis on n'en parle pas, quoi. Vraiment j'ai essayé d'en parler avec le groupe-classe*".

Les contextes d'enseignement paraissent plus délicats pour les PLC2, notamment quand ils interviennent à des nœuds sensibles du système scolaire (enseignement professionnel,

¹⁴⁴ Ce récit rappelle combien l'autonomie des enfants est un comportement idéal à atteindre dans une classe, auquel aucun fonctionnement pédagogique ne peut prétendre parvenir totalement : même les enseignants des classes "novatrices" sont obligés d'avoir parfois recours à une autorité directe, sans négociation (Gasparini, 2000 et 2001).

collège). En début d'année, un tiers d'entre eux appréhendaient l'entrée en fonction et redoutaient de ne pas maîtriser "une classe difficile à tenir", "les cas difficiles qui dégradent l'ambiance et incitent à ne rien faire" ou "les élèves qui ne participent pas au cours". Damien (PLC2) a préparé la première prise en main de ses élèves en s'aidant de ses expériences d'enseignement en STAPS : *"je me suis un peu basé sur les prises de contact que j'avais eues avec les classes précédentes, sachant que c'était déjà pas vraiment notre vraie classe, mais déjà comment les accrocher, comment leur parler la première fois"*. Vianney, lui, s'est servi des conseils prodigués au cours des journées de pré-rentrée : *"et puis là, c'est le début et tous les enseignants (de l'établissement) m'avaient dit justement que ça se jouait un peu tout au début. Donc c'était un peu une anxiété par rapport à ça"*. Cette anticipation ne les épargne pas toujours de la déception. Émilie (PLC2) est *"ressortie complètement dépitée"* de son premier cours avec une classe de Seconde BEP, frustrée de n'avoir pu réaliser ce qu'elle avait projeté de faire, *"vu comme ça partait, j'ai dit : «non, non, on arrête tout» ... parce que ça rien à voir [avec ce qu'elle imaginait des élèves] ...parce qu'il y a cette relation qui fait que (...) j'ai du mal à les tenir"*¹⁴⁵. De même, Laetitia (PLC2) confie que le premier cours, *"ça été très très dur"*.

Toutefois, quelle que soit la complexité du terrain de stage, il semble qu'à difficulté à peu près équivalente de celui-ci, certains stagiaires manifestent une inquiétude presque panique, tandis que d'autres restent sereins ; et quelques-uns - PLC surtout dans notre échantillon - regrettent même d'être confrontés à des situations trop tranquilles qui ne les préparent pas à ce qu'ils risquent de rencontrer ensuite dans leur carrière¹⁴⁶. Certes, les stagiaires remplacent quelquefois des titulaires peu mécontents de se mettre un temps à distance d'une classe qu'ils maîtrisent mal, ce qui ne les place pas eux-mêmes dans des conditions de stage très aisées¹⁴⁷. Mais parfois, ils admettent que l'appréhension qu'ils ressentaient était dépourvue de raisons "objectives". Marie-Laure (pas de PE1 ni de pré-recrutement) connaissait la plupart des élèves de sa classe, qui avaient fréquenté l'été précédent le centre de loisirs dont elle était directrice. Pourtant, elle parle d'une véritable "panique" qui s'est emparée d'elle, elle ne se sentait pas "à la hauteur", au point qu'elle a pensé abandonner son projet de devenir enseignante et qu'elle a dû s'aider de médicaments pour surmonter cette première confrontation à une classe en responsabilité. Elle décrit celle-ci comme une épreuve redoutable : *"Je n'ai jamais été autant stressée. Je n'en dormais plus les nuits, il fallait que j'aille chez le médecin pour qu'il me donne des calmants. Du coup, j'étais tellement fatiguée que j'ai pris une extinction de voix. J'en avais jamais attrapé auparavant. Quand je suis arrivée le premier jour, je ne parlais pas, déjà. Je n'avais plus de voix. Et alors dans un état de stress ! Je n'en avais rien dormi la nuit. Et je me suis retrouvée face à la classe et ils étaient si petits...En fait, je ne sais pas ce que j'imaginai...Je me suis retrouvée face à...ils étaient aussi angoissés que moi, c'est tombé d'un coup en fait"*. Elle est aussi déstabilisée par les cours d'Iufm qu'elle ne comprend pas, du fait, pense-t-elle, de ne pas avoir fréquenté la PE1 : *"Je ne voyais pas, en fait, le français global, moi j'étais encore bien dans le français traditionnel...quand je suis allée à l'école, en fait il y avait la conjugaison, le vocabulaire, l'expression écrite, la dictée (...) J'ai eu directement le concours...Et je pense que cela fait beaucoup parce que...les profs nous*

¹⁴⁵ Elle raconte en outre qu'un événement l'a "choquée" : elle a été insultée devant sa classe par une élève extérieure à l'établissement, qui s'était introduite "de façon assez violente" dans le gymnase où elle enseignait.

¹⁴⁶ Quelques stagiaires et néo-titulaires interrogés par P. Rayou et A. Van Zanten (2004) cherchent aussi à être nommés dans des établissements réputés difficiles pour mieux se préparer à leurs fonctions enseignantes.

¹⁴⁷ Comme ce fut le cas pour Emilie qui a mal vécu l'un de ses stages où les élèves étaient très dissipés : *"(...) quand je suis arrivée, l'enseignante m'a dit « moi je pars parce que j'en peux plus de c'te classe » (...) Et puis limite elle se sentait responsable, elle m'a dit « je suis désolée de vous infliger ça », elle m'a dit « j'aurais dû demander à un garçon de venir pour que ça les change un peu », enfin même elle, elle était vraiment...pas perdue, mais désemparée, désespérée, quoi, vraiment"*.

disaient : « vous savez préparer une séquence », moi je savais pas (...) quand je suis arrivée, y'avait trop de choses à faire en même temps". Elle s'est réassurée en allant puiser dans une méthode de lecture traditionnelle ("pas une de ces méthodes que l'on prône actuellement") avec des fichiers et avec une trace écrite pour démarrer le premier jour : "Ca m'a rassurée et après j'ai innové, mais comme support, cela m'a vraiment aidée". Gwénaëlle décrit également son angoisse de la première classe en responsabilité, elle qui pourtant se vante d'avoir une grande expérience des enfants en tant qu'animatrice et des classes d'élèves, en tant qu'aide-éducatrice pendant 3 ans puis pré-recrutée en AIS. De plus, l'école où elle a fait son premier stage en responsabilité ne lui était pas inconnue : "Je connaissais les collègues et donc, de ce point de vue là, il y a eu des choses que je n'ai pas eues à mettre en œuvre, c'est-à-dire parler avec les enseignants, créer des liens, savoir où était la photocopieuse". Malgré ce cadre qu'elle décrit comme confortable, elle justifie son inquiétude par la structure de sa classe, à double cours : "J'ai eu une appréhension parce que j'ai eu un double niveau et je n'avais jamais travaillé avec une classe double niveau". Elle a surmonté cette inquiétude en établissant son autorité : "Moi le premier jour, je le consacre à cela, c'est-à-dire faire comprendre aux élèves que c'est moi la maîtresse, que l'enseignant qui était avant moi, c'est l'enseignant, mais que moi, c'est moi (...) Vous allez fonctionner comme je veux que vous fonctionniez" et en préparant méticuleusement ses séances : "Pour justement, dès le premier jour, pas tirer « au top » mais justement, éviter les effets de surprise. J'avais pris connaissance de tous les cahiers, de tous les petits fonctionnements internes qui peuvent coïncider la première journée (...) J'aime bien entrer dans la classe en ayant l'impression que les élèves n'ont pas changé de maître, quoi. Même si les méthodes et le contenu changent, j'aime bien rentrer dans la classe et que les élèves prennent le rythme de suite, qu'il n'y ait pas un décalage énorme entre leur maître et moi". Anne-Laure dit avoir eu "peur" pour son premier stage en responsabilité avec des "moyens-grands" : "Ben déjà rien que d'aller rencontrer l'instit avant, tout, lui demander ce qui nous attend, quelles questions poser, on sait pas trop... Et puis après les premiers jours, d'abord on connaît pas les élèves... (...) comment ça va se passer avec l'ATSEM, comment ça va passer avec les élèves, est-ce que j'arriverai à avoir assez d'autorité, des choses comme ça".

Sans être forcément inquiets sur leurs capacités à enseigner, certains stagiaires, qui possèdent déjà des compétences dans l'enseignement et/ou le travail avec des enfants, décrivent des moments de déstabilisation importante, notamment par rapport aux apprentissages. C'est le cas pour Catherine (PE2) qui a été intervenante en musique pendant 18 ans dans différentes écoles¹⁴⁸, et se trouve confrontée à des difficultés de lecture pour certains enfants de CP lors de son stage en mars : "C'était très déroutant, d'autant plus qu'il y a plein de matières où les consignes sont données par écrit, où on compte beaucoup sur la lecture quelle que soit la matière et donc, avec ces enfants-là, il n'était pas question de faire comme ça. Donc, c'était déroutant, parce que moi, je n'avais pas d'expérience d'apprentissage de la lecture, c'était mon premier contact avec l'apprentissage de la lecture, hormis mes propres enfants (...) Et c'est vrai que c'est déroutant et ça remet en question et en même temps, j'étais là pour 3 semaines, donc je savais bien que j'allais pas leur apprendre à lire en 3 semaines, si la maîtresse jusqu'en mars n'était pas arrivée avec son expérience (...) Donc voilà, ça j'ai trouvé difficile, difficile moralement parce que on se sent presque inutile". Cindie apporte un autre témoignage d'une difficulté rencontrée en cours de stage ; celle-ci, toutefois, l'a amenée à évoluer vers un enseignement moins transmissif : "(...) je me suis dit

¹⁴⁸ Outre cette expérience professionnelle non négligeable, cette enquêtée trouve qu'elle a bénéficié de la confiance de ses collègues et des parents qui, vu son âge, ne la prenaient pas pour une PE2 "débutante" : "C'est une grande force auprès des parents. Et jamais ils ne se sont imaginés ; et puis je me suis bien gardée de le dire d'ailleurs (elle rit). Je ne suis pas kamikaze ! (...) C'était un mensonge par omission !".

c'est bien que ça me soit arrivé, c'est l'extinction de voix... ça m'est arrivé le premier vendredi, ah, je me suis dit, c'est pas possible, donc j'ai appelé, j'ai prévenu l'Iufm, l'inspection tout ça, parce que je me suis dit : « je vais pas pouvoir y aller » et il n'y avait pas de remplaçant, alors du coup j'y suis allée quand même. Et finalement ça m'a bien servi, j'ai trouvé ça très bien parce que ça m'a vraiment montré quand même, dans une séance donnée, ce qui est très important, finalement, c'est de bien préparer parce que c'est vrai que j'avais tendance à vouloir, enfin, je sais bien qu'il faut pas parler, monopoliser la parole, mais c'est vrai qu'on a tendance à reprendre ce que les enfants ont dit, à rabâcher, rabâcher, pour être sûr que ce soit bien formulé, qu'ils l'ont compris, etc. et puis là, ben, j'étais clouée, je pouvais rien dire, et finalement ça m'a permis de donner beaucoup plus de responsabilité aux élèves, plus que ce que j'aurais fait si j'avais pu parler, puisque je leur disais dans l'oreille, enfin, je disais à l'un de lire la consigne aux autres, leur faire faire des choses (que) finalement c'est moi qui aurais fait en temps normal et là ils étaient super-contents et, entre autres, justement, c'était le jour de la bibliothèque et la maîtresse, elle a l'habitude de lire une histoire aux élèves et là, ne pouvant pas lire, qu'est-ce que j'ai fait, j'ai fait lire les CE1 aux CP, c'est super, il faudrait faire ça tout le temps, quoi, et donc vraiment ça m'a... je me suis dit ben tiens, c'est bien tombé (...) j'en ai tiré la leçon, hein, je vais faire attention ; mais, bon ça m'a servi de leçon et je sais que c'est bien de laisser faire les enfants, ils sont super contents quand on leur donne quelque chose à faire, donc... c'est pour ça qu'au début c'était mauvais et puis finalement je n'en ai tiré que du bon¹⁴⁹.

Ces témoignages montrent combien la première confrontation avec le terrain est aussi une confrontation avec soi, potentiellement génératrice de remises en cause, voire de bouleversements internes qui font partie de l'entrée dans le métier et ne sont pas forcément prédictifs d'un mauvais avenir professionnel.

Sans doute, les enseignants débutants ont encore une perception approximative des difficultés réelles du métier, si l'on en juge à la représentation qu'ils se font en début d'année de l'enseignant idéal, où les qualités relationnelles (l'écoute, le contact avec les élèves) prime toutes les autres compétences requises. Toutefois, relativement à celles-ci, les PLC2 EPS apparaissent plus conscients que les PE2 des processus didactiques et pédagogiques qui conditionnent les progrès des élèves. Ils redoutent de ne pas être suffisamment performants dans l'organisation des apprentissages¹⁵⁰, alors que les PE2, à quelques exceptions près¹⁵¹, évoquent prioritairement le souci de "motiver" les élèves. Cette différence se retrouve dans le questionnaire de fin d'année, où les PLC2 accordent moins d'importance à l'écoute et à l'autorité¹⁵², comme si, pour eux, la posture de l'enseignant dans sa classe allait de soi¹⁵³ alors que chez les PE2, elle continue d'être la priorité des préoccupations.

¹⁴⁹ Ce récit rappelle l'histoire de Célestin Freinet, blessé aux poumons par des gaz lors de la première guerre mondiale et, parce qu'il ne pouvait plus prendre longtemps la parole, obligé d'adapter son enseignement, notamment en donnant davantage l'initiative aux enfants.

¹⁵⁰ Précisons une fois encore que les PLC2 EPS ne sont pas représentatifs de l'ensemble des PLC2. Ces derniers, en effet, selon d'autres recherches, se caractérisent globalement par une faible préoccupation à l'égard des problèmes d'apprentissage des élèves (Clerc, 1996).

¹⁵¹ "c'est dur parce qu'on se dit c'est des petits loups, qu'est-ce que je vais leur apprendre, est-ce que ça va être bien, bénéfique" (Joseph, pré-recruté en CP) ; "est-ce que je vais arriver à leur apprendre quelque chose ?" (Anne-Laure, stage PE2).

¹⁵² Assurer l'ordre et la conduite de la classe, premier souci des enseignants, est une tâche assez aisément résolue par certains PLC2 EPS (soit qu'ils interviennent dans un contexte sans problèmes, soit qu'ils apprennent rapidement les actions efficaces requises par un contexte plus contraignant). D'autres stagiaires, davantage sollicités par le maintien de l'ordre et le respect des règles de vie de la classe, engagent parfois moins d'attention aux apprentissages proprement dits. Ces disparités confirment les modèles de l'activité des enseignants qui lient

4.2.2. Du souci de l'égalité des chances pour tous à la "gestion de l'hétérogénéité"

La figure de l'enseignant (celui de l'école primaire plus que celui du collège ou du lycée) est attachée traditionnellement à un idéal d'égalité des chances pour tous les élèves. Cet idéal, qui n'est pas sans tension avec la fonction scolaire de classement selon les performances, a connu une crise dans les années 1960, lorsque les travaux sociologiques ont dénoncé l'illusion sur laquelle il reposait. Dans les années 1970 avec la mise en place du collège unique qui leur paraissait menacer la réussite scolaire de leurs enfants, les classes moyennes s'en désengagent progressivement tandis que les classes populaires, trop éloignées de l'école, ne le soutiennent pas activement. Toujours ouverte à la totalité des élèves, l'école primaire a été en partie épargnée par ces désillusions. Mais l'objectif de vouloir faire réussir tous les élèves y est source de nouvelles tensions (Dubet, 2002).

Aujourd'hui comme hier, les enseignants sont confrontés dans leurs pratiques à des élèves "différents", inégalement "préparés" dans leurs familles aux postures, aux savoirs exigés par l'école pour réussir. Mais si les inégalités demeurent, la manière de les analyser paraît prendre désormais la forme dominante d'une "gestion de l'hétérogénéité" des élèves, avec l'objectif de "tenir sa classe", plutôt que celle d'une prise en compte des "inégalités sociales" devant les apprentissages scolaires¹⁵⁴. De ce point de vue, nos enquêtés ne diffèrent pas des enseignants en poste : ils manifestent un faible intérêt pour les objectifs de politique scolaire générale : seulement 5 PE2 et aucun PLC2 EPS ont annoncé être mus par le souci d'une plus grande égalité des chances face à la réussite scolaire. Lors des entretiens, une seule PE2 (Charlotte) dit y être sensible : elle insiste sur sa "croyance en l'éducabilité de l'homme", déclare un intérêt déjà ancien pour les questions morales et sociales, par exemple lors de ses études en hypokhâgne qu'elle a interrompues car, là, "*le but du jeu, (c'était) de tuer l'autre*" et qu'elle développe par ailleurs dans des activités d'animation et de formatrice BAFA aux Franca (dans laquelle elle retrouve les valeurs auxquelles elle est attachée). Mais on peut se demander dans quelle mesure cette sensibilité, qui l'a probablement portée vers le métier d'enseignant, ne fait pas parfois obstacle à son efficacité professionnelle : elle se remet souvent en cause en développant de la culpabilité par rapport aux difficultés des élèves, lors même qu'elle n'en est manifestement pas responsable (c'est le cas par exemple vis-à-vis d'un élève rencontré en stage qui causait déjà des soucis à l'enseignante titulaire et qui a bénéficié après le stage d'une auxiliaire d'intégration, suite à une entrevue avec la psychologue scolaire ayant diagnostiqué de graves problèmes) : "*(...) j'ai un élève qui avait des troubles du comportement et je savais pas comment réagir et j'ai pas trouvé de réelle solution, donc j'ai pas mal culpabilisé et c'est vrai qu'on se remet drôlement en cause, quand c'est la première expérience comme ça (...)* Je n'ai pas su y faire face". Alors qu'elle fait partie des stagiaires

les fonctions de conduite et d'instruction de la classe de façon hiérarchique et inclusive : la focalisation de l'enseignant sur les apprentissages suppose la maîtrise préalable du contrôle des élèves (M. Durand, 1996).

¹⁵³ Ce qui ne reflète pas le sentiment majeur des PLC2 en général : la discipline est souvent leur premier problème (Davis & Rochex, 1997).

¹⁵⁴ Pour autant, il ne s'agit pas d'idéaliser le passé, de croire que la prise de conscience des inégalités sociales face à l'école était auparavant plus importante chez les enseignants. Le travail de J-P. Bourgeois (1983) sur l'interprétation des raisons de l'échec scolaire par les instituteurs des années 1980 nous invite à la plus grande prudence : le degré global d'information sociologique restait très faible, peu d'instituteurs connaissaient le fonctionnement socialement sélectif de l'école, un tiers des enquêtés adhérait à l'idéologie du don et la moitié avançait des explications en termes de causes individuelles (innéité, morale, psycho-pathologie). Un cinquième seulement des enquêtés mentionnait les conditions de vie matérielles et culturelles des enfants ainsi que l'institution scolaire elle-même.

qui se posent le plus de questions sur leurs pratiques, elle s'interroge aussi sur sa "maturité", sur le fait qu'elle est plus jeune que beaucoup de ses collègues.

Les stagiaires ne sont donc pas insensibles aux différences et aux inégalités entre les élèves : ils l'expriment parfois d'une manière générale, comme les PE2, en début d'année, dont un quart d'entre eux associait à l'enseignant idéal le souci d'un enseignement au service de tous, d'adaptation aux différences, de "gestion de l'hétérogénéité"¹⁵⁵ ou de réduction des inégalités¹⁵⁶. En cela ils ne diffèrent guère des jeunes professeurs du secondaire interrogés par P. Rayou et A. Van Zanten (2004). Mais comme eux aussi, ils semblent tellement avoir intégré les analyses relatives au rôle de l'école dans la reproduction des stratifications sociales, qu'ils éprouvent moins que leurs aînés le besoin de les évoquer dans des dénonciations générales et incantatoires, mais ont une vision plus pragmatique et individualisée des difficultés scolaires des élèves, ici et maintenant.

Ainsi, les PLC EPS sont sensibles aux disparités concrètes entre les élèves, et pas seulement celles qui les différencient par les performances. Vianney s'occupe d'un élève de 6^{ème} *"qui a des difficultés physiques, morphologiques"* : *"il est très frêle, quoi, par rapport aux autres et puis il est fragile des os"*. Laetitia est confrontée à *"des élèves qui ont un niveau moteur très faible"* ou qui *"ont peur"*, dans les activités à risque. Dans un contexte d'enseignement difficile, Emilie découvre les caractéristiques sociologiques et culturelles de ses élèves : *"c'est des élèves en difficulté scolaire, ou alors, au niveau de la famille, c'est pas toujours évident ; mais bon, c'est vrai que je dirais trois quarts d'élèves en difficulté pour un quart d'élèves qui suit"*.

Les PE2 témoignent eux-aussi, dans les entretiens, de leurs préoccupations face aux différences entre les élèves. Valérie nous fait part des difficultés qu'elle a rencontrées dans sa classe de CE2/CM1/CM2 : *"(Un élève de CE2 avait de très grosses difficultés) il y avait des disparités énormes, donc il pouvait y avoir des élèves vraiment très très doués autant que des élèves qui n'étaient pas assurés, par exemple en CM2, de passer en 6^{ème} (...) il y avait des disparités avec une élève qui, elle, par exemple en maths, avançait toute seule sur le programme de CM1, parce qu'elle avait de l'avance, donc là j'étais vraiment confrontée à l'hétérogénéité, c'est pas facile à gérer"*. Cindie avait en stage deux élèves de CP suivis par le RASED : *"il y avait des difficultés, il y avait un retard par rapport aux autres, c'est ça, quoi, il y a de grands écarts, il y avait une petite qui savait déjà lire, donc je me disais c'est ennuyant pour elle, qu'est-ce qui faut lui faire faire, et il y avait l'autre, en plus qui a été malade, les parents venaient pas chercher les devoirs, donc qui prenait du retard, donc c'est vrai que bon, gérer les deux..."*. Laura se sent particulièrement *"proche des enfants en difficulté"* et regrette de ne pas avoir pu s'occuper correctement d'une élève suivie par le réseau pendant son année de pré-recrutement¹⁵⁷ : *"Elle allait aller en SEGPA, quoi, cette enfant-là, elle avait quand même des gros retards, des difficultés dans les apprentissages (...) et puis elle était d'une famille euh...au niveau social, c'était quand même difficile, elle était bon...Je me rappelle avoir acheté des goûters pour cette enfant, parce que tout le monde avait des goûters, elle, elle en avait pas...elle avait des poux sur la tête toute l'année, bon c'est vrai"*

¹⁵⁵ Lorsqu'ils évoquent la "gestion de l'hétérogénéité", il est bien possible que les stagiaires ne réduisent pas le sens de l'expression à celui d'une ingénierie des apprentissages, mais y incluent le souci d'une progression de chacun, l'attention à leurs difficultés, etc.

¹⁵⁶ Ils ne sont qu'un sur cinq à reprendre ces thèmes en fin d'année ; curieusement, à l'exception de deux stagiaires, ce ne sont pas les mêmes que dans le premier questionnaire. L'épreuve de la pratique aurait-elle conduit les uns à relativiser leurs idéaux initiaux et les autres, à en découvrir la valeur ?

¹⁵⁷ Année très chargée, puisqu'elle était sur trois établissements, dont un collège avec une classe SEGPA.

qu'au niveau de...je crois pas que je lui ai été d'une aide particulière, j'ai essayé de l'encourager surtout, de la valoriser, autant que je pouvais le faire, mais c'était une gamine qui était déjà en CE1 installée dans l'échec". Cette année-ci, dans ses stages, elle a porté visiblement une attention particulière aux élèves en difficulté : "J'ai l'impression que j'ai eu quelques résultats, notamment avec une petite, là, de CMI, pareil, qui relevait de CLIS...c'est pareil, la petite elle lisait, elle déchiffrait, elle comprenait pas ce qu'elle lisait en gros (...) donc elle, c'est vrai que je prenais tous les jours un quart d'heure pour m'occuper d'elle en particulier, pour la faire lire, pour faire des questions de lectures, pour lui faire un peu de mathématiques, mais elle, elle avait vraiment, enfin...Si je m'occupais pas d'elle pendant ce quart d'heure, elle fichait rien de toute la journée en classe, quoi, à part des dessins,...des fiches que la maîtresse lui donnait, mais bon (...) quand on lui donnait une fiche pendant que les autres faisaient quelque chose et qu'elle était pas avec l'enseignante, elle cochait n'importe quoi (...) en plus c'est une enfant, par exemple en anglais, elle voulait pas répéter, elle voulait pas qu'on lui parle et en musique, pareil ; et là j'ai énormément travaillé avec elle pour lui dire : « Moi je suis pas d'accord ; si je dis ablablablabla, t'es capable de me répéter ablablablabla, si j'te dis autre chose, t'es capable de me répéter autre chose » comme tout le monde, donc j'ai vraiment insisté sur le fait qu'elle faisait partie de la classe comme les autres et qu'il n'était pas question qu'elle se mette à part ; et moi, je la laisserai pas faire". Laura a été contente des résultats qu'elle a obtenus avec cette élève, au point qu'elle songe à se spécialiser en SEGPA ou en CLIS : "je trouve que c'est une gamine que j'ai vu s'épanouir pendant trois semaines, franchement, quoi, que j'ai vu sourire, elle a fini par faire de la musique avec les autres, elle a fini par répéter de l'anglais, elle a fini même par réussir à prendre timidement la parole pour une phrase devant les autres, ce qu'elle refusait totalement de faire".

Cela dit, on n'ignore pas que la "prise en compte de l'hétérogénéité" fait partie d'un discours à la mode dans le monde enseignant, dont on peut se demander s'il ne relève pas parfois d'une posture de principe plus que de pratiques réelles, d'autant que celles-ci sont inévitablement complexes, mobilisent souvent une grande ingéniosité de la part de l'enseignant et offrent rarement des résultats à très court terme (Davis & Rochex, 1997 ; Barrère, 2003). D'une manière générale, on sait que les méthodes traditionnelles (pédagogie frontale, récitation...) sont encore très présentes à l'école primaire (Dubet, 2002), que le mode expositif-interrogatif est plus utilisé que le laisseraient à penser les discours sur "l'enfant acteur" (Altet, 1994). *A fortiori* toutes les pratiques recommandées pour différencier la pédagogie en fonction de la diversité des élèves posent inévitablement de réels problèmes aux jeunes stagiaires. Lors des entretiens, des PE2 expriment la difficulté qu'ils ont rencontrée en tentant d'appliquer des démarches pédagogiques abordées à l'Iufm : c'est le cas pour la pédagogie différenciée, qui demande beaucoup de préparations, de documents sur lesquels s'appuyer¹⁵⁸, de temps pour que les élèves en comprennent le fonctionnement¹⁵⁹ ; mais c'est le

¹⁵⁸ Néanmoins, Florine (PE2) illustre bien le fait que la différenciation peut s'effectuer par moments, sur des apprentissages spécifiques, sans modifier profondément l'ensemble du fonctionnement de la classe : "J'ai essayé de faire des groupes, notamment en mathématiques, je voyais bien qu'il y avait un groupe qui était de niveau inférieur, et c'était vraiment un travail intéressant de travailler comme ça avec plusieurs élèves d'un niveau quasi similaire, en difficulté (...) certains travaillaient tout seuls, ils avaient des fichiers informatiques, donc là c'est possible de faire des cours autonomes ; avec les autres on avait commencé de faire des exercices spécifiques, on commençait la multiplication".

¹⁵⁹ C'est ce que souligne Adeline pour son stage en responsabilité avec une classe de CP, où les élèves n'étaient pas du tout habitués à travailler seuls : "c'était tellement directif, c'est une tout autre démarche qui aurait permis, et bien, de différencier, quoi, de s'occuper de toute la classe. Disons, à la limite, même si j'avais eu des supports pour mettre en place de petits ateliers lecture en autonomie, et bien, il aurait fallu plusieurs semaines pour que ça marche".

cas aussi pour d'autres pratiques. William (PE2) a essayé d'instaurer un conseil d'élèves dans sa classe perturbée par un élève au comportement difficile : *"Le premier conseil de classe, échec complet. J'avais entendu que les enfants devaient être assez indépendants pour créer leur propre conseil. C'était une faute, ils étaient encore pires que d'habitude. Mon expérience du conseil de classe était que ce n'était pas toujours les mêmes élèves qui jugeaient, ici, c'était un tribunal, même pas un conseil, ils jugeaient, tout le monde jugeait"*. Marie-Laure (PE2) parle de sa difficulté à s'écarter de sa propre expérience d'élève dans une classe avec une pédagogie très traditionnelle : *"Il faut dire que j'ai pas d'autres images dans la tête que le traditionnel"*. D'ailleurs, lorsqu'on lui demande une situation qui l'a satisfaite, elle explique pourquoi elle a trouvé les enfants de son premier stage "agréables" : *"c'était impressionnant parce que dès que j'ouvrais la bouche, en fait, il y avait plus un bruit, quoi vraiment, c'était vraiment agréable"* (cette conception de l'autorité très directive revient souvent dans ses propos, y compris pour décrire ses activités en animation). Son équipe tutorale lui ayant conseillé des situations plus innovantes, Marie-Laure a cherché des supports variés, comme ce jour où elle a utilisé des diapositives dans une séquence d'histoire-géographie et qu'elle en est ressortie surprise et enchantée : *"Mais ça m'a impressionnée comme ils se sont mis à poser des questions. Je n'ai jamais eu autant de questions de la part des enfants, en fait. C'est la première fois où on a passé autant de temps sur quelque chose (...) Et ils ont posé des questions que je savais souvent enfin, pas répondre parce que j'étais absolument pas prête à autant de questions"*. Charlotte (PE2) s'étonne de ce qu'on n'avertit pas assez les stagiaires des difficultés qu'ils peuvent rencontrer en cherchant à appliquer l'enseignement préconisé à l'Iufm dans des classes ordinaires : *"Ici, on voit beaucoup de classes modèles, dans les ateliers pédagogiques...ben forcément, on nous forme dans une optique, quoi, pour que ça fonctionne et au début, ben forcément peut-être que ça fonctionnera pas, peut-être que c'est normal et on nous le dit pas vraiment, en fait"*. Charlotte est arrivée pleine de convictions, de principes pédagogiques qu'elle a dû en partie réajuster à la baisse lorsqu'elle s'est trouvée confrontée au comportement d'un élève difficile en stage, situation qui l'a beaucoup déstabilisée et face à laquelle elle a dû trouver des solutions dont elle n'est *"pas du tout convaincue"* (par exemple le prendre individuellement, le passer dans une autre classe) et elle conclue : *"les idéaux, ils sont bien loin !"*

Par ailleurs, les pratiques pédagogiques dont les stagiaires entendent parler à l'Iufm n'ont de chance d'être appliquées que lorsqu'ils en ressentent vraiment la nécessité¹⁶⁰. Certains PE2 expriment la satisfaction éprouvée à la suite de séances où ils ont su déclencher la motivation de leurs élèves et prendre ainsi conscience de ce moteur essentiel pour l'apprentissage. Emilie s'est rendue compte qu'une séance délicate avec un groupe d'élèves difficiles pouvait réussir, à la condition d'une préparation soignée : *"(Cette classe) était horrible, j'ai réussi en sciences, donc, en fait, j'avais prévu une séquence de sciences avant le stage, enfin... avant de connaître les élèves, sur le thermomètre, donc bon...ils pouvaient amener leurs thermomètres, apprendre à mesurer des températures (...) j'avais trouvé ça dans « La Main à la Pâte », ils devaient voir comment fonctionnait le thermomètre, c'est-à-dire qu'ils devaient voir quand l'aiguille montait, quand l'aiguille descendait, à partir d'expériences, donc dans l'eau chaude, dans l'eau froide, quand ils le serraient dans la main et...pour mettre en évidence le rôle du*

¹⁶⁰ A partir d'une enquête réalisée en 1992-1993, F. Clerc analysait ainsi le contraste entre le vif intérêt des PLC2 en début d'année pour les questions relatives à l'hétérogénéité des élèves, puis le doute progressif à l'égard des pratiques qu'on leur avait présentées au fur et à mesure qu'ils avançaient dans leur stage : "Les réponses que la formation leur apporte en terme de méthodes, ne sont reliées à aucun problème identifié par eux. Tout se passe comme si on leur avait donné à manger alors qu'ils n'avaient pas faim. La différenciation tourne à vide. La formation a été impuissante à donner du sens à des pratiques dont les finalités restent obscures à leurs yeux" (1996, p.97).

réservoir, que quand on met à l'envers le thermomètre ça monte pas, etc...(...) j'ai failli pas le faire quand après... donc j'ai vu cette classe, j'sais pas, je devais le faire au bout d'une semaine dans la préparation, j'avais prévu ça comme ça et à un moment je me suis dit, non, je vais pas le faire, je vais pas manipuler de l'eau dans la classe, surtout qu'y avait pas de robinet d'eau chaude dans la classe, fallait que je sorte, c'était en face dans une salle, enfin bon je me suis dit ça va pas être bien possible et en même temps j'avais envie de le faire parce que je l'avais prévu et je me suis dit peut-être qu'ils n'en ont jamais fait et voilà et ça s'est entre guillemets bien déroulé. En fait aucun n'a voulu justement abuser sur l'eau, sur le fait qu'il y avait de l'eau chaude, de l'eau froide et ça, ça m'a vraiment... Je me suis dit que c'est là qu'il fallait peut-être travailler sur la motivation et parce que je leur avais bien dit avant, on avait bien revu les règles parce que j'avais un peu peur". Le projet d'Adeline (PE2) lorsqu'elle était pré-recrutée en CE1 (un partenariat avec une ferme éducative) lui a semblé décisif pour mobiliser ses élèves : "(...) tout au long de l'année, on avait la possibilité d'y aller cinq jours. Et, à partir de ce que j'avais repéré avec les personnes responsables de la ferme (...), cela m'a permis de mettre en place des situations en biologie (...) J'ai vu l'intérêt de relier des choses du terrain pour prendre appui, pour mettre en place des choses, quoi. Et j'ai vu les enfants motivés, l'envie. Par exemple, sur les arbres, après ils m'apportaient beaucoup de documentation, ils m'ont amené des posters sur des arbres, ils posaient de plus en plus de questions. Et on a pu aller beaucoup plus loin que je pensais". Maud (PE2) a pris conscience de l'importance de fonctionner par projets à travers les activités mises en œuvre pour son mémoire, intitulé "comment aborder la guerre mondiale au cycle 3 ?" : "c'est vraiment important, parce que les enfants adhèrent (...) c'est vrai que si on arrive avec un projet vraiment motivant dans lequel les élèves rentrent, je pense que c'est vraiment productif du point de vue des apprentissages. Et puis y'a pas que ça non plus, l'épanouissement des enfants, ils sont quand même aussi pour ça à l'école, ils ne sont pas là que pour remplir la matière grise". Sylvie (PE2) a monté un projet qui a beaucoup séduit les CM1, la protection des personnes, à travers une comparaison entre policiers, gendarmes, pompiers : "les enfants ont bien aimé (...) j'avais deux pompiers qui étaient venus dans la classe, donc avec les enfants on a préparé un questionnaire, traité à l'informatique, classé par critères, quoi, matériel, études... Et après on a fait une interview, les tables en « U » (...) après ils ont essayé les casques, on avait préparé un questionnaire de la classe, donc y'avait tant de questions et chacun participait. Donc, après c'était les questions... bon, « ma grand-mère, elle a fait un malaise, on a appelé le SAMU mais c'est les pompiers qui sont venus ». Donc après, ils parlaient plus d'eux personnellement (...) Y'avait des questions : « Qu'est-ce que vous faites à Autun », parce que j'étais à Autun, « si y'a un feu sur un bâtiment et que la grande échelle n'y va pas ? », « Est-ce que l'hélicoptère peut venir ? ». Alors après y'a toute une comparaison avec ce qu'ils voient dans les films, est-ce que ça peut se faire, pas se faire".

De leur côté, les PLC2 EPS évoquent souvent en entretien le souhait de mettre tous les élèves en situation de réussite : "ça, on l'a vu quand on préparait le CAPEPS, toujours mettre l'élève en réussite, ça c'est un credo, il faut que l'élève, il réussisse, quoi" (Laetitia)¹⁶¹. Pour des raisons, certes pragmatiques – "parce que si l'élève est en échec, non seulement il travaille pas et s'il se sent pas bien dans le cours, il travaille pas, il se sent pas à sa place, il fait le bordel" – mais aussi dictées par des valeurs: "je trouve, ben moi, c'est ce qui me pousse, quoi ; il faut que les élèves, ils réussissent"; (...) "faire en sorte qu'ils réussissent, les motiver, leur donner envie de faire, et leur donner des situations qui leur permettent de réussir".

¹⁶¹ D'après Laetitia, ce sentiment semble assez partagé par les collègues EPS en établissement : "j'ai des collègues femmes qui, pareil, ont les mêmes convictions, quoi : il faut qu'elles (les élèves) trouvent leur place, qu'elles réussissent, qu'elles se sentent bien dans notre cours, puis qu'elles trouvent leur place, c'est le mot".

Toutefois, des déclarations d'intention aux pratiques réelles, plusieurs stagiaires mesurent toute la complexité d'une mise en œuvre de la différenciation pédagogique, à commencer par les problèmes que pose l'inappétence des élèves pour les activités qu'ils proposent. Laetitia affirme qu' *"avec des classes un peu difficiles, de toutes façons, la réponse, elle est là, hein, on voit tout de suite si ce qu'on propose convient ou convient pas"*. Dans ces situations délicates, selon Emilie (PLC2), les stagiaires apprennent à mieux connaître leurs élèves, à *"anticiper sur leurs réactions, à savoir si telle ou telle situation va leur plaire ou pas, est-ce qu'ils vont rentrer dedans, est-ce qu'ils vont la dévier, pour justement anticiper sur quoi leur proposer ensuite"*. De même, pour répondre aux motivations de ses élèves, Damien dit avoir modifié sa programmation d'activités, dans des conditions d'autant plus inconfortables qu'il avait dû lui-même se former en urgence à une APSA qu'il ne connaissait pas : *"comme la danse au début, je l'avais pas programmée et puis finalement entre les demandes des élèves et les cycles que j'avais suivis avec mes collègues, je me suis lancé dans un cycle danse"*. En début d'année, pourtant, il reconnaît qu'il ne s'inquiétait pas *"de savoir s'ils [ses élèves] avaient réussi exactement ce [qu'il voulait]"* ; il se sent désormais contraint de négocier devant l'indifférence des élèves, *"dès qu'elles réussissaient pas, en gros"* [particulièrement des filles de BEP]. À un élève en grande difficulté motrice, Vianney *"essaie de donner des exercices spécifiques pour lui (...) un peu les mêmes exercices que les autres, mais avec un aménagement" (...) et "je fais un barème, voire je ne l'évalue pas du tout parce qu'il est hors barème. C'est pas que je l'évalue pas, mais je lui mets juste une appréciation. J'ai fait lutte par exemple, donc je pouvais... enfin si je lui avais mis une note, je lui aurais mis zéro, donc je lui ai mis juste une appréciation"*. Emilie ajuste les situations qui mettent les élèves en difficulté : *"dans ce cas-là, je simplifie la situation et j'essaye d'aménager, soit par du matériel, soit par un matériel quelconque, la situation de façon à ce que l'élève dans un premier temps soit dans une situation de réussite, pour après complexifier petit à petit la tâche pour la ramener à la tâche proposée au départ"*. Laetitia opère un changement de posture avec les *"élèves qui sont pas en facilité ; ben, au lieu de dire que ce sont des élèves qui sont mauvais, ben je me dis souvent : "ben, est-ce que toi, tu as fait l'effort - je retourne la situation - de faire en sorte qu'ils réussissent, les motiver, leur donner envie de faire, et leur donner des situations qui leur permettent de réussir"* ; donc, en EPS, *c'est peut-être plus faisable que dans les autres disciplines, je sais pas mais moi, ça... nous ça nous tient à cœur, donc c'est un souci"*.

4.2.3. Une identité professionnelle plus affirmée chez les PLC2 EPS que chez les PE2

Le terme d'"identité" n'est-il pas trop fort ? Il renvoie habituellement à des revendications identitaires où la totalité de l'individu est engagée. Or, il est difficile de penser que les stagiaires puissent être impliqués dans la totalité de leur personne au moment de leur formation à l'Iufm et même plus tard lors de leur activité professionnelle (Lahire, 1998). Toutefois, l'activité enseignante, par la "mise en scène" qu'elle implique, où l'image de soi est engagée, où l'acteur – le mot est à prendre ici en plusieurs sens – est exposé, dans un contexte relationnel souvent décrit comme "dévorant" et jamais pleinement prévisible, pose un problème particulier du point de vue de la construction identitaire professionnelle, et donc aussi sociale, dans une société comme la nôtre où la sphère professionnelle conditionne fortement l'attribution des statuts sociaux (Goffman, 1973 ; Dubar, 2000 ; Blanchard-Laville, 2001 ; Dubet, 2002).

La formation joue un rôle important dans la construction de l'identité professionnelle enseignante. Or, dans un contexte de profonde mutation lié à l'évolution des conditions de

l'exercice professionnel (Bourdoncle, 1993 et 2000 ; Lang, 1999¹⁶²), cette construction d'une identité à la fois individuelle et collective ne va plus de soi (Rayou & Van Zanten, 2004) : à cet égard, les Iufm, qui ont tenté de promouvoir une nouvelle identité enseignante, n'ont sans doute pas atteint totalement leur objectif¹⁶³. C'est surtout sensible chez les professeurs des écoles stagiaires, selon F.Charles et J-P. Clément (1997), qui invoquent plusieurs raisons, retrouvées dans notre recherche : parmi lesquelles, une formation perçue comme infantilisante, un stage en responsabilité fractionné en plusieurs périodes alors que les PLC2 conservent leur classe toute l'année, un concours vécu comme moins légitime culturellement et symboliquement que celui des PLC2. Nous ajouterons que les PLC2 EPS présentent un profil beaucoup plus homogène que les PE2 à leur entrée en Iufm (voir "Présentation générale de la recherche") et qu'ils relèvent en plus d'une discipline entretenant peut-être une forme de solidarité professionnelle et de convivialité plus importantes que dans les autres disciplines des PLC (Delaplace, 2000 et Roux-Perez, 2003). Il semblerait que cette identité professionnelle plus assurée chez les PLC2 EPS les rende plus sensibles à la reconnaissance sociale énoncée par quelques stagiaires dans les questionnaires, alors qu'elle est totalement absente des préoccupations des PE2.

4.3. Une évolution de soi

L'entrée dans le métier via la formation Iufm conduit à une évolution¹⁶⁴ de soi qui peut être plus ou moins douloureuse, produisant des doutes quant à ses compétences, exigeant une conversion de posture, s'appuyant sur des compétences déjà acquises ou générant la production de nouvelles compétences : cet inconfort explique la forte inquiétude (voire l'angoisse) de certains stagiaires et l'importance des relations personnelles pour se réassurer.

4.3.1. *L'importance des relations chaleureuses dans la réassurance et la prise de confiance en soi*

Rares sont les stagiaires (deux PE2) qui n'éprouvent aucune inquiétude en début d'année à l'égard de leurs stages : chez les PE2, prédomine plutôt la crainte de ne pas y arriver et d'être mal évalué, tandis que chez les PLC2 EPS se manifeste en premier lieu celle de rencontrer des difficultés dans les interactions avec les élèves. Ces préoccupations, qui sont aussi celles de l'entrée dans la profession, conduisent nombre de stagiaires, en début d'année à se soucier davantage d'eux-mêmes que des élèves. Mais en fin d'année, les mêmes stagiaires apparaissent satisfaits de leurs stages, comme s'ils avaient traversé une crise inévitable mais salutaire¹⁶⁵. Parmi eux, plusieurs avaient été, l'année précédente, chargés d'une classe dès la

¹⁶² En primaire, notamment, la perte de prestige de l'enseignant, l'abandon de certains savoirs, la transformation de la nature des compétences à acquérir, les évolutions pédagogiques du fait d'une scolarité orientée désormais vers la préparation à l'enseignement secondaire. En secondaire, notamment l'accroissement de l'hétérogénéité du public, la crise de la relation pédagogique (remise en cause de la relation traditionnelle professeur-élève), la mutabilité des savoirs, le rapport très instrumental des élèves à la scolarité, la pression pour augmenter les taux de réussite, l'accroissement des responsabilités enseignantes (fonction accrue de sélection et d'orientation, rôle plus grand d'éducation du fait d'une forte délégation sur l'école).

¹⁶³ Les méthodes de formation des écoles normales en 1968 paraissaient rigides, mais elles avaient l'avantage de forger un sentiment d'appartenance à une communauté, dans un contexte moins complexe que celui dans lequel se trouvent les Iufm.

¹⁶⁴ Nous préférons le terme "évolution" qui suggère des modifications intérieures de la personne à partir de ce qu'elle est déjà, plutôt que le terme "transformation", plus radical.

¹⁶⁵ Le terme de "crise" n'est pas à prendre ici dans son acception "dramatique". D'une manière générale, par définition, l'acteur social est confronté régulièrement à de petites crises, sans conséquences majeures : transplantation d'un univers social à un autre (hôpital, prison...) ; rupture biographique dans la trajectoire

rentrée sans formation préalable. Ils n'avaient alors guère eu le loisir de s'inquiéter des compétences professionnelles qui leur faisaient défaut pour cette prise de fonction (Baillauquès et Breuse, 1993). Joseph (pré-recruté ZIL), s'est ainsi trouvé *"mis dans le bain tout de suite", "c'était bien court, ça m'a pas trop laissé le temps de stresser, c'était ce qu'il fallait!... On m'a appelé, on m'a dit, voilà il faut y aller le lendemain (...). Je changeais d'école souvent, je faisais des petits remplacements, deux jours, une demi-journée, une décharge sauf à la fin pendant 7 mois et y'avait pas forcément quelque chose de prêt, donc il a fallu prendre à la suite"*. Mais il n'oublie pas sa première entrée dans une classe : *"une bonne montée d'adrénaline quand on rentre dans la classe, le regard des élèves qui est pas facile à soutenir, parce qu'ils s'attendent à quelqu'un qui est totalement au point"*. Adeline explique : *"Je pense qu'on m'aurait dit longtemps à l'avance, au mois de juin, tu auras une classe toute l'année, j'aurais plus appréhendé. Là, en le sachant deux jours avant, je n'ai pas eu le temps de réfléchir, je me suis lancée en classe avec toutes ces personnes"*. Toutefois, certains pré-recrutés ont été placés dans des conditions d'exercice telles qu'il leur a été difficile de ne pas affronter avec angoisse leur prise de fonction. C'est le cas de Laura, qui, en outre, n'avait aucune expérience préalable – professionnelle ou bénévole – avec des enfants, hormis deux stages de deux semaines en PE1. Son emploi du temps de pré-recrutée la partageait entre trois écoles, dont une SEGPA : *"Au début c'était pas facile, j'avais un peu d'appréhension, bon j'ai commencé avec les CE1 et c'est vrai que j'avais quand même 27 élèves de CE1 qui étaient assez bougeons. Ce dont je me souviens, c'est qu'au début je me sentais un petit peu dépassée, quoi, parce qu'ils étaient assez bruyants (...) je me souviens aussi d'avoir été complètement débordée par tout ce qui est à côté, c'est-à-dire les papiers, les papiers aux assurances, les ceci, les cela... (...) tout ce qui était les sous à récolter, les tombolas, ça c'était très pénible pour moi, très pénible (...). Quand je suis rentrée dans la classe pour la première fois, je me suis dit : « Comment je vais m'en sortir ? » surtout que j'ai pas d'enfant moi-même, j'ai pas tellement d'expérience avec des enfants (...) mais au fur et à mesure j'ai bien senti qu'en fait il s'agissait bien de s'apprivoiser les uns les autres, que eux fassent connaissance avec moi et sachent un peu comment... comment me prendre, comment je fonctionne et que moi aussi j'arrive à me faire et au groupe et à chaque individualité"*.

Pour surmonter leur anxiété¹⁶⁶, les stagiaires apprécient particulièrement d'avoir été rassurés par le contact personnel et chaleureux avec l'équipe de formateurs chargée du suivi des stages (les PE2 parlent même davantage d'elle que des élèves quand ils évoquent le contexte d'entrée dans leur stage) ou par les conseillers pédagogiques (PLC2). D'une manière générale, les PE2 et les PLC2 EPS apprécient les formateurs Iufm pour leur proximité et leur disponibilité : *"En 2^{ème} année, (il ne faut pas hésiter) à demander des conseils supplémentaires, j crois qu'ils (les formateurs) sont assez disponibles, jamais personne ne s'est fait refouler. Au contraire, j'crois qu'ils sont contents de pouvoir nous aider, donc faut pas hésiter"* (Catherine, PE2) ; *"(...) il y a aussi les professeurs, les heures qu'ils nous consacrent avant le stage qui sont importantes aussi, qui permettent de nous rassurer même si c'est vrai qu'à ce moment là il y a beaucoup de monde qui y va, parce que tout le monde est un peu dans un état de stress et ils peuvent pas répondre à toutes nos questions, mais les questions les plus importantes, nous rassurer, nous dire, si on a prévu quelque chose, si on est*

individuelle ; décalage entre certaines propriétés sociales de l'acteur et celles de son environnement ou entre des expériences passées incorporées et des situations nouvelles ; tiraillement entre des habitudes concurrentes, etc. (Lahire, 1998).

¹⁶⁶ Nous n'ignorons pas, bien sûr, que les craintes exprimées par les stagiaires, leur angoisse, parfois (on note les termes "déprime", "mal-être" dans le questionnaire PE2), ne s'expliquent pas toutes par le contexte de leur entrée dans la profession ou de leur formation à l'Iufm. Celui-ci peut venir en surcroît d'une histoire personnelle déjà anxieuse.

sur le bon chemin, nous encourager dans ce sens-là...Donc je trouve que c'est important aussi, ça nous permet de nous rassurer...bon, par exemple, si je vais en maternelle au prochain stage, j'aurai besoin, enfin, ça me réconfortera d'avoir un appui, d'avoir des conseils avant le stage" (Valérie, PE2) ; "Je crois que la chose la plus importante, c'est : dès qu'on a une question à poser, de la poser, quoi, voilà, pas hésiter (...) les formateurs sont quand même abordables" (Cindie, PE2) ; "(il ne faut pas) hésiter à poser des questions, frapper à la porte ! (...) on a tout de suite le renseignement. De ce côté-là, y'a pas de problème, c'est vrai que...Non, non, très bonne relation, enfin il faut pas hésiter" (Sylvie). A contrario, si quelques formateurs sont critiqués, c'est sur la base des mêmes critères, leur distance et leur manque de disponibilité¹⁶⁷. Cette bonne appréciation des formateurs Iufm contraste quelque peu avec les résultats de Charles et Clément (1997), pour lesquels, un peu plus de la moitié seulement des stagiaires PLC considéraient qu'ils avaient été bien encadrés et un quart seulement des PE (un tiers d'entre eux estimant même qu'ils avaient été "livrés à eux-mêmes") étaient du même avis.

Pour un tiers des PE2 et la moitié des PLC2, l'année de formation a permis un retour sur soi positif, une meilleure connaissance de soi, plus de confiance en soi, etc. Sylvie trouve que les formateurs ne lui ont "pas apporté grand chose sur le métier en lui-même" (qu'elle connaissait déjà bien par sa famille et les nombreuses visites en école antérieures à son entrée à l'Iufm), "mais plus par rapport à (sa) personne. C'est vrai quand on est visité, on a un regard...On se découvre, enfin on se découvre...on a un autre regard sur nous, quoi". Pour Laura, il y a même eu une conjonction heureuse entre une psychanalyse qu'elle terminait et sa deuxième année à l'Iufm : après une période d'inactivité, où elle était proche de la dépression, elle a repris confiance en elle et exprime, par contre coup, un rapport quasi passionnel à son nouveau métier : "moi j'ai vécu terriblement difficilement le moment où j'ai été inactive, franchement je l'ai voulu d'être inactive, je voulais n'avoir rien à faire pour savoir ce qui allait en sortir, ça a été une expérience très difficile, très très difficile, d'être le matin, pf... (soupir) d'avoir rien à faire, de ne pas avoir envie de se lever, de se lever à 10 heures, 11 heures, de traîner, de se coucher tôt parce qu'on n'a rien à faire, alors que maintenant (...) je suis ravie de me lever pour aller au travail, franchement, parce que...ça a donné vraiment un sens...oui, un sens à ma vie, enfin un statut social, je me sens utile à quelque chose et c'est super...donc moi mon enthousiasme, je crois qu'il est pas prêt de disparaître, à cause de ça".

4.3.2. De l'élève à l'enseignant : bonheurs et malheurs d'une métamorphose

La question du passage de l'élève à l'enseignant ne se pose pas dans les mêmes termes pour les PLC2 et les PE2, qui suivent des formations différentes. Les professeurs des écoles stagiaires souffrent plus que leurs collègues destinés aux collèges et lycées de l'impression d'être infantilisés¹⁶⁸, remis au rang d'écolier dans une formation critiquée pour sa ressemblance avec les anciennes écoles normales. De ce point de vue, les critiques des PE2 enquêtés ne diffèrent pas tellement de celles des enseignants stagiaires interrogés par F. Charles et J-P. Clément (1997) ou P. Rayou et A. Van Zanten (2004) : trop de contraintes horaires (des changements de dernière minute dans les emplois du temps, un contrôle strict

¹⁶⁷ Les critiques concernent peu de formateurs en PE2, par exemple Gwenaëlle : "Il y a des profs, ils sont souriants, il y a des profs, ils ont vachement moins peur que d'autres, ils viennent nous parler. Ce serait bien que d'autres qui ont un peu plus peur, ils osent. C'est vrai, ils mettent une distance, une réserve. Justifiée, non. C'est un choix. Je pense que ça aplanifierait (sic) pas mal de choses" Séverine est la seule à trouver tous les formateurs trop distants ; mais le reste de l'entretien montre que c'est finalement elle qui est distante de la formation, du fait notamment qu'elle habite loin de l'Iufm.

¹⁶⁸ Ce que constate également le rapport du Comité national d'évaluation, 2001.

des absences, ...) qui leur donnent l'impression d'être dépossédés de leur temps, des formations trop magistrales (acceptables lors de la préparation au concours, mais plus en deuxième année), un mode d'enseignement très éloigné de la démarche constructiviste qu'on leur demande de mettre en œuvre dans leurs propres classes, enfin l'impression de subir une évaluation constante.

Marie-Laure a mal vécu cette pression de l'évaluation : *"J'étais arrivée au deuxième stage, je n'étais plus stressée. Et hop, on nous a remis une couche, qu'il fallait rendre le mémoire, les évaluations, que si c'était pas validé on n'allait pas avoir notre année"*. Gwenaëlle pense que *"Le plus dur, c'est d'être assis. Et d'attendre que ça sonne. Ça sonne pas, en plus"*. Elle a pourtant apprécié les cours où elle a été placée "en situation" : *"on n'est pas des enfants, mais on voit quand même qu'à des moments il y a des difficultés (...) J'ai apprécié de pouvoir parler, de pouvoir pratiquer, d'être concret, quoi. Et à l'inverse, on va dire dans les cours magistraux, j'ai trouvé que des fois, c'était trop éloigné par rapport à mes attentes (...) Je trouvais que c'était assez passif comme formation. L'idée d'entonnoir n'était pas loin, quoi"*. Anne-Laure se plaint également de devoir "subir" la formation à l'Iufm : *"peut-être (qu'il faudrait) demander aux profs ce qui nous intéresse, quand ça va pas, peut-être quand c'est trop théorique, leur dire, parce que, on se le dit entre nous, mais c'est vrai qu'on le dit pas forcément aux professeurs et c'est dommage"*.

Dans cette année de formation professionnelle, tous attendent de leurs formateurs qu'ils cessent de les considérer comme les étudiants qu'ils étaient l'année précédente et revendiquent une relation plus collégiale : Valérie apprécie en 2^{ème} année d'être placée *"un petit peu sur un pied d'égalité"* : *"vous nous appelez vos collègues (...) c'est vrai qu'on se rapproche peut-être un petit peu"*. Cindie a *"vraiment vu la différence : (en PE1) on n'était pas considérés de la même façon, ça c'est sûr, avec certains professeurs, l'an dernier on était vraiment pris, vraiment pour des élèves, hein, et cette année on parlait plus même de la vie, enfin de notre entourage, de la famille, tout ça, quoi, moi j'ai vraiment vu avec certaines personnes une différence"*. Florine trouve que les relations sont *"plus détendues"* en seconde année, du fait qu'*"on ne discute pas seulement sur un concours, mais sur une préoccupation de terrain, des situations concrètes"*. Séverine estime qu'*"en PE1, on est des étudiants et (en PE2), c'est déjà un peu plus relations de collègue à collègue et encore ça dépend desquels"*. Emilie a perçu une différence entre la PE1 et la PE2 où *"ils nous considèrent plus pareil, c'est ce que je ressens, par rapport aux profs surtout"*. Maud a constaté en début d'année, un rapport totalement différent : *"on a vraiment eu l'impression qu'en première année, les formateurs nous prenaient vraiment comme euh...des étudiants (...) et du fait qu'on a eu le concours, ça passe de étudiants-enseignants à collègues ; moi j'ai vraiment senti ça et puis, je suis pas la seule (...) que finalement, on nous prenait plus au sérieux, quoi, en gros"*.

Certains, toutefois, ne sont pas dupes des limites du discours collégial entretenu par certains formateurs. C'est le cas d'Anne-Laure : *"Oui, c'est vrai, y'a des profs qui nous disent « cher collègue » et puis d'autres euh... Enfin même ceux qui nous disent « cher collègue », on a quand même le statut, nous je pense qu'on se sent quand même élève par rapport au prof, comme à la fac en fait"*. Marie, de même, reproche à certains formateurs des comportements "distants", en décalage par rapport au discours qu'ils tiennent sur la "collégialité" entre eux-mêmes et les stagiaires : *"ce que je regrette un petit peu, c'est qu'on nous dise « oui, vous êtes nos collègues, on vous considère comme nos collègues » et qu'en fait on ne nous considère pas comme des collègues, mais comme des apprenants, des étudiants, des élèves, et après on nous fait des reproches en nous disant « arrêtez de vous comporter comme des élèves », mais si on est considéré comme ça, c'est difficile de se*

comporter autrement (...) pour moi la formation, c'est plus un échange et là, c'était un petit peu ingurgiter les savoirs, « c'est nous qui avons raison », certains profs sont comme ça (...) personne ne détient la vérité absolue, sinon ça se saurait".

Les PLC2 EPS déplorent également, mais dans de moindres proportions, la tournure trop scolaire de leur formation : ils ont moins de formation en salle que les PE et sont placés dès la rentrée en position de responsabilité dans leur stage annuel (certains PLC2 EPS disent même que ce stage marque la fin de leur statut d'étudiant), alors que les PE2 ne cessent d'aller et venir entre leur position d'élève à l'Iufm et celle d'enseignant responsable d'une classe. Cet agacement vis-à-vis de la variante la plus directive du mode scolaire de socialisation peut expliquer, en partie, l'engouement que connaissent les PE2 pour la semaine culturelle, de même que l'intérêt des PLC2 pour la formation disciplinaire dans les APSA : dans les deux cas, l'appropriation personnelle par la pratique est valorisée sur un mode vécu et oral de transmission des connaissances nécessaires. Ainsi, Vianney (PLC2) se plaint de la formation Iufm, dont il souhaiterait qu'elle soit *"beaucoup plus pratique"*. Par exemple, le mémoire professionnel, lui apparaît plus contraignant que formatif : *"c'est plus une contrainte qu'autre chose. C'est un peu tout, la contrainte d'écriture et de travail. Disons que le problème dans ce mémoire je pense c'est que bon, on nous introduit le mémoire en septembre mais on commence à nous en parler véritablement qu'au mois de décembre et faut l'avoir fini au mois de mars, donc en gros on a 4 mois dans l'année pour le faire. Donc moi c'est une contrainte temporelle que je trouve un peu...qui limite l'apport du mémoire. C'est-à-dire ça devrait pouvoir être fait sur toute l'année"*.

En même temps, et quoi qu'ils en disent, il ne semble pas aussi facile pour les stagiaires de se départir complètement de la position d'élève. Certains d'entre eux paraissent troublés par le changement de repères impliqué dans leur nouvelle position : c'est désormais l'action qui est jugée et non plus la capacité à tenir un discours de savoirs (Blanchard-Laville, 2001). Les entretiens avec les PE2, notamment, révèlent bien des différences entre les stagiaires, selon qu'ils sont empressés d'endosser leur nouveau statut ou demeurent attachés à celui d'étudiant. Dans ce dernier groupe, les stagiaires se plaignent, certes, des modalités scolaires de leur formation, mais semblent en même temps être rassurés chaque fois qu'ils se retrouvent dans un cadre en quelque sorte "scolaire". Florine explique qu'elle était inquiète pour son premier stage en responsabilité, mais qu'elle a été rassurée par la visite : *"je crois qu'on a surtout vérifié si justement on savait travailler de façon ordonnée, de savoir si on faisait des fiches de préparation, de savoir où on allait"*¹⁶⁹. Emilie a besoin d'autorisations de la part des formateurs pour oser prendre des initiatives en stage. Séverine semble se satisfaire d'une situation "scolaire" qui la rassure et qu'elle décrit d'une manière un peu candide : *"Je suis jamais sûre, on me le reproche. Déjà la dame, pour le mémoire professionnel, elle me l'a dit : « Vous faites une colonne de ce que vous avez fait, ce que vous auriez dû faire et une colonne de ce qui a marché »"*. Lorsqu'on lui demande comment elle s'était préparée avant son premier stage, elle explique : *"J'avais prévu toutes les séances que j'allais faire dans la journée, à peu près, donc, je m'étais servie des manuels...donc, tout était prêt (...) j'avais mes fiches de préparation, les fiches photocopiées pour les élèves, tout était prêt, quoi"*, mais sans faire de retour sur ses préparations, sans évoquer les réajustements nécessaires face à la situation. Elle garde un rapport scolaire aux travaux demandés, par exemple le mémoire (*"personne nous dit ce qu'il faut mettre dedans ! (...) ça reste assez vague quand même tout au long de l'année, ce*

¹⁶⁹ L'ensemble de l'entretien avec Florine se caractérise par une "bonne volonté" quasi permanente d'être en conformité avec ce qu'elle estime qu'on lui demande de faire et de penser à l'Iufm. Elle est la seule qui ne manifeste aucune critique à l'égard de sa formation, d'une manière totalement "scolaire" (on dirait qu'elle cherche à faire plaisir à l'enquêteur, à aller dans son sens).

qu'on doit faire") et lorsqu'on lui objecte que des indications sont données et qu'il est possible d'aller consulter les anciens mémoires pour se faire une idée, elle répond : "Oui, mais on n'a pas tous mis la même choses dans nos mémoires, aussi" (faisant une allusion au fait que les directeurs de mémoire n'ont pas tous les mêmes exigences).

D'autres stagiaires, à l'inverse, expriment dans leur propos un besoin de responsabilisation, une volonté de prendre en charge personnellement leur professionnalisation : Adeline (PE2) prône la remise en cause constante de ses pratiques et estime que le mémoire relève de la formation personnelle plus que de l'évaluation : *"il ne faut pas s'inquiéter, c'est pratiquement une formalité, (c'est) plus quelque chose pour nous aider. Autant en PE1, on faisait un thème dans lequel on se sentait bien, autant là, ça sert à prendre quelque chose qu'on maîtrise pas bien parce que, en fait, après ça aide pour les stages. Ce n'est pas seulement la contrainte d'écrire le mémoire".* William (PE2) estime qu'il est important d'être responsable, de *"se faire un Iufm à la carte"* en fonction de ses besoins au lieu de se plaindre et de subir la formation : *"Ceux qui disent qu'on n'apprend rien à l'Iufm...c'est la majorité...Franchement, honnêtement, à chaque cours, même si moi le cours ne m'avait pas intéressé, à chaque cours il y avait au moins une ou deux personnes qui disaient : « ah oui, c'était bien ». Donc chacun peut y trouver son compte (...) Prendre tout ce que l'on (peut prendre) et laisser ce qui ne nous intéresse pas. Il y a beaucoup de choses qui ne nous intéressent pas, je pense que c'est normal. Ne pas se dire « oh là là , je n'ai rien appris » (...) (Il vaut mieux) ne pas garder de traces de ce qui ne nous intéresse pas. Il y a forcément des choses qui ne nous correspondent pas. Il y a des ateliers pédagogiques que je n'essayerai jamais. Il y a des choses que j'ai envie d'améliorer. Il y a des choses que je n'ai pas envie de refaire. Il y a des choses qui sont bien travaillées, mais qui ne me correspondent pas, je ne maîtrise pas".* Il conseillerait aux futurs PE2 de ne pas hésiter à se mettre en difficulté, en retenant des sujets sur lesquels ils ne sont pas au point pour le mémoire, en demandant des stages dans des niveaux où ils ne se sentent *a priori* pas à l'aise (ce fut le cas pour lui avec la maternelle). Charlotte (PE2) est dotée d'un "esprit critique" qui la singularise par rapport aux autres PE2 dont elle est pourtant l'une des plus jeunes, elle craint de sortir de l'Iufm *"plus ou moins formatée et après de reproduire ça avec les enfants. Mais c'est le rôle de l'école aussi, de créer un lien social, donc ça passe bien par des tas de...Y'a bien une uniformisation quelque part, mais en même temps ça peut être dangereux"*. Elle estime que ses études en histoire vont l'aider à réfléchir, *"c'est un peu une grille de lecture"* et on pourrait ajouter aussi que son engagement dans la formation BAFA, qu'elle décrit à d'autres moments de l'entretien, joue également un rôle important pour expliquer sa posture. Elle critique les réactions des autres PE2 en cours, *"(...) je trouve qu'on a des réactions pas dignes de futurs enseignants ! (...) Notamment pas exemple dans la grande salle, y'a des cours où c'est...y'a un brouhaha terrible et bon...c'est peut-être un moyen de faire comprendre que...ça convient pas à certains, etc., mais en même temps euh...en termes de respect de la personne (...) et puis même si on est en désaccord, on peut quand même piocher des choses dans ce qu'on nous propose"*. Elle trouve que les PE2 devraient *"être réellement actifs, se mettre un peu dans la peau de l'enseignant, inverser la situation, se mettre à la place de l'autre"*. Laura (PE2) adopte une posture condescendante l'égard de ses collègues plus jeunes qu'elle, lorsqu'elle parle de leurs craintes de l'évaluation : *"bon, ça c'est humain, on peut pas...mais il faut réussir à prendre sur soi, pour se dire que bon...dédratiser surtout les choses...c'est vrai que je vois beaucoup de collègues par exemple pour les évaluations, même après les stages, c'est terrible...Bon, on est là pour apprendre, quoi...tout le monde sait maintenant qu'en PE2, il faut vraiment ne rien faire pour être rejeté, ou faire une grosse bêtise (...) le problème c'est que la plupart, ils ont pas la maturité suffisante pour être sorti un petit peu de la chose scolaire, quoi « oh là là , je vais être évalué, je vais avoir un mauvais point » (...) ça me paraît normal, ce sont des gens qui*

sont la plupart très jeunes, qui sortent des études, donc euh...". Marie (PE2) pense qu'il est intéressant de "s'intéresser à tous les cours, même si les sujets ne nous passionnent pas parce qu'après, ben...le rôle de l'enseignant en primaire, c'est quand même d'être polyvalent ; je trouve que c'est une notion importante (...) après sinon, il faut aller chercher dans les livres". Emilie (PLC2) s'enrichit de toutes les actions de formation car "tout est bon à prendre". Elle affirme que le mémoire l'a particulièrement aidée à "prendre du recul" pour résoudre "des problèmes de discipline, des problèmes au niveau de la motivation, etc. par rapport à [une] classe qui était assez difficile". Elle est satisfaite d'avoir investi un thème "en fonction de ces élèves-là" : "je me suis dit qu'il fallait absolument que j'arrive à les faire progresser dans un domaine, que ce soit au niveau méthodologique, au niveau physique, enfin, il fallait réussir à les faire progresser donc je me suis mise sur ce mémoire, j'ai essayé de commencer d'expérimenter et puis c'est vrai que, au moment où on se rend compte qu'on a de réels changements, même des tout petits changements, on les remarque, on se dit que ce qu'on a fait c'était pas pour rien et plus on y passe de temps, plus on se rend compte qu'en fait, ce travail sur le mémoire, enfin, pour moi ça été important".

Certains stagiaires se distinguent déjà par des convictions pédagogiques assez affirmées. Dans la classe du collègue qu'ils remplacent, au cours de leur stage, ils n'hésitent pas à modifier l'organisation matérielle, afin d'avoir, comme Sylvie (PE2), un environnement ordonné à sa manière : "j'ai fait un peu de rangement, j'ai mis les points sur les "i" le lundi matin en arrivant... j'ai passé un premier lundi, je me suis dit « mon dieu, tu ne fais que...tu dois passer pour une pauvre mégère »...et après non, ça s'est bien passé (...) y'a tout ce qui traînait, les vieux trucs, donc j'ai fourré dans les placards et quand je suis partie, j'ai ressorti, hein ! Mais disons que...moi c'est ma personnalité, je peux pas m'y retrouver dans, enfin il faut que ce soit...et pour le stage qui s'annonce, c'est pareil (...) Y'a des piles partout, enfin moi je peux pas m'y retrouver (...) là c'est pareil, les deux climats de classe sont exactement pareils (...) Enfants très agités, donc je me dis que quand même la personnalité de l'enseignant joue. Enfin, bon, après c'est pas parce que je suis hyper ordonnée que la classe va forcément, j pense que ça joue mais ça fait pas tout". William (PE2), lorsqu'il était pré-recruté, a trouvé lui aussi essentiel de pouvoir déplacer les bureaux d'une classe où la disposition était traditionnellement en "U" (alors qu'à l'Iufm, selon lui, on conseille aux stagiaires d'être prudents sur les changements de configuration des salles) : les élèves discutaient trop alors que, placés en groupe, ils travaillaient plus.

Mais parfois aussi, leurs convictions les conduisent à s'opposer à la pédagogie même de l'enseignant titulaire. Sylvie (PE2) s'est trouvée confrontée dans deux stages à des enseignants qui fonctionnent "pas trop comme on nous le dit ici et comme on l'entend" : elle estimait que la classe était "gérée plus ou moins correctement". Lors de son premier stage en responsabilité, elle a visité la classe de CP qu'elle a trouvée "très très très agitée" : "j'avais l'impression qu'ils se comportaient toujours comme en maternelle et encore, en maternelle on se tient...en grande section, on est capable quand même de se tenir assis, hein ! Là c'était... aucune autorité de l'enseignant, aucune discipline des élèves (...) Je me suis dit, il va falloir faire quelque chose parce que, moi, je me sens pas capable de travailler...que ce soit au niveau gérer, préparer, enfin il me faut un peu d'ordre, je suis très carrée (...) les élèves et l'enseignant, enfin la classe, le climat de classe non plus, c'était le bazar complet". Laura (PE2), un peu plus âgée que ses collègues, entre elle aussi dans le métier avec des convictions solides relativement à l'aide aux élèves en difficulté. Celles-ci la conduisent à s'opposer à l'attitude de certains de ses collègues titulaires plus expérimentés, dont le fatalisme la révolte : "c'est mon idée de l'école, c'est l'idée que je me fais du rôle de l'enseignant ; je pense que...et puis il faut le dire aux enfants qu'on les laissera pas de côté, qu'il n'en est pas question, qu'ils

vont pas se reposer tranquilles ou être abandonnés dans leur coin". Cette conviction amène parfois des tensions avec ses collègues : *"j'ai eu quelques problèmes (...) au dernier stage, parce que je trouve qu'on doit se mouiller, quoi, c'est notre rôle de se mouiller pour les enfants, aussi ; par exemple, il y en avait un, un enfant qui était en difficulté physique parce qu'il était obèse, mais vraiment d'une façon grave, quoi, gravissime, c'est-à-dire qu'il avait les pieds tout tordus, il pouvait pas marcher, il pouvait pas courir, il pouvait pas faire de sport, et j'ai dit à l'autre maîtresse : « enfin il faudrait quand même faire quelque chose, tout de même avec cet enfant » (elle m'a répondu) « oh ben...on l'a dit au médecin scolaire, qui a en parlé à la maman, qui a dit « oh ben oui, oui ». Bon, une espèce de laisser aller, et moi je crois que, bon j'étais là pour trois semaines, mais si j'avais été dans cette école, j'aurais pas laissé tomber...et je me suis entendue répondre : « ben oui mais tu comprends, si on commence à faire des histoires après, euh, les parents, ils enlèvent les enfants, on ferme les classes, et puis après on a une réputation et puis »... donc ça j'avoue que ça me hérissé les cheveux sur la tête, j'ai beaucoup de mal à garder mon calme, hein". Cette forme de "maturité" dont témoigne certains stagiaires n'est pas fonction de leur âge. Marie est la plus jeune de sa promotion, mais elle a déjà un point de vue très clair sur la manière d'être avec les élèves : *"je pense qu'il faut se faire sa propre opinion, avec son vécu personnel ; c'est plus important que de se dire : « pour faire plaisir à tel prof, bon, je vais faire comme ça et puis » et puis après on s'adapte ; c'est plus facile, après, de s'adapter à tels élèves en ayant sa propre optique, sa propre opinion, que de s'adapter à tel prof et puis de dire ben les élèves s'adapteront". Elle a été choquée par l'enseignante qu'elle remplaçait lors de son premier stage en responsabilité : *"elle m'avait présenté les élèves d'une façon...Bon, j'étais totalement contre...elle dévalorisait beaucoup les élèves". Elle a alors mis en place un fonctionnement particulier dans la classe, des contrats de comportement (d'après une suggestion de la conseillère pédagogique présente dans l'équipe tutorale).***

Parfois, l'accomplissement d'un stage à l'étranger, au cours de la formation, est l'occasion d'un autre regard sur l'enseignement français. Cindie (PE2) a trouvé en Espagne un enseignement trop *"transmissif"*: *"moi quand j'essayais de faire quelque chose, une attitude de recherche, de découverte, l'instit (me disait) « mais ils vont pas y arriver », c'est d'ailleurs pénible parce qu'elle voulait systématiquement que je les aide, que je leur donne la réponse, c'est pas du tout les mêmes méthodes"* ; Maud (PE2) espérait trouver en Allemagne une pédagogie plus innovante que chez nous, conformément à l'image qu'on a habituellement de l'enseignement dans ce pays, mais elle aussi a été déçue : *"c'était assez transmissif, traditionnel (...) on suit le manuel, j'ai pas pu voir de progressions, je l'ai réclamé assez régulièrement, j'en ai pas vu (...) c'était assez... les exercices, et puis on fait vraiment tous les exercices de la page, le même type d'exercices". Elle a voulu mettre en place une séance inspirée de "La Main à la Pâte", mais qui n'a pas eu beaucoup de succès : *"j'ai essayé de transformer un petit peu en faisant faire le mobile en sciences, un peu expérimentation. Et il y a eu déjà démission de la part de l'enseignante, qui avait pas vraiment compris ma démarche et puis ensuite les élèves, comme ils avaient l'habitude que la maîtresse donne la solution ou finisse les travaux, ils ont décroché"* ; et elle conclut : *"moi ça m'a vraiment permis de me rendre compte qu'on était assez innovants et qu'on n'était pas si mal lotis que ça (en France)".**

Ces entretiens nous paraissent accréditer l'hypothèse que la "métamorphose" de l'élève en enseignant ne correspond plus exactement à ce que des travaux antérieurs avaient décrit, par exemple N.Mosconi ("Les enjeux psychologiques de la prise de fonction des enseignants", Actes AIRPE, 1990). Selon elle, les enseignants arrivant dans leur classe pour la première fois vivaient une vraie crise en trois dimensions : séparation d'avec l'institution de formation et

changement de statut (l'élève devient enseignant), déplacement des investissements relationnels (vers les élèves, collègues, parents, responsables hiérarchiques), passage de la personne jeune vers la position d'adulte responsable. Actuellement, en ce qui concerne en tout cas les PE2 et PLC2 EPS de notre échantillon, les parcours des entrants en Iufm sont particulièrement riches en expériences variées (professionnelles, bénévoles, universitaires) et le passage ne peut plus se concevoir comme une transition brusque entre l'école et le monde enseignant : ils ont connu parfois d'autres univers professionnels, ont déjà assumé des responsabilités et présentent un profil plus proche de l'adulte que du jeune. Le choc du passage de l'investissement dans une matière que l'on aime à son enseignement touche finalement aussi peu les PE2 (déjà engagés mentalement depuis le concours à l'idée d'enseigner plusieurs matières avec des efforts didactiques et pédagogiques à fournir) que les PLC2 EPS (habitué depuis un certain temps à travers les animations sportives à la "vulgarisation" de leur discipline et outillés à ses dimensions didactiques et pédagogiques, ce qui est loin d'être le cas pour les autres disciplines du secondaire).

4.3.3. Des compétences mobilisées, émergentes ou mises entre parenthèses dans différents parcours de vie des enseignants stagiaires

M. Ayraud et P. Guibert (Blanchard-Laville, 2001) se sont intéressés à l'identité professionnelle en construction pendant la formation à l'Iufm, avec le passage progressif du statut d'étudiant à celui d'enseignant. Ils aboutissent à deux idéaux-types qui leur paraissent caractériser les stagiaires enquêtés, à partir du modèle de la double transaction de Dubar (biographique et relationnelle) : un idéal-type à dominante temporelle (mise à distance du groupe de pairs, plus grand intérêt pour les contenus théoriques, intérêt pour le mémoire, valorisation de son expérience antérieure, valorisation de l'accumulation des connaissances et des apprentissages, dédramatisation de la formation) et un idéal-type à dominante spatiale (rapport non construit au temps, recherche de valeurs collectives, forte demande de reconnaissance et identité sociale floue, valorisation sur le tas, dramatisation de la prise de fonction). Selon les auteurs, les discours, lorsqu'ils tournent autour du "temps", indiquent qu'une socialisation professionnelle positive est engagée, contrairement à ceux qui sont tournés vers "l'espace", qui attendent tout du lieu de formation et qui peinent à quitter le statut d'étudiant. Ce modèle est séduisant, mais il nous paraît problématique à appliquer pour notre recherche, tant le risque est grand de réduire la réalité des stagiaires à l'un ou l'autre de deux idéaux-types (l'un taxé de "positif", l'autre de "négatif"), alors que plusieurs dimensions paraissent entremêlées chez chacun d'entre eux. Certes, les auteurs rappellent que la construction de l'identité professionnelle dépend de l'articulation des deux processus, mais la méthode idéal-typique ainsi utilisée court le risque d'occulter les contradictions internes, les dissonances chez l'individu¹⁷⁰. Une autre recherche sur l'identité des nouveaux professeurs des écoles formés en Iufm (Gérome, 2001) souffre des mêmes limites, même si elle propose, là encore, une typologie séduisante (composée de trois groupes : les "élus" en confirmation identitaire, les "opportunistes" en réservation identitaire, les "résignés" en restauration identitaire) et elle présente en plus l'inconvénient de sous-entendre que les acteurs détiennent l'explication des facteurs qui les ont conduits à choisir le métier de professeur des écoles.

¹⁷⁰ B. Lahire rappelle que dans la conception de Weber, l'individu peut s'orienter successivement par rapport à des ordres légitimes différents ou même contradictoires et souligne les risques d'une utilisation abusive de l'analyse topologique qui "très utile pour faire apparaître des formes de vie sociale, des modes d'organisation sociale ou des rapports à tel ou tel aspect du monde, ne peut cependant porter sur des individus sans prendre le risque d'une réduction des réalités sociales individualisées" (2004, p.131).

Nous avons donc renoncé à élaborer un classement de nos enquêtés, pour ne pas amputer artificiellement la complexité de chacun et nous sommes inspirés d'une sociologie dispositionnelle (Lahire, 1998), pour laquelle l'individu, acteur "pluriel", "incorpore" au cours de ses expériences plusieurs "dispositions" (par suite des expériences socialisatrices antérieures et des interactions multiformes du contexte pragmatique de l'action), qui ne sont pas directement observables, mais constituent un stock disponible, qui se déploie de façon différenciée en fonction des contextes : certaines dispositions, dans un contexte donné, peuvent se manifester telles quelles, d'autres, devront se transformer, d'autres, enfin seront "inhibées" et pourront même disparaître si elles demeurent durablement inutilisées. Dans un même contexte social le même individu côtoie des réalités multiples et parfois hétérogènes (par exemple, dans une famille, un père et une mère peuvent avoir des dispositions différentes).

De ce point de vue, il nous semble que le contexte de l'Iufm (même avec des formateurs différents, qui proposent des modèles pas toujours convergents de la profession enseignante) impose aux enseignants stagiaires des contraintes sensiblement homogènes. Plus que d'autres sphères (amicales, familiales, ...), il s'agit d'une institution sociale soumise à un projet fort de socialisation (en lien avec des projets de société), dans un cadre de formation professionnelle où les individus se contraignent davantage que dans d'autres sphères.

L'analyse sociologique en termes de "dispositions" s'adapte bien à une recherche qui vise à repérer une série de comportements, d'attitudes, de pratiques cohérentes (et non pas l'observation d'un seul événement) chez un acteur à travers différents contextes de sa vie (Lahire, 2002). La construction de notre grille d'entretien s'est intentionnellement centrée sur la formation Iufm, avec quelques détours par l'expérience scolaire, professionnelle et bénévole (animation, participation à des clubs, garde d'enfants...) des stagiaires. Ce questionnement volontairement spécialisé nous interdit sans doute de parler de "dispositions" (en tant qu'elles sont inclinations permanentes), mais nous autorise à repérer chez les stagiaires des "compétences" (savoirs, savoir-faire bien circonscrits, liés à une circonstance ou à une pratique spécifiques)¹⁷¹.

Catherine (PE2) présente le profil "idéal" de la stagiaire qui a développé antérieurement des compétences directement réutilisables pour les fonctions de professeur des écoles : musicienne intervenante pendant 18 ans dans les écoles, elle a cumulé une grande expérience liée à la variété des groupes d'enfants (issus de ZEP, de milieu rural, de milieu urbain), des établissements (environ 70 écoles et IME, CAT, LEP, crèches, collèges, centres sociaux...) et des enseignants rencontrés¹⁷² : *"Je gérais des groupes d'heure en heure, d'âges complètement différents, je passais des petits de la maternelle aux CM2 dans la journée, à chaque fois 30 secondes, il fallait se reconnecter sur la classe et adapter le langage, adapter les pratiques, donc j'ai appris un peu à jongler rapidement avec ce que j'avais en face de moi"*. Elle a mis en place *"toute une expérience pédagogique, sans avoir de formation spécifique au départ"* lorsqu'elle se trouvait en situation de responsabilité dans les classes et qu'elle y montait des projets (ce qui n'est normalement pas le rôle des intervenants), qui plus est dans une matière ordinairement considérée comme *"futile par les enfants et sans doute aussi les enseignants"*. Elle souligne quand même qu'à la différence d'une enseignante, elle n'avait pas alors à évaluer les productions d'élèves : *"y'avait pas la question de la réussite"*. En outre, Catherine mentionne le développement d'un savoir-faire atypique, qui l'aide dans une année de formation où sa pratique professionnelle est régulièrement évaluée, mais sera de moindre

¹⁷¹ Lahire, 1998, pp.415 et 416

¹⁷² *"C'est pire que Tintin., de 7 à 77 ans, moi c'était encore plus étendu !"* fait-elle remarquer.

utilité dans sa profession sauf, peut-être, au moment des inspections : *"J'ai toujours travaillé en présence de quelqu'un puisque la plupart du temps, j'avais l'enseignant dans la classe (...) Même si j'étais appelée parce que j'avais des compétences que l'enseignant n'avait pas, puisque c'était quand même pour pallier à cela, on a quand même un jugement sur notre manière de procéder, sur la pédagogie, sur la petite faute de français qu'on va faire, ça on le sait, hein ! Donc moi j'étais déjà habituée à ce genre de jugements, donc au bout d'un moment, je ne voyais plus la personne en face, hein !"*

Gwenaëlle (PE2) a, elle aussi, un profil particulier, celui d'une aide-éducatrice qui, pendant trois ans, a observé diverses pratiques enseignantes dont elle peut faire le catalogue : *"J'étais dans les classes donc je voyais les enseignants parler avec les enfants, se déplacer (...) Donc j'enregistrais (...) ah oui, ça, peut-être que si je fais ça j'aurai ça (...) Les choses qui étaient acquises pour moi c'était le contact avec les enfants (...) Tout ce qui est du relationnel avec l'enfant, et la gestion de l'hétérogénéité, repérer un enfant qui est en difficulté, repérer les enfants perturbateurs (...) Toutes ces petites choses-là, ne serait-ce que la disposition de la classe, en terme de classes, en terme d'espace, où est le bureau, où se situe le coin BCD, des choses que j'avais vues avant auxquelles je suis assez sensible quand je rentre dans une classe parce que c'est en terme de déplacement. C'est quelque chose que je vais faire, pas naturellement, mais je vais réfléchir dès que je rentre pour être sûre que cela va bien se passer, que les gamins soient en dynamique de travail (...) Il y a aussi ça qui est intéressant, c'est que j'ai vu des pédagogies différentes, et plein de fonctionnements différents. Par exemple, j'ai vu deux classes de CP fonctionner différemment. Pendant trois ans. J'ai vu une maîtresse qui avait une pédagogie plutôt active, qui aimait bien mettre les enfants en activité, qui était très relationnelle avec les enfants, qui était pas surinvestie affectif, mais qui fonctionnait beaucoup au feeling, au contact, etc. qui bougeait. Et j'ai vu une autre classe beaucoup plus traditionnelle, ne serait-ce que par la disposition de la classe, avec des rangées bien alignées où tout était écrit, c'étaient des cours magistraux. Cela me faisait un peu tiquer mais sans critiquer, sans juger et puis j'ai vu à côté de ça l'autre maîtresse, c'étaient des tables où les enfants étaient groupés par 4 et aussi on va dire en termes d'affichage, dans une des classes les murs étaient... enfin il y avait juste le strict minimum avec des dessins quand ils faisaient des arts plastiques alors que dans l'autre classe on voyait vraiment qu'il y avait des sons, les jours de la semaine, le calendrier... (...) Il y a un autre aspect que j'ai appris, c'est le fonctionnement d'une école. C'est-à-dire tout l'aspect législatif, administratif, ça c'est quelque chose aussi qui m'a servi, c'est-à-dire que quand on fait une sortie, on a droit à tant d'élèves, les parents agréés, quand on a besoin de quelque chose on peut aller dans une inspection".* Par la suite, Gwenaëlle s'est occupée d'enfants et d'adultes handicapés, elle a été pré-recrutée en AIS où elle a cumulé des outils de remédiation pour les difficultés en mathématiques et en français et elle se décrit comme capable de s'occuper d'un élève en grande difficulté, qui refuse notamment d'écrire, mieux que la titulaire de son premier stage en responsabilité : *"Je ne me suis pas laissée démonter, parce qu'en fait, avec les QI, j'ai déjà rencontré des enfants comme ça (...) Plutôt que de l'affronter, moi j'ai préféré canaliser, c'est-à-dire tous les jours, le matin, il me faisait une activité en maths ou en français, des fois en maths et en français si j'avais beaucoup de chance, et il y avait une trace écrite (...) l'enseignante que je remplaçais n'avait pas réussi à lui faire écrire quoi que ce soit. Moi, le dernier jour, il m'a fait une dictée (...) J'ai appris à prendre sur moi. Avoir des mises à distance avec l'enfant".* Cependant, Gwenaëlle "souffre" peut-être d'un excès de confiance en soi, qui la conduit en début d'année à des propos péremptores peu amènes sur la

formation Iufm qu'elle doit recevoir (ultérieurement, son opinion évoluera un peu plus positivement)¹⁷³.

En ce qui concerne les autres stagiaires, lorsqu'on les interroge par questionnaire en début d'année pour savoir ce qu'ils retiennent de leurs expériences d'animation et d'enseignement, la moitié de ceux qui sont concernés¹⁷⁴ citent des apports en termes de connaissance des enfants, de sensibilisation à la relation ainsi qu'au travail avec les élèves, d'enrichissement personnel, de prise de conscience des difficultés du terrain et une confirmation de leur motivation à enseigner. Visiblement, des compétences ont été développées à travers ces expériences, comme savoir "gérer un groupe", s'organiser dans la préparation de son intervention, trouver une autorité efficace et ajustée aux enfants ou adopter des pratiques d'apprentissages proches de celles qui sont demandées à l'Iufm (motiver les élèves, être attentif à leur difficultés). Plusieurs PE2 considèrent en entretien que ces compétences sont réinvestissables dans leurs fonctions enseignantes. Florine explique ainsi qu'elle a été animatrice les deux mois d'été pendant cinq ans : *"je pense que ça a été un plus niveau connaissance des enfants (...) le fait de connaître les réactions des enfants, sur quoi on pouvait proposer, connaître un peu ce qui à leur âge est important, parce que c'est vrai que quand on est animatrice par exemple en colonie, on est amené à vivre avec les enfants de dix ans pendant un mois, on est amené à savoir ce qui compte pour eux à cet âge-là, peut-être à avoir plus d'empathie, parfois dans ce qui peut se passer dans leur vie de tous les jours ; même si ça doit pas être ce qui prime à l'école, je pense que ça a quand même un intérêt"*. Adeline (PE2) a été animatrice trois ans pendant les vacances : *"cela m'a aidé au niveau des relations avec les enfants. Savoir comment les prendre. Ne pas se braquer. Même si on est en vacances (...) il y a des règles qui sont valables pour tout le monde. Tout ça, en fait. La vie en collectivité, ça m'a bien aidée après"*. Maud (PE2) explique en partie la manière de positionner son autorité par ses expériences en animation : *"Je pense que c'est venu spontanément ça, dans le fait d'expliquer...de leur dire : bon alors, là, les CM1, j'ai passé 20 minutes avec vous, je vous ai expliqué ce qu'on allait faire, maintenant vous savez ce que vous avez à faire, je passe 20 minutes avec les CM2, vu que j'ai à leur expliquer quelque chose de compliqué, faudrait que vous discutiez doucement, de toutes façons c'est un travail à faire tout seul, donc il n'y a pas à discuter ; si vous avez des questions, ben vous levez la main, j'essaye de venir vous voir (...) mais plutôt que finalement de dire : « ben taisez-vous, taisez-vous » sans qu'ils sachent pourquoi. Donc après, quand je les avais prévenus une ou deux fois en arrivant : « ne parlez pas trop fort » et qu'ils se mettent à parler fort, bon ben c'était quand même « taisez-vous » ou des rappels à l'ordre"*. Charlotte (PE2) est formatrice BAFA, activité dans laquelle elle développe une réflexion importante sur ses pratiques : *"(...) dans les temps de stage, on met justement en place des situations pédagogiques d'apprentissage et je crois que là, c'est vraiment un des moments où on cherche à mettre le stagiaire en situation réelle d'être acteur de sa formation et y'a des choses, pour la forme, jamais on fera un cours magistral et pour autant, il faudra qu'il en ressorte des choses sur le plan du contenu, donc on peut peut-être en tirer des choses"*. Elle estime que *"l'éducation nationale et le monde de l'animation sont souvent en confrontation directe et je pense qu'on peut puiser dans l'un et dans l'autre et là-dessus, j'ai l'impression d'avoir des choses qui me permettent maintenant de dire ça plutôt*

¹⁷³ Cette image de soi idéalisée se perçoit par exemple dans la description toute positive et linéaire de son parcours antérieur, où disparaît notamment l'échec en médecine : *"J'ai un BTS de publicité. Après, j'ai fait les deux premières années de médecine et puis ensuite, j'ai compris que j'étais plus attirée par un public plus jeune, j'ai fait une formation en « art thérapie » (...) Je n'ai pas de décalage, j'ai eu l'occasion de baigner dans le milieu scolaire, d'apprendre ce qu'il y avait d'important"*.

¹⁷⁴ Les quatre/cinquièmes des PE2 arrivent en Iufm avec des expériences d'enseignement ou d'animation. La situation des PLC2 EPS est différente, car tous ont été en situation d'enseignement/animation dans le cursus STAPS, et seuls 3 stagiaires n'ont pas d'expérience en dehors de leur cursus STAPS.

qu'autre chose". Marie (PE2) pense que ses expériences soutien scolaire l'ont beaucoup aidée "pour situer un petit peu les difficultés, pour arriver à détecter un petit peu les difficultés des enfants qu'on pouvait avoir (...) quand on a travaillé avec des élèves en difficultés, on a plus le « flair », comme vous dites, pour repérer l'enfant qui est en difficulté et qui n'ose pas le dire" ainsi que ses expériences d'animation et la formation BAFA (elle accompagne des groupes depuis qu'elle a 15 ans) : "déjà sur le fait d'être à l'aise dans la classe, face à un groupe ; je ne sais pas comment l'ont ressenti les autres, mais moi j'étais très à l'aise avec ce groupe d'enfants, j'étais jamais prise au dépourvu, j'avais toujours des idées pour relancer (...) puis ça m'a beaucoup apporté aussi pour la gestion de la classe, moduler sa voix, toujours créer la surprise, surtout avec les petits, en fait...". Marie-Laure (PE2) pense que son expérience en animation (elle a été notamment directrice) lui a donné "l'habitude des groupes (...) la gestion du groupe classe, cela ne me fait pas peur, en fait, parce que j'ai l'habitude de les voir, de pousser des gueulantes". Joseph (PE2) était maître d'internat en CFA pendant ses études de biologie ; dans ce cadre, il a donné des cours à des CAP coiffure et des CAP de boulanger, boucher en maths, sciences et biologie : "Ca m'a aidé, déjà de me placer dans une classe, l'organisation de la préparation, même si elle est complètement différente, c'est pas les mêmes disciplines qu'on enseigne, mais oui ça m'a beaucoup aidé déjà d'avoir un public face à soi, de pas avoir cette appréhension quand on rentre dans la classe, de savoir qui on va trouver...Oui, une facilité dans la gestion de la classe". Les expériences antérieures peuvent permettre d'entamer une réflexion sur les pratiques enseignantes, par exemple par rapport aux punitions, comme l'explique Maud (PE2) , auparavant surveillante 4 mois dans un collège difficile et confrontée dans un stage à des problèmes de bavardage : "(Les élèves consultés suggéraient de donner des punitions) donc effectivement, le premier jour, je suis arrivée, bonjour, appel, tout ça. (Les enfants m'ont dit) « on avait des punitions à signer », donc j'ai regardé les punitions : des copies de phrases, mais c'est pas une forme de punition qui me convient, donc j'avais vu ça au collège, deux mercredis matin de suite, j'ai eu un élève qui est venu copier quasiment 500 fois : « avant de dire à mes voisins de se taire, je dois le faire moi-même », donc il a passé deux mercredis et 4 heures en salle d'étude, même pas à copier parce qu'il faisait l'idiot avec les autres. Donc ça ne sert pas". Ou bien encore Anne-Laure (PE2) qui s'est occupée d'études surveillées le soir pour "se rassurer", voir si elle voulait "vraiment faire ce métier" : "l'aide aux devoirs, ça m'a surtout appris le contact, comment essayer d'enseigner et tout ça". Son expérience d'animatrice et de directrice-adjointe l'a aidée "sur le plan relationnel, puis prendre confiance un peu en moi, parce que comme ça nous oblige à parler un peu en groupe, j'avais pas l'habitude avant le BAFA et puis c'est vrai que ça m'a bien aidée après pour le concours (...) dans les centres, quand il faut prévoir 3 semaines, c'est pareil, c'est toute une organisation (...) j'ai été directrice-adjointe à un moment aussi et là je voyais déjà le contact avec les parents".

Au moment de la première prise en charge de ses classes, Damien (PLC2) perçoit ses élèves à travers le filtre de son expérience d'entraîneur où il avait appris à s'adapter à "des groupes de 7 à 60 ans" aux motivations variées : "j'ai distribué un questionnaire où je voulais savoir exactement quel était leur passé sportif, quelles étaient leurs motivations en EPS, ce genre de choses, des questions de base pour mieux les connaître et ça m'a servi très vite de situer les classes, entre ceux...celles où y'avait beaucoup d'élèves sportifs, qui étaient licenciés dans des clubs, où celles où y'avait que 3 élèves sur 30 qui étaient licenciés ou qui avaient pratiqué par le passé. J'savais qu'avec une classe où y'avait que 3 sportifs, c'était pratiquement sûr que c'était surtout basé sur l'animation de la classe, sur la motivation, bien les motiver, les intéresser à la tâche, à l'activité par des exercices assez simples pour qu'ils réussissent assez vite, beaucoup de jeu ; alors que les élèves qui étaient à forte dominante

sportive, j'savais que le défi et une forte pratique étaient beaucoup plus appropriés, sans savoir exactement quel était leur niveau, mais rien que l'aspect motivationnel".

Mais contrairement à une idée assez largement répandue, les stagiaires ne tirent pas automatiquement profit de leurs expériences d'animation ou d'enseignement pour devenir professeur. D'abord la nature de ces compétences varie forcément selon le type d'expériences. Par exemple, les clubs sportifs développent l'idée de progression dans les apprentissages, de réussite, de compétitivité lors même que l'animation va valoriser plutôt la découverte, l'expression, l'initiation mais sans évaluation. Les compétences d'encadrement développées ne correspondent pas totalement dans un cas comme dans l'autre aux compétences demandées à un enseignant stagiaire. Elles devront être transformées pour pouvoir être adaptées aux exigences particulières de l'Iufm : par exemple, on ne demande pas à un PLC2 EPS d'exacerber l'esprit de compétition et d'amélioration des résultats chez les élèves. Damien constate que sa gestion des situations d'apprentissage¹⁷⁵, qui tient beaucoup aux méthodes d'entraînement "répétitives" de compétiteurs motivés, est inadaptée pour son enseignement. *"Dans une activité comme le volley, ..., au début j'avais proposé une tâche pour le service et en fait les élèves n'arrivaient pas à réussir une tâche toute simple ..., et je me suis entêté trop longtemps à garder la même situation en espérant que au bout du compte après un nombre de répétitions, ça finirait bien par marcher, alors qu'en fait il fallait adapter la situation" ...* De même, la question des contenus à enseigner ne se pose pas dans les mêmes termes avec une classe en enseignement professionnel et avec un groupe de compétiteurs de niveau de performance très proche. En imposant des situations sur *"un mode figé, hyper technique que j'avais un peu l'habitude de faire auparavant, et qu'ils (les élèves) ne comprenaient pas"*, autrement dit, des contenus fortement décontextualisés, sans signification pour l'élève (souvent des techniques de pratiquants de haut niveau qui sont retenues comme pertinentes quel que soit l'âge des débutants), "qui ont une part importante des responsabilités dans l'échec scolaire" (J. Marsenach, 1991), il constate un désengagement de la classe : *"Après de trop nombreux échecs successifs, les élèves avaient plus envie de rien faire, bon ben normal, quand on réussit pas, on n'a plus envie. Il a fallu que, quand je me suis aperçu qu'elles allaient s'asseoir, oui, ben là il est temps de réagir !" ... "Ça m'est arrivé plusieurs fois dans l'année, je me suis entêté alors que y'avait d'autres solutions euh...j'ai pas réagi assez vite".* Pour aider les élèves en difficulté, Vianney essaie (vainement) de transposer des démarches acquises en club sportif, dans le contexte d'un enseignement en ZEP, aux spécificités sensiblement différentes. *"Disons que la difficulté, moi je pense que c'est d'abord la question des apprentissages, justement, réussir à faire apprendre quelque chose aux élèves et en plus des élèves un peu euh...qui ont des caractéristiques un peu spécifiques, c'est vrai que c'est d'autant plus difficile. Je vois autant j'arrive à le faire en tant qu'éducateur de tennis parce que j'en ai 6 au maximum, donc je peux en faire travailler 4, en prendre 2. C'est vrai que là cette année au collège euh...j'ai eu plus de mal, parce que déjà ils sont plus nombreux, en plus y'a des problèmes de discipline, d'autonomie. C'est vrai que c'était difficile d'en laisser travailler seuls et puis de m'occuper...Je l'ai fait avec un élève sur la classe de 6^{ème}, qui a des difficultés physiques, morphologiques, donc je m'occupais plus spécifiquement de lui, mais c'est vrai que c'est difficile".*

Ensuite, les expériences sont plus ou moins réutilisées par les stagiaires, indépendamment de la nature de ces expériences : Florine (PE2) estime que son passage par l'animation lui a

¹⁷⁵ *"En tant qu'entraîneur, je suis hyper technique, donc euh...Je laisse, je suis souvent les nageurs au bord en corrigeant, en corrigeant, en les lâchant jamais, mais bon là, c'est dans un cadre particulier où j'ai maximum 20 nageurs par ligne d'eau, donc forcément...Pi quand j'en corrige un, les autres sont autonomes, donc j'ai pas besoin de les surveiller" (Damien, PLC2).*

rendu problématique la relation aux élèves exigée par la position d'enseignante : *"là où ça m'a posé problème, c'était avec les plus grands, justement, parce que quand on est animateur on est quand même plus proche que quand on est enseignant, je pense et ça a été de savoir me positionner, de trouver la distance à prendre par rapport aux élèves"* même si pour la maternelle le problème a été moins important : *"c'est vrai que la relation en maternelle s'approche peut-être plus de celle en animation, donc, c'est le pour et le contre (...) on est plus proche au niveau corporel par exemple"* ; Sylvie (PE2) n'estime pas que l'animation a été une ressource pour l'entrée dans le métier : *"Ca m'a pas tant plu que ça (...) j'ai eu un décalage, disons que je l'ai fait et ça permet d'avoir quelques connaissances au niveau des enfants, mais je trouve qu'y a un décalage, enfin pas un décalage, mais y a une distinction à faire entre enseignant et animateur, en fait, un enseignant, il faut qu'il sache un peu animer sa classe pour pas... Disons que bon, je l'ai fait, c'est une expérience, hein, mais ça m'a pas tant plu que ça (...) J'suis sûre qu'y a un lien quand même, mais moi j'arrive pas à me placer en tant qu'animatrice (...) j'pense avoir fait mon boulot quand même, mais j'étais pas non plus à ma place"*.

Enfin, il faut mentionner certaines compétences acquises au cours d'expériences non liées à l'enseignement ou l'animation, qui sont mobilisées et transposées avec bonheur face aux élèves. Laura (PE2) pense avoir été beaucoup aidée par son expérience théâtrale pour la *"gestion des classes (...) j'arrive à prendre sur moi, j'ai des techniques de représentation qui font que, malgré les difficultés, surtout en SEGPA, parfois c'était un peu plus difficile, j'arrive à m'intégrer, à me fondre et à avoir une prestance devant une classe"*. Laura ne se destinait pas du tout à enseigner, elle ne connaissait pas spécialement les enfants, elle était engagée dans une carrière artistique (elle raconte avec passion son année à la villa Médicis en Italie aux côtés de son mari artiste), elle a passé le concours de professeur des écoles en même temps que celui de l'ANPE et maintenant elle est ravie d'enseigner : *"j'avais jamais vraiment fréquenté les enfants avant d'être dans une classe ; je dirais même plus, je ne me définissais pas comme quelqu'un qui aime les enfants... et d'ailleurs, je dois dire que j'aime toujours pas spécialement les enfants... moi j'aime les enfants comme j'aime les gens (...) mais c'est vrai qu'au départ, je me voyais pas du tout... moi j'ai découvert, hein, franchement, j'ai découvert un métier qui me passionne, franchement, alors que je ne soupçonnais pas (...) je disais, j'espère que je vais être prise à l'ANPE, parce que franchement, instit, f...(soupir), je m'imaginai pas du tout ce qu'était le métier et ça a été une surprise pour moi, vraiment agréable, de voir que ce métier, vraiment ça me plaît beaucoup et je ne le soupçonnais pas"*. Egalement, ne pas avoir d'expérience antérieure liée aux enfants ou à l'enseignement ne signifie pas qu'on n'a pas d'idée, pas de point de vue affirmé sur les actions inhérentes à la profession. A écouter Cindie, on dirait même qu'elle a développé des compétences à travers un jeu d'enfance qu'elle appréciait particulièrement (la "maîtresse") dans lequel elle reproduisait vraisemblablement ce qu'elle avait observé chez ses propres enseignants (n'ayant pas de professeurs dans sa famille) : *"(...) moi depuis petite je veux faire ça, déjà avec mes parents ça j'en parle, j'en parle, je leur dis c'est une vocation (...) c'est vrai que j'ai une petite sœur qui a six ans de moi que moi et j'ai joué à la maîtresse avec elle. Ma mère disait « arrête, arrête » et j'ai toujours adoré ça et là le premier stage s'est bien passé, les enfants ont été super sympas et c'est vrai que là, je disais à tout le monde « oh ben ça confirme, je veux faire ça ! »"*.

Le passage par l'Iufm va lui-même être l'occasion de renforcer, voire de créer des compétences, au niveau des savoirs à transmettre (en termes de contenus, de didactique et de pédagogie) pour les PE2, du fait de la polyvalence de leur enseignement ; au niveau des APSA pour les PLC2 EPS du fait de la diversité des activités qu'on leur demande de maîtriser.

L'investissement sur des matières mal maîtrisées, voire rebutantes pour les stagiaires, pourtant bien obligés de "s'y mettre" compte tenu de la polyvalence du professeur des écoles, conduit parfois à une meilleure présentation pour les élèves : le stagiaire est sensible aux difficultés, il comprend qu'*a priori* cette matière n'attire pas forcément et cherche des moyens pour motiver ; la préparation est soignée, avec différentes étapes accessibles à tous. Catherine (PE2) a été obligée de se former dans des matières où elle n'était pas forcément compétente, comme en mathématiques où elle en est arrivée à monter un projet qui l'a particulièrement satisfaite, elle qui se décrit comme "plutôt littéraire" : *"Donc on a fait beaucoup de manipulations, pour déterminer ce qui est des formes géométriques ou pas (...) On a moulé des formes dans la pâte à sel (...)"* (elle explique que c'était pour elle une satisfaction) *parce que, au bout, pratiquement tous les élèves avaient atteint l'objectif qu'on avait fixé au départ*". Séverine a suivi des études en STAPS et pourtant elle maîtrise mal l'activité danse ; elle s'est donc "lancée là-dedans" pendant ses stages pour s'améliorer et elle a choisi ce thème pour son mémoire afin de *"dépasser (sa) peur de la danse, (les enfants) ont tous dansé, ils ont tous produit quelque chose, donc là, c'était une satisfaction"*. Les équipes tutorales de PE2 incitent parfois les stagiaires à choisir pour le mémoire professionnel ou les modules d'enseignement des domaines dans lesquels ils ont besoin de progresser : *"(...) moi par exemple j'ai pris deux matières (dans) lesquelles j'étais pas le plus à l'aise en classe, justement pour avoir une réflexion, pour essayer de monter un projet dans ces disciplines"* (Joseph). Cindie (PE2) a choisi de prendre un sujet en histoire pour le mémoire *"parce que j'ai jamais trop aimé ça, je me suis vraiment forcée, et puis bon ben forcément j'ai progressé (...) je vais pas dire que j'adore, mais bon j'ai trouvé effectivement des moyens, j'ai vu plein de façons d'aborder le thème...sur le temps, oui maintenant je vais être plus à l'aise parce que je vais avoir quand même des outils pour démarrer"*. William était terrorisé à l'idée d'avoir des maternelles en stage, ce qui est une crainte courante chez les PE2 (*"C'était la hantise l'année dernière"*), mais il a décidé d'affronter la difficulté et de trouver des activités adaptées aux enfants de cet âge (par exemple des jeux de doigts). Anne-Laure (PE2) reconnaît qu'elle a acquis une autre manière de concevoir l'aide aux enfants que celle qu'elle mettait en place dans l'aide aux devoirs : *"dans la notion de construction de savoir (...) je me suis rendue compte que j'aidais trop les enfants (...) j'étais vraiment trop, oui, je les guidais vraiment trop"*. Cet effort de formation exigé par le cadre curriculaire de l'Iufm conduit un certain nombre de stagiaires, *in fine*, à une satisfaction non dissimulée : *"c'est drôlement enrichissant, on dit ben finalement j'ai l'impression de rien connaître dans cette matière, mais j'arrive quand même à faire des séquences. C'est motivant aussi pour soi"* (Charlotte, PE2). Les compétences développées au sein de l'Iufm vont même pouvoir être transposées par certains stagiaires à d'autres domaines : *"j'ai plus d'idées maintenant en allant dans mon centre (...) maintenant que j'ai fait, que j'ai réfléchi, centrée sur l'enfant (je vais) repartir sur mon animation en faisant plus attention"* (Marie-Laure, PE2 directrice d'un centre de loisirs).

5. Conclusion

5.1. Un métier en voie de professionnalisation ?

Revenons à nos questionnements initiaux. Le rapport Bancel en 1989 préconisait la mise en place d'une formation en Iufm centrée sur la "professionnalisation" de la fonction enseignante. Définie comme la "construction de compétences professionnelles", cette

formation devait mettre en interaction progressive les savoirs théoriques issus de la recherche relatifs aux champs disciplinaires, aux approches pédagogiques et didactiques, à la connaissance du système éducatif et ceux construits dans une première pratique professionnelle. Dans ce cadre conceptuel de la "professionnalité globale" des enseignants, qui appelait à la construction d'une capacité à réfléchir dans et sur son action, s'imposa vite la figure du "praticien réflexif", désormais paradigme "intégrateur et ouvert" (Perrenoud, 2001) de la formation des enseignants en Iufm. Il ne nous appartient pas ici de juger de la pertinence de ce paradigme, ni d'évaluer si globalement le "métier" d'enseignant est en passe de devenir une "profession". Plus modestement, nous voulions examiner ce qui subsiste, chez les stagiaires que nous avons interrogés, de ce modèle de formation impulsé par les Iufm et relayé, à des degrés de conviction et d'investissement probablement divers, par leurs formateurs.

Le thème de la professionnalisation, qui a une forte connotation positive (symbole de qualité, de service, d'efficacité, de distinctions "hautes" par rapport aux "métiers"), renvoie à des significations variées, où se conjoignent la maîtrise de techniques et de compétences particulières ainsi qu'une image sociale valorisée (Bourdoncle, 2000 ; Dubar, 2000 ; Peyronie, 1998 ; Lang, 1999). Or, chez nos enquêtés, les signes d'un métier en voie de professionnalisation ne se manifestent que timidement, au vu de deux indicateurs principaux :

1°) Les savoirs peinent à être reconnus dans leur spécificité par les stagiaires, qui répugnent ou résistent souvent aux formes de rationalisation qu'ils impliquent. Certes, lorsqu'il s'agit des sciences de l'éducation ou des sciences humaines et sociales, qui pourraient constituer des références théoriques pour leur formation, ils partagent le scepticisme ambiant que suscite l'impuissance – momentanée ? constitutive ? – de ces disciplines à produire des modèles d'interprétation validés couvrant l'ensemble des pratiques éducatives (sauf à se satisfaire d'une posture "scientiste"¹⁷⁶). Mais de même, nos enquêtés semblent peu adhérer au paradigme du "praticien réflexif", comme si, à leurs yeux, la tentative de rationalisation des pratiques qui le sous-tend escamotait certaines réalités du métier, certes peu verbalisables, mais qui leur paraissent importantes : ses dimensions "artisanales" ("tours de main", savoir-faire, routines, recettes "qui marchent"...) ainsi que l'aspect affectif et intuitif de la relation (impression d'avoir trouvé sa "vocation", plaisir à être avec les élèves, intérêt pour leur singularité, vécu de "moments magiques" où les élèves comprennent sans qu'on sache expliciter pourquoi...)¹⁷⁷. L'admiration toujours très forte pour les praticiens "de terrain" (maîtres formateurs, conseillers pédagogiques, collègues...) traduit sans doute le besoin très pragmatique d'être "outillé", mais aussi ce désir plus diffus d'approcher le plaisir, voire l'enthousiasme à enseigner, et de vérifier s'il répond bien à ses propres attentes.

2°) Nos enquêtés ne donnent pas l'impression d'appartenir à un groupe professionnel homogène qui serait doté d'une culture commune. Rappelons qu'à leur origine, les Iufm

¹⁷⁶ J. Beillerot rappelait fort justement lors d'une conférence sur le travail en ZEP la "méconnaissance des mécanismes de l'apprentissage humain" : *"Il n'existe pas de théorie suffisamment intégrative qui permettrait de comprendre à la fois les mécanismes de l'apprentissage et ceux des difficultés d'apprentissage (...) le nombre de facteurs dont dépend une réussite d'apprentissage, ici une réussite scolaire, est tel que nous sommes incapables encore aujourd'hui de passer du relevé de leur accumulation à une représentation claire et lisible. Si l'expérience révèle un certain nombre de possibilités (...), les découverts, y compris celles produites par les sciences sociales et humaines sur tout ce qui concerne l'éducation et l'apprentissage, ne sont pas transférables mécaniquement"* (Actes de la journée OZP, mai 2004).

¹⁷⁷ En cela, nos enquêtés paraissent proches des nouveaux professeurs interrogés par P. Rayou et A. Henriot Van Zanten (2004), qui font preuve d'un plus grand pragmatisme et d'une vision plus désacralisée de la fonction que leurs aînés.

avaient pour ambition de recomposer l'identité professionnelle des enseignants avec un rapprochement entre les "professeurs" du secondaire et ceux du primaire (même recrutement à la licence, formation commune dans la même institution). Or, les deux sous-populations de notre enquête apparaissent nettement différenciées : le groupe des PE2, en effet, exprime moins fortement son identité professionnelle que celui des PLC2 EPS¹⁷⁸. Ces derniers, on l'a vu plusieurs fois, ne sont pas représentatifs de l'ensemble des PLC et de leur formation¹⁷⁹, ils se caractérisent par une socialisation professionnelle assez marquée, qui s'explique par la conjonction de plusieurs facteurs, irréductibles aux seuls effets de la formation¹⁸⁰ : les stagiaires présentent un profil homogène au moment de leur recrutement ; les projets des stagiaires, tournés globalement vers les métiers de l'éducation physique et sportive sont plus antérieurement amorcés que chez les autres PLC ou les PE ; ils vivent en outre une pré-professionnalisation plus précoce. Discipline sans cesse en quête de légitimité, l'EPS se distingue par une réflexion pédagogique avancée, des efforts déjà anciens de rationalisation des savoirs et des compétences à acquérir pour enseigner. Par ailleurs, la formation des jeunes enseignants y est proche du milieu professionnel, où s'est conservée une assez forte tradition de socialisation professionnelle intégratrice dans les établissements. L'EPS paraît donc avoir eu moins de difficulté que les autres disciplines à intégrer les conceptions de formation organisées autour des notions de "professionnalisation" et de "praticien réflexif", qui entraînent en résonance avec ses préoccupations disciplinaires spécifiques. Il n'est donc pas étonnant, dans ce contexte, que les PLC2 EPS nous aient apparus plus avancés dans leur entrée dans le métier.

5.2. La formation lufm entre mode scolaire de socialisation et retour réflexif sur ses pratiques : une injonction contradictoire

Sans surprise par rapport aux nombreuses recherches sur la question, nos enquêtés montrent une forte adhésion à la formation qu'ils appellent "pratique" et sont critiques à l'égard de la formation dite "théorique". Il peut paraître paradoxal que le mode scolaire de socialisation qui organise leur formation leur apparaisse imparfait pour préparer à l'appropriation pratique d'un métier qui les conduira eux-mêmes à soumettre un public d'enfants à cette socialisation scolaire. Pour comprendre cela, il faut revenir à ce qui différencie le mode scolaire d'apprentissage du mode pratique d'apprentissage :

- L'école propose des savoirs universels, décontextualisés des situations pratiques, objectivés dans et par l'écriture. A l'opposé, de nombreux savoir-

¹⁷⁸ Cette interprétation ne vaut bien sûr que pour le moment de la formation. Rien de nous permet de dire que sur le terrain, les instituteurs et professeurs des écoles ne développent pas une forte identité professionnelle. Par exemple, Peyronie voyait dans ce groupe professionnel une capacité à se mobiliser collectivement (par ex. en 1987 ou en 1992) plus importante que chez les autres enseignants du secondaire et du supérieur. Il resterait à savoir si les mobilisations plus récentes chez les enseignants confirment cette analyse.

¹⁷⁹ On sait que l'enseignement secondaire a été pendant longtemps hostile à toute formation pédagogique ; dans la majorité des disciplines prédomine la conviction selon laquelle pour enseigner en collège et lycée, il convient d'être un homme cultivé (en référence au modèle "humaniste" de l'agrégation) et il suffit d'être formé "sur le tas". Dans ces conditions, l'idée d'une professionnalité spécifique est impensable ; la compétence pédagogique ne se distingue pas essentiellement de la compétence culturelle générale et la capacité à enseigner s'explique par une propriété de la personne (innée ou résultant de l'expérience professionnelle et existentielle) (Lang, 1999). L'EPS est une matière qui se distingue des autres car elle adhère davantage à l'idée qu'il s'agit de former un praticien tenant compte des conditions d'exercice du métier.

¹⁸⁰ En effet, la socialisation professionnelle excède le temps de la formation en aval, avec les premières années d'entrée dans le métier, mais parfois aussi en amont, comme pour les PLC2 EPS qui se "préprofessionnalisent" lorsqu'ils sont étudiants à l'université.

faire mis en œuvre dans l'exercice pratique d'un métier sont transmis au cours de la pratique elle-même, oralement et visuellement, sans recours à l'objectivation par l'écrit. La transmission est alors incorporée à l'activité elle-même¹⁸¹.

- Les savoirs scolaires sont soumis à des procédures de codification qui les constituent en "disciplines" et les organisent méthodiquement pour les rendre scolairement transmissibles. Ils peuvent être issus de savoirs scientifiques, transposés didactiquement, ou construits artificiellement pour les besoins mêmes d'autres enseignements (la grammaire en offre un exemple, matière "*historiquement créée par l'école elle-même, dans l'école pour l'école*"¹⁸²). Les produits scolaires forment ainsi ce que L. Demailly définit comme un "*lait régulièrement composé de quatre éléments : 1° des contenus explicites (exposables, avec une bonne forme) ; 2° des techniques de motivation ; 3° une batterie d'exercices ; 4° un appareil d'évaluation*" (1991, p.250).

- La transmission scolaire des savoirs s'effectue dans un lieu et un temps distincts de ceux relevant des sphères professionnelles et familiales. G. Delbos et P. Jorion (1984) ont analysé les conditions de transmission des savoirs pratiques dans des familles liées aux métiers de la mer : l'enfant connaît ses premières expériences "professionnelles" du fait qu'il participe à un travail familial, il n'est pas considéré comme un "apprenti" mais il est une "aide" évidente (on ne peut pas rester à "rien faire") : il acquiert des techniques et des savoirs non explicités mais aussi toute une cosmologie, une représentation du monde liée à la profession. Certes, tous les métiers ne se transmettent pas dans la famille, mais on peut se demander si les enfants ne retiennent pas toujours quelque chose de l'expérience du travail de leurs parents (en termes de "savoir-dire" et de "savoir-vivre"), même s'ils n'accèdent pas directement au "savoir-faire" (c'est-à-dire aux conditions pratiques d'exercice du métier)¹⁸³.

Le métier d'enseignant présente ainsi une singularité par rapport aux autres professions. Comme beaucoup de métiers, il exige une formation qui passe par une socialisation scolaire (cours collectif, curriculum, évaluation des apprentissages théoriques, etc.). Mais l'objet de cette formation est de préparer les jeunes entrants à devenir eux-mêmes agents de transmission des savoirs selon un mode scolaire de socialisation. Ils y seront soumis autant que leurs élèves¹⁸⁴, à travers les savoirs scolarisés dans les manuels qu'ils utilisent, leurs préparations écrites, les emplois du temps qu'ils organisent, l'observation de règles codifiées dans les circulaires officielles, les évaluations régulières.

¹⁸¹ "Lorsque les savoirs et les savoir-faire ne sont quasiment pas objectivés mais, au contraire, indissociables des hommes (des corps) – les anciens – qui les mettent en œuvre, l'apprentissage ne peut se faire que sous la forme d'une mimesis" (Lahire, 1993, p.41).

¹⁸² Chervel, 1988, p.66.

¹⁸³ Voir par exemples les travaux de M. Verret (1988) ou d'O. Schwartz (1990) sur les cultures ouvrières qui présentent des attitudes communes dans le rapport au travail, à la famille, à la vie quotidienne et au groupe. Les professeurs stagiaires issus de familles enseignantes seraient un bon sujet d'étude : sont-ils en contact dès l'enfance avec une culture particulière qui les introduit plus facilement que d'autres à leur profession ?

¹⁸⁴ G. Vincent a montré comment l'apparition progressive de la forme scolaire au cours du XVIIème siècle dans les sociétés occidentales caractérise une nouvelle relation sociale, la relation pédagogique où le maître comme l'élève sont soumis à des règles impersonnelles, valables pour tous (Vincent, 1980).

La résistance au mode scolaire de socialisation est d'autant plus forte que sa variante la plus directive est valorisée. Nos enquêtés perçoivent en effet une contradiction entre certaines formes d'enseignement (cours trop "magistraux", formateurs peu ouverts à la discussion de ce qu'ils énoncent, "infantilisation" des stagiaires considérés comme des élèves et non comme des collègues, utilisation de l'évaluation comme instrument de pression...) et l'injonction permanente à la responsabilisation de soi dans le cadre d'une formation d'adultes, l'incitation à des retours réguliers sur soi et ses pratiques dans la perspective de leur amélioration, etc. Cette expérience qu'ils vivent en formation est d'autant plus forte qu'ils paraissent se distinguer de la génération des stagiaires rencontrés par Mosconi (1990), qu'elle décrivait traversant une crise en trois dimensions : séparation d'avec l'institution de formation et changement de statut (l'élève devient enseignant), déplacement des investissements relationnels (vers les élèves, collègues, parents, responsables hiérarchiques), passage de la personne jeune vers la position d'adulte responsable. En effet, les stagiaires PE2 et PLC2 EPS que nous avons interrogés sont déjà porteurs d'expériences variées (professionnelles, bénévoles, universitaires). Leur entrée dans le métier ne se caractérise plus comme une transition brusque entre l'école et le monde enseignant : ils ont connu parfois d'autres univers professionnels, ont déjà assumé des responsabilités et présentent un profil plus proche de l'adulte que du jeune. De plus, ils semblent peu déstabilisés par le passage de l'investissement intellectuel dans une/des discipline(s) choisie(s) à son/leur enseignement : les PE2 sont préparés depuis le concours à l'idée d'enseigner plusieurs matières et d'y consacrer les efforts pédagogiques et didactiques nécessaires ; les PLC2 EPS sont habitués depuis un certain temps à travers les animations sportives à la "vulgarisation" de leur discipline et "outillés" didactiquement et pédagogiquement (ce qui est loin d'être le cas pour les autres disciplines du secondaire).

La soumission aux règles impersonnelles constitue l'invariant de la forme scolaire, mais le contenu de celles-ci a connu des évolutions depuis le XVII^{ème} siècle. On a valorisé d'abord la figure de l'écolier "discipliné" dans le sens de "dressé", puis celle de l'écolier "raisonnable" et enfin celle de l'écolier "coopératif" (Vincent, 1980). Actuellement, les trois variantes coexistent dans la relation pédagogique. L'enseignant y est soumis comme l'élève, mais la marge de liberté qu'il possède dans leur interprétation est l'un des attraits de la profession. Toutefois, cette responsabilité peut aussi être une source d'anxiété chez de nouveaux enseignants qui ne voient pas toujours clairement quelles sont les pratiques attendues¹⁸⁵. Il n'est donc pas étonnant qu'aucun de nos stagiaires, même ceux qui paraissent les plus assurés, n'entre dans le métier sans inquiétude, ce qui explique la réassurance chaleureuse qu'ils recherchent auprès des formateurs, des professionnels ou des pairs. Cette inquiétude, plus ou moins vive selon les sujets, n'est aucunement prédictive de difficultés éventuelles dans la profession enseignante : on peut même dire que si le sujet peut trouver en lui les éléments pour la dominer – éviter qu'elle ne conduise à une peur panique inhibitrice –, elle préfigure une évolution positive dans un métier où l'implication forte de soi est corrélative de l'investissement professionnel. Il est possible que le paradigme actuellement dominant dans la formation, celui du praticien réflexif, contribue à nourrir cette inquiétude, en incitant à ne pas systématiquement imputer au contexte les causes d'un échec mais à interroger aussi ses propres attitudes ou manières de faire pour éventuellement travailler à les modifier. Le risque de culpabilisation est dès lors plus important, à l'image de ce que vit l'individu plus généralement dans nos sociétés contemporaines, sommé d'être responsable de sa vie et donc aussi de ses échecs éventuels (Kaufmann, 2001).

¹⁸⁵ D'une certaine manière, les fonctions du maître lasallien au XVII^{ème} siècle étaient plus confortables, puisqu'elles consistaient à appliquer impersonnellement des prescriptions détaillées dans la *Civilité des Ecoles Chrétiennes*.

Par ailleurs, l'idée même de réflexivité peut conduire à malentendu, si l'on entend par elle une réflexion intime sur soi et ses actes : car les stagiaires accomplissent leur formation dans une institution, dans laquelle, légitimement, leurs aptitudes professionnelles sont développées et évaluées, y compris leur capacité réflexive, qui doit donc s'objectiver et en quelque sorte se publiciser au travers de procédures codifiées telles le mémoire professionnel, les rencontres régulières avec l'équipe de formateurs au moment des stages, les groupes d'analyse de pratique, etc. Celles-ci sont régulées par un référentiel de compétences, qui fixe pour tous les membres de l'institution ce que l'on est en droit d'attendre des stagiaires en formation. Mais les attentes institutionnelles peuvent également se régler sur d'autres normes sociales plus implicites, celles relatives à la "correction" de la présentation de soi, par exemple, (habillement, maquillage, manière d'être...), du langage, du comportement avec les élèves et les adultes (collègues, hiérarchie, parents), etc.¹⁸⁶. La réflexivité ouvre certes une marge d'autonomie indispensable pour l'exercice du métier, mais elle peut être aussi lue comme le moyen de renforcer l'auto-contrôle de soi, corrélat nécessaire de cette responsabilité accrue¹⁸⁷. Même s'ils ont tous connu l'école en tant qu'élèves, les stagiaires sont probablement inégalement préparés par leurs milieux familiaux et leurs expériences antérieures à cette "culture" globale propre au métier enseignant et aux images de soi qu'elle impose de maîtriser (Goffman, 1973).

Face aux risques de contrôle, voire d'intrusion, que pourrait représenter cet usage public de la réflexivité dans le cadre de la formation Iufm, ils ont évidemment appris à se protéger. Personne ne se dévoile totalement (sauf à faire preuve de naïveté) : quelques stagiaires ont l'habileté de mettre en avant des difficultés mineures pour occulter des problèmes plus profonds (car ne pas trouver de "problèmes" dans l'évaluation de ses pratiques devant des formateurs pourrait paraître suspect) ; d'autres reproduisent artificiellement le langage officiel du "praticien réflexif", sans en adopter véritablement la posture.

5.3. Différents vécus personnels du passage à l'Iufm

Les propos des stagiaires critiques de leur formation rapportés par les médias tendent à faire croire qu'il y a consensus sur les éléments de celle-ci qu'il faudrait conserver et ceux qu'il s'agirait d'éliminer. Rien n'est moins sûr¹⁸⁸. D'une part, parce que lorsqu'ils arrivent à l'Iufm ils sont déjà travaillés par des procès de socialisation multiples, qui continuent à évoluer au moment de la formation. D'autre part, parce que les compétences développées dans des sphères variées de socialisation viennent interférer différemment avec l'expérience subjective des stagiaires.

¹⁸⁶ J.-C. Kaufmann rappelle que nos sociétés démocratiques ne peuvent promouvoir la liberté individuelle sans faire l'économie de cadres normalisateurs de la vie en société : "L'affirmation officielle et explicite d'une liberté d'une part : chacun peut décider à son idée. Et parallèlement, la discrète mise en place de normes implicites du vivre ensemble" (2001, p.239 ; cf. aussi Martuccelli, 2002).

¹⁸⁷ Les analyses de N. Elias permettent de comprendre combien l'insistance sur "l'autonomie" des comportements à l'école, au niveau des enseignants comme de leurs élèves, s'inscrit dans un mouvement de transformation progressive de la personnalité dans les sociétés occidentales, par substitution du contrôle de soi à la contrainte extérieure (Elias, 1991).

¹⁸⁸ Par exemple, notre recherche montre que ce qui est critiqué dans la "théorie" chez les uns relève de la "pratique" chez les autres, que nombre de stagiaires, après avoir fustigé l'inutilité des cours, reconnaissent y puiser des éléments précieux pour l'organisation de leurs séances, que le mémoire, souvent cité comme un exercice inutile dans les sondages ou d'autres recherches, apparaît à nos stagiaires comme un retour individuel sur ses pratiques fort apprécié.

Ainsi, il est impossible de dresser une liste des expériences préalables qui favorisent idéalement l'entrée du stagiaire dans le métier d'enseignant : avoir fréquenté le monde de l'animation est un atout pour ceux qui perçoivent à la fois la transférabilité des compétences alors développées (s'occuper d'un groupe, avoir des connaissances sur le monde de l'enfance, travailler en équipe, avoir l'expérience des contacts avec les parents) et ses limites, mais s'avère inopérant chez les stagiaires qu'elle conduit à confondre la posture de l'enseignant avec celle plus "amicale" de l'animateur, au risque d'oublier la mission de conduire méthodiquement tous les élèves dans des savoirs définis par les programmes officiels. De même, avoir été animateur sportif peut être un désavantage pour ceux qui n'en retiennent que l'aspect compétitif, au détriment de l'objectif, propre à l'école, de progression de tous. Ou encore, côtoyer l'univers enseignant dans sa propre famille ou par ses amis peut représenter un avantage, en favorisant l'accès à une certaine "culture" du métier, à ses manières d'être et de penser. Cette proximité peut aider à l'organisation du travail (apprendre à hiérarchiser les urgences, à se préserver des moments de repos, à préparer une inspection...), ou offrir une aide ponctuelle lors de difficultés (mise en contact avec des personnes-ressources, prêts de matériel et de documents, conseils sur des pratiques, des contenus et des expériences...). Mais elle peut aussi menacer la préservation de soi dans sa sphère intime : la perméabilité entre les différents univers sociaux fréquentés par un individu comporte toujours le risque qu'une image dépréciée de soi se diffuse d'un univers à l'autre lorsqu'une période difficile est traversée et pénètre des lieux qui pouvaient représenter pour le sujet un appréciable réconfort. Inversement, certaines expériences qui *a priori* n'ont rien à voir avec la profession enseignante se révèlent être des atouts efficaces chez certains stagiaires : c'est le cas d'activités théâtrales (qui facilitent la présentation de soi, même face à des classes difficiles) ou même le fait d'avoir fréquemment joué à la maîtresse dans son enfance (on peut ainsi supposer que cette stagiaire, attirée lorsqu'elle était petite fille par le métier, a développé une importante capacité d'observation de ses enseignants et qu'elle s'est entraînée dès son plus jeune âge à l'exercice de certaines compétences avec ses pairs).

Mais les stagiaires ne traversent pas simplement leur formation en confortant des compétences antérieurement ou parallèlement acquises. Le passage par l'Ifm conduit à des transformations de soi, aisément repérables entre le début et la fin de l'année : l'expérience de la confrontation avec le métier conduit à des évolutions personnelles, les représentations de la formation changent (par exemple certains cours s'avèrent plus utiles qu'il n'y paraissait initialement, ou le mémoire se révèle n'être pas la perte de temps que l'on redoutait...). Par ailleurs, les PE comme les PLC2 EPS sont incités en formation à investir pédagogiquement des méthodes officiellement reconnues (qui changent par exemple des cours particuliers qu'ils ont pu donner ou de l'école qu'ils ont eux-mêmes connue), à s'approprier des contenus et des démarches didactiques dans des domaines qu'ils ne maîtrisent parfois que médiocrement ou pas du tout, ou qui les rebutent¹⁸⁹. Les savoirs accumulés lors d'une formation universitaire antérieure dans une discipline ne dispensent pas d'un apprentissage des modalités de transmission de ses contenus retenus par l'école primaire ou l'enseignement secondaire. Parfois aussi, une trop grande spécialisation conduit à inhiber des pratiques enseignantes (le professeur qui par excès d'exigences se désespère du faible niveau de ses élèves).

¹⁸⁹ Certains enseignants s'avèrent par la suite particulièrement efficaces sur des matières où ils avaient été eux-mêmes mauvais élèves, arrivant peut-être par cela à mieux comprendre les difficultés et les inhibitions des apprenants. Mais ils peuvent se révéler également nuisibles aux apprentissages lorsqu'ils n'ont pas conscience de blocages antérieurement constitués et restés enfouis. Les travaux de C.Blanchard-Laville incitent les enseignants en formation à conduire une réflexion sur l'élève qu'ils ont été, afin d'éviter de communiquer leurs angoisses aux enfants ou aux adolescents dont ils auront la charge.

En tout cas, il apparaît très nettement au terme de cette recherche qu'il existe différents styles de stagiaires opérationnels, de même qu'il existe plusieurs profils d'enseignants efficaces sur le terrain. Les stagiaires rencontrés conduisent à penser qu'à partir d'un cadre socialisateur général de la formation Iufm actuelle, qui situe globalement les bornes des comportements acceptables et des compétences requises, chacun se compose une trajectoire de formation en fonction de ce qu'il est par ailleurs. Certes la diversité des formateurs eux-mêmes contribue à brouiller les indicateurs d'une socialisation professionnelle réussie dans une formation où chacun est incité à participer à l'évaluation de ses pratiques, ce qui risque de renforcer la déstabilisation liée à l'entrée dans un métier déjà très engageant personnellement. Mais en même temps, ce serait un leurre de croire qu'il suffirait de réduire des savoirs considérés comme "inutiles" et d'homogénéiser les profils des formateurs pour permettre aux stagiaires de vivre une socialisation professionnelle plus lisible donc plus sereine : le "patchwork" certes imparfait que constitue l'Iufm actuellement, n'est-il pas le gage que des styles d'enseignement différents peuvent émerger, laissant en fin de compte leur chance à des types d'élèves différents ?

BIBLIOGRAPHIE

- ALTET M. (1994), *La formation professionnelle des enseignants*, PUF.
- ALTET M. (2000), "L'analyse de pratiques. Une démarche de formation professionnalisante ?", *Recherche et formation*, n°35, 25-41.
- BAILLAT G., ESPINOZA O., VINCENT J. (2001), "De la polyvalence formelle à la polyvalence réelle : une enquête nationale sur les pratiques professionnelles des enseignants du premier degré", *Revue française de pédagogie*, n°134, 123-138.
- BAILLAUQUES S. & BREUSE E. (1994), *La première classe ou les débuts dans le métier d'enseignant*, ESF.
- BARBIER J.-M. (1998), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, PUF.
- BARRERE A. (1997), *Les lycéens au travail*, PUF.
- BARRERE A. (2002), *Les enseignants au travail, routines incertaines*, L'Harmattan.
- BARRERE A. (2003), *Travailler à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire ?*, Rennes, PUR.
- BERGER P. & LUCKMANN T. (1986), *La construction sociale de la réalité*, Méridiens Klincksieck.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (2001), *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, PUF.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (sous la direction de) (2001), *Malaise dans la formation des enseignants*, L'Harmattan.
- BOURDIEU P. (1997), *Méditations pascaliennes*, Seuil.
- BOURDONCLE R. (1991), "La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines", *Revue française de pédagogie*, n°94, 73-91.
- BOURDONCLE R. (1993), "La professionnalisation des enseignants. Les limites d'un mythe", Note de synthèse, *Revue Française de Pédagogie*, n°105, 83-119.
- BOURDONCLE R. (2000), "Autour des mots « professionnalisation, formes et dispositifs »", *Recherche et formation*, n°35, 117-132.
- BOURGEOIS J.-P. (1983), "Comment les instituteurs perçoivent l'échec scolaire", *Revue française de pédagogie*, n°62, 27-39.
- CACOUAULT & OEUVRARD (2003), *Sociologie de l'éducation*, La Découverte.
- CALDERHEAD J. (1992), "Conceptualisation et évaluation de la formation professionnelle des enseignants", *Recherche et formation*, 11, 51-63.
- CHARLES F. & CLEMENT J.-P. (1997), *Comment devient-on enseignant ? L'Iufm et ses publics*, Presses universitaires de Strasbourg.
- CHALIES S. & DURAND M. (2000), "L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants", Note de synthèse, *Recherche et formation*, n°35, 145-180.
- CHARLOT B. (1997), *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Ed Economica.
- CHARTIER A.-M. (1998) "L'expertise enseignante entre savoirs pratiques et savoirs théoriques", *Recherche et formation*, n°27, 67-82.
- CLERC F. (1996), "Profession et formation professionnelle. Représentations des professeurs stagiaires en formation à l'Iufm de Lorraine", *Recherche et formation*, n°23, pp.87-104.
- COHEN-SCALI V. (2000), *Alternance et formation professionnelle*. PUF.
- DAVISSE A. & ROCHEX J.-Y. (dir.) (1997), *"Pourvu qu'ils m'écoutent". Discipline et autorité dans la classe. Mémoires professionnels d'enseignants-stagiaires (collège, lycée) à l'Iufm de Créteil*, CRDP, Académie de Créteil.
- DELAPLACE J.-M. (2000), "Le mammoth et la puce", *Education physique, sport et loisir, 1970-2000*, AFRAPS, pp. 20-44.

DELBOS G. & JORION P. (1984), *La transmission des savoirs*, Ed de la maison des sciences de l'homme.

DELSAUT Y. (1992), *La place du maître*, L'Harmattan.

DEMAILLY L. (1984), "Contribution à une sociologie des pratiques pédagogiques", *Revue française de sociologie*, XXV, 96-119.

DE QUEIROZ J.-M. (1995), *L'école et ses sociologies*, Nathan

DERLON A. (1989), *L'éducation physique et le sport en France (1920-1980)*, AFRAPS.

DEROUET J.-L. (1992), *Ecole et Justice*, Métaillé.

DEROUET J.-L. (dir.) (1999), *L'école dans plusieurs mondes*, De Boeck.

DETIENNE M. & VERNANT J.-P. (1974), *Les ruses de l'intelligence. La métis des grecs*, Flammarion.

DUBAR C. (2000), *La socialisation*, A. Colin, collection U.

DUBAR C. & TRIPIER P. (1998), *Sociologie des professions*, A. Colin, collection U.

DUBET F. (2000), "Une juste obéissance", *Autrement*, collection mutations, n°198, 138-151.

DUBET F. (2002), *Le déclin de l'institution*, Seuil, L'épreuve des faits.

DUBET F. & MARTUCELLI D. (1996), *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Seuil.

DURAND M. (1996), *L'enseignement en milieu scolaire*, PUF

DURAND M. (2000), "Développement personnel et accès à une culture professionnelle en formation initiale des professeurs". Colloque de l'ACFAS, Montréal. document ronéoté.

DURKHEIM E. (1989), *Education et sociologie*, PUF.

EHRENBERG A. (1991), *Le culte de la performance*, Hachette.

EHRENBERG A. (1998), *La fatigue d'être soi*, Odile Jacob.

FABRE M. & LANG V., (2000), "Le mémoire professionnel Iufm est-il professionnalisant?", *Recherche et Formation*, n°35, 43-58.

GAUTHIER C. (sous la direction de) (1997), *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*, De Boeck.

GEROME F. (2001), "Un concours de circonstances. L'identité des nouveaux professeurs des écoles formés en Iufm". Colloque international de l'AEP, "Nouveaux métiers en évolution, Quelles compétences ? Pour quelle professionnalisation ?", Reims, 8-9 novembre 2001.

GOFFMANN (1973), *La mise en scène de la vie quotidienne*, Ed. de Minuit.

HUGUES E. (1996), *Le regard sociologique*, Editions de l'EHESS.

BAILLAT G. & GUILLON R. (dir., 2000), *L'Alternance au service des formations aux didactiques. Rapport de recherche*, CRDP de Champagne-Ardenne.

ISAMBERT-JAMATI V. (1984), "Types de pédagogie du français et différenciation sociale des résultats", *Sociologie des pratiques contemporaines d'enseignement du français*, Société Nouvelle, 69-97.

KAUFMANN J.-C. (2001), *Ego. Pour une sociologie de l'individu*, Nathan.

LAHIRE B. (1993), *La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*, P.U.L.

LAHIRE B. (1998), *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Nathan.

LAHIRE B. (dir.) (1999, 2001), *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu. Dettes et critiques*, La Découverte & Syros.

LAHIRE B. (2002), *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*, Nathan.

LAHIRE B. (2004), *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*, La Découverte.

LANG V. (1996), "Professionnalisation des enseignants, conceptions du métier, modèles de formation", *Recherche et formation*, n° 23, pp. 9-27.

LANG V. (1999), *La professionnalisation des enseignants*, PUF

LENOIR Y., LAROSE F., BIRON D., ROY G.-R., SPALLANZANI C. (1999), "Le concept de compétence dans la formation à l'enseignement primaire au Québec", *Recherche et Formation*, n°30, 143-163.

LESSARD C. & BOURDONCLE R. (1998), "Les formations professionnelles universitaires", in Raymond (D.) et Lenoir (Y.) (dir.), *Enseignants de métier et formation initiale*, De Boeck & Larcier.

LESSARD C. (2000), "Evolution du métier d'enseignant et nouvelle régulation de l'éducation", *Recherche et formation*, n°35, 91-116.

MARADAN O. (2002), "Les formations comme vecteur essentiel dans la réforme des systèmes de formation. Profils d'acteurs et voies d'une formation professionnalisante", in Altet (M.), Paquay (L.) et Perrenoud (P.) (dir.), *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* De Boeck Université.

MARSENACH J. (1991), *L'EPS quel enseignement ?* INRP.

MARTUCCELLI D. (2002), *Grammaires de l'individu*, Gallimard, Folio-Essais.

MERLE P. (2001), "Les droits des élèves. Droits formels et quotidien scolaire des élèves dans l'institution scolaire", *Revue française de sociologie*, 42-1, 81-115.

MICHEL D., (2001), "De l'instituteur au professeur des écoles : un changement de compétences mais aussi de formation. Comment la formation théorique est-elle perçue par les professeurs des écoles stagiaires?", *Intervention au colloque de Reims "Quelles compétences? Pour quelle professionnalisation?"*, 8-9 novembre 2001.

MICHON B. (1996), "Quelques enjeux de la construction des STAPS", in G. Klein, *Quelles sciences pour le sport*, co-édité LARAPS Toulouse et AFRAPS.

MILLET M. (1999), "Economie des savoirs et pratiques de lecture. L'analyse des formes du travail intellectuel étudiant en médecine et en sociologie", *Education et Sociétés*, n°4, 57-74.

PAQUAY L. (1994), "Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ?", *Recherche et formation*, n°15, 7-38.

PELPEL P. (2003), *Accueillir, accompagner, former des enseignants*, Chronique Sociale.

PERIER P. (2004), "Une crise des vocations ? Accès au métier et socialisation professionnelle des enseignants du secondaire", *Revue française de pédagogie* n°147, pp. 79-90.

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

PERRENOUD P. (1999), *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, ESF.

PERRENOUD P. (2000), "Mobiliser ses acquis : où et quand cela s'apprend-il en formation initiale? De qui est-ce l'affaire?", *Recherche et Formation*, n°35, 9-23.

PERRENOUD P. (2001), "De la pratique réflexive au travail sur l'habitus", *Recherche et formation*, n°36, 131-162.

PEYRONIE H. (1998), *Instituteurs : des maîtres aux professeurs des écoles. Formation, socialisation et "manière d'être au métier"*, P.U.F

PLAISANCE E. (1999), "Socialisation", *Questions pédagogiques*, Hachette, Paris, 532-542.

POLITANSKI P. (2001), "Quelle professionnalité commune pour les professeurs des écoles et les professeurs des lycées et collèges ? Les représentations des jeunes enseignants en termes de formation et de compétences", Colloque international de l'AEP, "Nouveaux métiers en évolution, Quelles compétences ? Pour quelle professionnalisation ?" Reims, 8-9 novembre 2001.

- RAYOU P. (1998), *La Cité des lycéens*, L'Harmattan, collection débats jeunesse.
- RAYOU P. & VAN ZANTEN (2004), *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école*, Bayard.
- RIA L., et coll. (2001), "Les dilemmes des enseignants débutants : Etudes lors des premières expériences de classe en Education Physique". *Science et Motricité*, 42, 47-58.
- ROPE F. & TANGUY L. (dir.) (1994), *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, L'Harmattan. Logiques sociales.
- ROUX-PEREZ T. (2003), "Processus de construction de l'identité des enseignants d'éducation physique et sportive", *Recherche et formation*, n°43, 143-156.
- SCHÖN D. (1994), *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Ed. Logiques, Montréal.
- TARDIF M. & LESSARD C. (1999), *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*, Les Presses de l'Université Laval.
- TARDIF M., LESSARD C. & GAUTHIER C. (1998), *Formation des maîtres et contextes sociaux*, PUF
- THIN D. (1998), *Quartiers populaires. L'école et les familles*, Lyon, PUL.
- VINCENT G. (1980), *L'école primaire française*, Lyon, PUL.
- VINCENT G., LAHIRE B. & THIN D. (1994), "Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire", in Vincent G. (éd.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, PUL, 11-48.
- WOODS P. (1977, trad.1997), "Les stratégies de « survie » des enseignants" in Forquin (J.-C.), *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*, De Boeck, 351-376.
- WILLEMEZ L. (1998), "L'enseignement primaire : la fin de l'autonomie et les transformations sociales de la profession d'instituteur", *Cahiers français sur "Le système éducatif"*, n°285, 19-24.
- ZEICHNER, K.M. (1983), "Alternative paradigms of teacher education", *Journal of Teacher Education*, 34 (3), 3-9.

ANNEXES

A. Questionnaire n°1

- date de naissance
 - diplôme le plus élevé possédé (et discipline)
 - date d'obtention
 - Université
1. Possédez-vous des expériences d'enseignement ou d'animation ? Oui Non
Si oui, lesquelles ?
1. Que retenir-vous de ces expériences ?
 2. Des motivations ont-elles présidé à votre choix du métier d'enseignant ?
 3. Pourriez-vous décrire l'enseignant que vous aimeriez être ?
5. Quelles sont, parmi les qualités d'un enseignant, celles qui vous semblent relever d'une formation ?
6. Y a-t-il selon vous des qualités particulières de l'enseignant qui ne vous paraissent pas relever d'une formation ?
7. Qu'attendez-vous de votre année de formation à l'IUFM en ce qui concerne :
- les stages ?
 - le suivi pédagogique au cours des stages ?
 - la formation générale ?
 - la formation liée aux disciplines d'enseignement ?
 - le mémoire professionnel ?
 - les activités de développement personnel (culturelles, sportives,...) ?
 - autre ?
8. Avez-vous d'autres souhaits concernant la deuxième année d'IUFM ? (organisation des cours, conditions de travail, travail à la maison, ambiance...)
9. Que redoutez-vous de votre année de formation à l'IUFM en ce qui concerne :
- les stages ?
 - le suivi pédagogique au cours des stages ?
 - la formation générale ?
 - la formation liée aux disciplines d'enseignement ?
 - le mémoire professionnel ?
 - les activités de développement personnel (culturelles, sportives,...) ?
 - autre ?
10. A l'issue de ce questionnaire, souhaitez-vous ajouter autre chose ?

B. Questionnaire N°2

1. Stages en responsabilité

- 1.1 Les stages en responsabilité vous ont-ils satisfait ? Pourquoi ?
- 1.2. Les stages en responsabilité vous ont-ils déçu ? En quoi ?
- 1.3. La préparation et l'exploitation de ces stages à l'Iufm vous ont-elles satisfait ? Déçu ? En quoi ?

2. Suivi pédagogique

- 2.1. Le suivi pédagogique au cours des stages vous a-t-il satisfait ? Pourquoi ?
- 2.2. Le suivi pédagogique vous a-t-il déçu ? En quoi ? Quelle aide, quels conseils vous auraient été utiles ?

- 2.3. Les relations avec les formateurs (membres de l'équipe tutorale, formateurs Iufm, IMF, Conseillers Pédagogiques) vous ont-elles satisfait ? déçu ? En quoi ?

3. La formation liée aux disciplines d'enseignement.

- 3.1. Quelles sont les formations qui vous ont intéressé ? Pourquoi ?
- 3.2. Quelles sont les formations qui vous ont déçu ? Pourquoi ?
- 3.3. Avez-vous des propositions à faire ? si oui, lesquelles ?

4. La formation générale

- 4.1. Quelles sont les actions de formation qui vous ont satisfait ?
- 4.2. Quelles sont les actions de formation qui vous ont déçu ? Pourquoi ?
- 4.3. Avez-vous des propositions à faire ? si oui, lesquelles ?

5. Mémoire professionnel

- 5.1. Le mémoire professionnel a-t-il contribué à votre formation. En quoi ?
- 5.2. L'encadrement du mémoire professionnel vous a-t-il satisfait ? déçu ? Pourquoi ?
- 5.3. Avez-vous des propositions à faire ? si oui, lesquelles ?

6. Approche globale de la formation

- 6.1. Si vous vous rappelez le premier questionnaire de début d'année, nous vous avons demandé quelle était votre définition de l'enseignant idéal. Pourriez-vous dire quelle est cette définition à l'heure actuelle ? Si vous pensez en avoir changé : en quoi ? pourquoi ?
- 6.2. Pourriez-vous faire l'inventaire (expérience, connaissances, conseils, etc.) de ce qui vous a aidé jusqu'ici pour votre entrée dans le métier ?
- 6.3. Quelle a été la difficulté principale que vous avez rencontrée cette année ? Qu'est-ce qui vous a été utile pour résoudre cette difficulté et progresser ?
- 6.4. Y a-t-il eu un moment déterminant dans votre évolution personnelle cette année ? Comment l'expliquez-vous ?
- 6.5. Cette année de formation a-t-elle contribué à votre développement personnel ?
- 6.6. On a retrouvé souvent dans les réponses au premier questionnaire les expressions suivantes : Pourriez-vous préciser ce qu'elles veulent dire pour vous ?
 - "formation théorique" :
 - "formation pratique" :
 - "enseignant dynamique" :
 - "enseignant à l'écoute" :
 - "enseignant ouvert" :
 - "autorité de l'enseignant" :
- 6.7. À l'issue de ce questionnaire souhaitez-vous ajouter quelque chose ?

C. Grille d'entretien

L'entrée dans le métier d'enseignant

- 1°) Pouvez-vous nous rappeler le parcours qui a précédé votre entrée à l'Iufm ?
- 2°) Pourriez-vous faire l'inventaire de ce qui vous a aidé jusqu'à ce jour pour votre entrée dans le métier ?
- 3°) Je vais vous énoncer maintenant une série de situations habituelles pour un débutant dans le métier d'enseignant et parfois pour tout enseignant, même très expérimenté. Je vous demanderai de les décrire précisément. A chaque fois, je vous demanderai également de m'indiquer ce qui vous a aidé à affronter la situation (lectures, conseils, comportements observés, discussions entre pairs...)
 - Votre première prise en charge d'une classe en responsabilité
 - Une confrontation à des actes d'indiscipline.
 - Une confrontation à des difficultés d'apprentissage
 - Une situation qui vous a particulièrement satisfait ?

La formation Iufm et la préparation au métier d'enseignant

4°) Maintenant que vous avez un peu plus de recul sur la formation Iufm en deuxième année, quels conseils donneriez-vous à des PE2 (ou PLC2) qui entameraient leur année de formation en septembre 2002 ?

Eléments biographiques

5°) Pouvons-nous revenir sur votre parcours antérieur à l'entrée en Iufm, vos expériences professionnelles, d'animation ?

6°) J'ai terminé les questions que j'avais prévu de vous poser. Voyez-vous quelque chose à rajouter ?

D. Caractéristiques de l'échantillon

1. Récapitulatif des caractéristiques des enquêtés PE2 par questionnaires et représentativité de l'échantillon interrogé par entretien

La population totale des PE2 est de 79 :

- 77 ont été interrogés par questionnaires en début d'année
- 74 ont été interrogés par questionnaires en fin d'année
- 17 ont été interrogés par entretiens en fin d'année

Matières présentes dans les diplômes :

	Nombre de stagiaires interrogés par questionnaires	Nombre de stagiaires interrogés par entretiens
Total matières scientifiques	28	5
Biologie	17	
Chimie	4	
Sciences et techniques	4	
Physique	1	
Pharmacie	1	
Ecologie	1	
Mathématiques	1	
Lettres modernes	10	1
Langues	7	2
Economie/commerce	8	1
Géographie	4	1
Histoire	4	1
Sciences de l'éducation	5	2
Psychologie	3	1
Philosophie	2	
STAPS	1	1
Sciences du langage	1	
Arts plastiques	1	1
Musicologie	1	
LCE	1	

Année de naissance des PE2

	Nombre stagiaires interrogés par questionnaires	Nombre stagiaires interrogés par entretiens
1961	1	1
1962	1	
1965	2	1
1967	1	
1969	1	
1971	1	
1973	3	
1974	8	3
1975	6	1
1976	7	1
1977	9	2
1978	19	2
1979	17	5
1980	1	1

Expériences

	Nb stagiaires interrogés par questionnaires	Nb stagiaires interrogés par entretiens
Pré-recrutement	29	5
Animation, soutien scolaire, enseignement, surveillance d'externat ou d'internat	40	9
Expérience professionnelle (autre que animation, soutien scolaire, pré-recrutement, surveillance)	4	2
PE1	29	14

Représentativité des enquêtés PE par entretien (par rapport aux caractéristiques de la population enquêtée dans le premier questionnaire) :

- 1°) Sur-représentation des hommes : 2 contre 7 dans l'effectif total
- 2°) Assez bonne représentativité globale du point de vue des tranches d'âges avec :
 - un nombre important de PE2 nés en 1978 ou en 1979
 - un nombre assez important de PE2 nés entre 1974 et 1977
 - un faible nombre de PE2 nés avant 1974
- 3°) Du point de vue des champs disciplinaires auxquels correspondent les diplômes
 - sous-représentativité en sciences
 - bonne représentativité en économie/histoire/géographie
 - sous-représentativité en lettres modernes
 - sur-représentativité en sciences de l'éducation/psychologie/philosophie
 - légère sous-représentation en langues
- 4°) Du point de vue des expériences antérieures :
 - légère sous-représentation pour les pré-recrutés
 - sur-représentation pour l'expérience professionnelle
 - bonne représentation pour les expériences d'animation, soutien scolaire, enseignement, surveillance internat/externat

- forte sur-représentation pour le passage en PE1

L'échantillon n'a pas été construit dans l'objectif de respecter strictement les proportions des caractéristiques de la population totale interrogée par questionnaire. Outre l'impossibilité mathématique d'une telle démarche, nous avons cherché à retenir des profils et des expériences vécues suffisamment variables du point de vue de nos hypothèses. Ainsi, on peut se demander si les PE2 anciennement étudiants en sciences de l'éducation, psychologie, philosophie développent un rapport spécifique à la "théorie" en matière d'éducation et s'ils réutilisent leurs études. De même les expériences antérieures sont intéressantes à analyser dans leur diversité : on ne peut pas envisager de la même manière un PE2 ayant eu l'expérience d'un métier sans enfant avec un PE2 ayant travaillé en animation ou même un PE2 ayant une expérience de surveillant. Enfin il était intéressant d'avoir le point de vue d'au moins deux hommes, si minoritaires dans la formation ! Notre échantillon nous semble cependant défailant à l'égard d'une caractéristique : la fréquentation de la première année d'ufm. Il existe certainement différentes manières de vivre la PE1, qui conduisent à des variations dans les représentations de la formation, mais il aurait été pertinent aussi de pouvoir comparer davantage de PE2 n'étant pas passé par la PE1¹⁹⁰.

Tableau récapitulatif des enquêtés par entretiens (PE2)

Prénoms	classe	sexe	année naissance	diplôme(s)	PE1	pré-recruté(e)	expérience
Catherine	A	F	1961	DEUG droit Licence sciences éducation	non	non	Intervenante en musique pendant 20 ans dans des écoles primaires
Florine	A	F	1979	Licence psychologie	oui	non	Animatrice en colonie et centres de loisirs (BAFA) avec des 3-13 ans (5 ans) Animatrice péri-scolaire (1 an)
Joseph	A	H	1974	Licence biologie cellulaire	oui	oui (ZIL)	Maître d'internat en CFA Cours à des BEP & CAP en mathématiques et sciences
Gwenaëlle	A	F	1974	Licence sciences de l'éducation ("art thérapie" ?)	non	oui (AIS)	Aide-éducatrice en primaire et maternelle (3 ans) Animatrice pour enfants et adultes handicapés Animatrice en chantier restauration
Valérie	A	F	1977	Licence lettres modernes Licence sciences de l'éducation	oui	non	non
Cindie	B	F	1977	Licence LLE espagnol	oui	non	non
Séverine	B	F	1979	Licence STAPS	oui	non	Animation sportive dans un club de basket (5-6)

¹⁹⁰ Il n'est pas exceptionnel de procéder par choix non représentatifs de la population dans les enquêtes sociologiques par entretiens où "on bâtit le plus souvent un échantillon diversifié, qui repose sur la sélection de composantes non strictement représentatives mais caractéristiques de la population" (A. Blanchet et A. Gotman, *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Nathan 128, 1992, p.54).

							ans et 7-8 ans)
Emilie	B	F	1978	Maîtrise de géographie	oui	non	non
Adeline	B	F	1978	Licence sciences économiques	oui	oui	Animatrice en centre social (BAFA) avec des enfants d'âge maternel, primaire et collège
William	B	H	1974	Licence biologie	oui	oui (chargé d'école en RPI)	Cours de mathématiques et anglais
Laura	B	F	1965	Licence anglais Licence arts plastiques	oui	oui (3 écoles, dont SEGPA)	Artiste, expositions d'art
Marie	C	F	1980	Licence sciences et technologie	oui	non	Cours particuliers en mathématiques (collège-lycée) Animatrice en centres de loisirs et colonies (BAFA ¹⁹¹)
Marie-Laure	C	F	1975	Licence mathématiques	non	non	Animatrice depuis 1992 (BAFA-BAFD ¹⁹² en cours) Professeur de mathématiques dans un lycée agricole (2 mois) Aide-éducatrice dans une école élémentaire (6 mois)
Sylvie	C	F	1979	Licence biologie-géologie	oui	non	Cours particuliers Animatrice en centres de loisirs (BAFA) Aide à la préparation de kermesses dans les écoles
Anne-Laure	C	F	1979	Licence biologie-géologie	oui	non	Animatrice en centres de loisirs et colonies (4 ans) Directrice adjointe en centre de loisirs Etudes surveillées le soir (pendant 1 an)
Maud	C	F	1976	Licence allemand	oui	non	Animatrice en centre de loisirs et colonies (depuis 8 ans), dont beaucoup de séjours franco-allemands Une année d'assistantat en Allemagne Surveillante de collège (4 mois)
Charlotte	C	F	1979	Licence histoire	oui	non	Animatrice en centre de loisirs avec des 6-14 ans et des maternels (BAFA)

¹⁹¹ Brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur.

¹⁹² Brevet d'aptitude aux fonctions de directeur.

2. Récapitulatif des caractéristiques des enquêtés PLC2 EPS par questionnaire et représentativité de l'échantillon interrogé par entretien

La population totale des PLC2 EPS est de 17 :

- 16 ont été interrogés par questionnaire en début d'année
- 17 ont été interrogés par questionnaire en fin d'année
- 4 ont été interrogés par entretien en fin d'année

Matières présentes dans les diplômes

	Nombre de stagiaires interrogés par questionnaire	Nombre de stagiaires interrogés par entretien
Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (STAPS)	16	4
Maîtrise STAPS	1	1

Année de naissance de PLC2

	Nombre de stagiaires interrogés par questionnaire	Nombre de stagiaires interrogés par entretien
1975	1	
1976	3	1
1977	4	2
1978	5	
1979	3	1

Expériences

	Nombre de stagiaires interrogés par questionnaire	Nombre de stagiaires interrogés par entretien
Enseignement ¹⁹³ , remplacement de titulaire	2	0
Stages en milieu scolaire	16	4 ¹⁹⁴
Animation d'une association sportive scolaire	2	0
Animation, encadrement en milieu socio-culturel	6	1
Animation, entraînement en milieu sportif	8	3
Animation dans une collectivité territoriale	1	0

¹⁹³ Un stagiaire "ajourné" a effectué une année de PLC2 l'année précédente.

¹⁹⁴ 3 stagiaires se sont présentés 2 fois, et plus, au CAPEPS (ils effectuent chaque année un stage encadré de 6 semaines en établissement du second degré).

Représentativité des enquêtés par entretien (par rapport aux caractéristiques de la population enquêtée dans le premier questionnaire) :

- 1) Notre échantillon est représentatif du nombre de femmes (2/7) et d'hommes (2/9) de l'effectif total.
- 2) Notre échantillon est peu représentatif, du point de vue des tranches d'âge avec :
 - 1 PLC2 né en 1979, contre 8 dans l'échantillon des enquêtés par questionnaire, nés après 1978
 - 3 PLC2 nés en 1977 et après, contre 8 dans l'échantillon des enquêtés par questionnaire
- 3) Du point de vue de la formation, tous sont issus de la filière STAPS (de 3 UFR différents) et projetaient la voie professorale.
- 4) Du point de vue des expériences, notre échantillon est :
 - sous-représenté pour l'expérience en milieu socio-culturel (1/4 contre 6/16 dans l'échantillon des enquêtés par questionnaire)
 - bien représenté pour l'expérience de stages encadrés en établissement scolaire
 - sur-représenté pour l'expérience d'entraînement en milieu sportif (3/4 contre 8/16 dans l'échantillon des enquêtés par questionnaire)

Tableau récapitulatif des enquêtés par entretien (PLC2 EPS)

N°	Sexe	Année naissance	Diplômes	PLC1	Expérience
4 Emilie	F	1979	DEUG STAPS Licence STAPS CAPEPS	1année	Stages encadrés à l'école primaire, au collège, au lycée Entraînement d'une section sportive dans un club de gymnastique (depuis 7 ans)
5 Laetitia	F	1977	DEUG STAPS Licence STAPS CAPEPS	2 années	Stages encadrés à l'école primaire, au collège, au lycée
6 Vianney	M	1976	DEUG STAPS Licence STAPS CAPEPS	2 années	Stages encadrés à l'école primaire, au collège, au lycée Surveillant en Lycée (2 ans) Entraînement d'une section sportive dans un club de tennis (10 années). Diplôme fédéral d'animateur de tennis Animations en centre de loisirs (BAFA) pendant 4 années
12 Damien	M	1977	DEUG STAPS Licence STAPS CAPEPS Maîtrise STAPS "éducation et motricité"	2 années	Stages encadrés au collège, au lycée Entraînement d'une section sportive de niveau national dans un club de natation (3 années) et animations diverses (publics de 7 à 60 ans; 5 années). Préparation en cours du B.E.E.S.A.N. ¹⁹⁵

¹⁹⁵ Brevet d'Etat d'éducateur sportif des activités de la natation.

E. Réponses au premier questionnaire¹⁹⁶

1. PE2

POSSEDEZ-VOUS DES EXPERIENCES D'ANIMATION OU D'ENSEIGNEMENT ?	
Prérecruté	16
Prérecruté + animation, soutien scolaire, activités périscolaires (+ enseignement)	13
PE1	8
PE1 + animation, soutien scolaire, surveillant d'externat, etc.	18
Maître-auxiliaire, animation, soutien scolaire, activités péri-scolaires, centres aérés, intervenant, ...	16

QUE RETENEZ-VOUS DE VOS EXPERIENCES D'ANIMATION ET D'ENSEIGNEMENT ?	Nombre de stagiaires
Confirmation du choix d'enseigner ; plaisir du métier ; un bon souvenir ; une expérience enrichissante (plan personnel) (18) Une (première) connaissance positive des enfants (élèves) ; intérêt global pour l'enfant ; des contacts positifs avec les enfants ; une approche des enfants de différents âges et niveaux (10) Motivation pour passer le CERPE (2) Aspect relationnel motivant ; relation avec l'enfant mieux appréhendée (2) Les enfants apportent beaucoup, savent plus que ce que l'on croit (2) Confiance en moi (1) Esprit de responsabilité (1)	36
Nécessité de s'adapter à la diversité des enfants (des publics) pour enseigner (12) Apprentissage (parfois difficile) de la discipline, de la mise en place d'une autorité (6) Difficulté d'adapter l'enseignement à la diversité des élèves (3) Démunition à l'égard des élèves en difficulté (2) Nécessité et difficulté de capter l'attention des élèves (2) Difficulté de gérer un groupe-classe (2) Difficulté d'aborder le métier sans formation (1) Eprouvant au début (1) Avoir "les épaules solides et les pieds sur terre" (1) Travailler dans l'urgence, improviser (1) Difficulté de gestion des grands groupes d'enfants (sécurité) (1) Difficultés pour préparer une séance (1) Gestion des "cas difficiles" (1) C'est sur le terrain qu'on apprend le plus (1) Nécessité d'être soi-même en bonne condition physique et morale pour enseigner dans de bonnes conditions (1)	36
Un retour sur soi, sur sa pratique ; nécessité de se remettre en question lors d'échecs ; prise de conscience de certains défaut personnels, de certaines difficultés	7
Le travail en équipe ; l'aide reçue de l'équipe pédagogique	6
Importance de la préparation du travail et de l'anticipation des situations de classe	4
Contacts positifs avec parents (1) Parents plus durs que les enfants (1) Importance des relations avec les parents pour la réussite des élèves (2)	4
Une approche du métier ; un nouveau regard sur lui	2
Nécessité d'être dynamique	1
Pluridisciplinarité	1
Premiers contacts avec AIS	1

¹⁹⁶ A chaque ligne, le nombre de la colonne de droite correspond au nombre des stagiaires ayant utilisé l'item ou l'un des items de la colonne de gauche. Les nombres indiqués entre parenthèses dans la colonne de gauche correspondent au nombre d'occurrences d'un item. Une réponse pouvant comprendre plusieurs items, le nombre total des occurrences est parfois supérieur au nombre des stagiaires ayant répondu. Pour les mêmes raisons, la somme des nombres de la colonne de droite est souvent supérieure au nombre des stagiaires. 77 stagiaires PE et 16 stagiaires PLC ont participé à ce questionnaire.

L'enseignement est très différent de l'animation	1
--	---

DES MOTIVATIONS ONT-ELLES PRESIDE A VOTRE CHOIX DU METIER D'ENSEIGNANT ? SI OUI, LESQUELLES ?	Nombre de stagiaires
Désir d'enseigner (sans précision) (5) Depuis toujours [depuis longtemps] désir d'enseigner, "vocation" (8) Transmettre du savoir, faire acquérir des connaissances [et compétences] (7) Envie d'instruire, d'éduquer (2) Aider les enfants à apprendre, à progresser, plaisir de les voir progresser (6) Aider les élèves à progresser intellectuellement et socialement, à évoluer, se construire, s'éveiller, grandir (11) Aider les enfants à devenir citoyens (4) Eveiller à la culture, à la découverte du monde (2)	42
Travailler avec des enfants (17) Le contact avec les enfants (14)	31
Polyvalence, pluridisciplinarité	13
Métier avec responsabilité, socialement utile, valorisant, ayant un sens...	10
Donner à tous [aux élèves les plus en difficulté] des [le maximum de] chances [égales] de réussite [tous les moyens pour qu'ils puissent réussir];	5
Participer à l'évolution du métier d'enseignant ; désir d'innover	4
Travail en équipe, contacts avec adultes	3
Métier avec part de liberté ; autonomie	3
Un parent enseignant a transmis le goût	3
Enrichissement culturel personnel ; perpétuels apprentissages	2
Mobilité professionnelle possible	2
Sortir de la loi du marché ; travailler dans l'"humain"	2
Une expérience professionnelle autre, et négative	1
Absence de motivation pour une autre profession	1
Métier "concret"	1
Choix du lieu d'exercice	1
Sûreté de l'emploi	1
<i>Pas de réponse</i>	4

POURRIEZ-VOUS DECRIRE L'ENSEIGNANT QUE VOUS AIMERIEZ ETRE ?		Nombre de stagiaires
Qualités relationnelles	Ecoute (<i>ou</i> proche <i>ou</i> attentionné <i>ou</i> attentif aux besoins des enfants/élèves <i>ou</i> à leurs difficultés <i>ou</i> bons contacts) (32) Autorité (<i>ou</i> respecté <i>ou</i> strict sur les règles <i>ou</i> ferme, <i>ou</i> "référence sûre") (14) Apprécié (6) Patient (4) Disponible (3) Crée un bon climat relationnel (2) Compétent pour régler les problèmes relationnels (1)	44
Qualités expressives	Paternel (1) Dynamique (<i>ou</i> motivé <i>ou</i> passionné <i>ou</i> enthousiaste) (23) Souriant, humour (2) Charisme <i>ou</i> "théâtral"(présence) (2) Calme (2) Epanoui (1)	19 ¹⁹⁷
Qualités intellectuelles	Inventif, créatif, innovant, imaginatif, ingénieux (9) Ouvert, curieux de tout (7)	13

¹⁹⁷ 52 stagiaires évoquent les qualités relationnelles ou les qualités expressives

Qualités professionnelles générales	<p>Efficace, performant, compétent (sans précision) (7) S'adapte à la diversité des situations (sans précision) (3) Réfléchit sur ses pratiques (ou capable de se remettre en question) (3) Conscientieux (2) Travaille en équipe (2) Organisé (1) Maîtrise les NT (1)</p>	15
Qualités relatives aux apprentissages	<p>Motivant (<i>ou</i> intéresse les élèves <i>ou</i> leur fait aimer l'école...) (41) Fait progresser les élèves : - progression (sans précision) (3) - apporte des connaissances solides (1) - progression des savoirs (1) - progression des savoirs et construction de soi (1) Compétent en pédagogie et/ou didactique (3) Compétent par rapport aux savoirs (3) Crée un climat favorable aux apprentissages (3) S'adapte aux élèves, à leur diversité (sans précision) (2)</p>	47
Qualités relatives à la dimension éducative du métier	<p>Permet aux enfants d'être acteurs ou actifs ou utilise une pédagogie active (9) Permet aux e. de construire leur avenir (ou de se construire) grâce aux apprentissages de l'école (4) Rend curieux (de tout ce qui nous entoure) ou rend ouvert au monde ou donne envie de découvrir le monde(7) Formation de l'esprit critique (3) Forme à un comportement de citoyen (1) Rend autonome (1) Donne envie de s'intéresser aux autres (1) Gère les problèmes rencontrés (violence) (1)</p>	21
Qualités éthiques et civiques	<p>Juste (ou ne fait pas de différences entre les élèves) (9) Est un guide, une référence [sûre] (3) Tolérant (1)</p> <hr/> <p>Enseigne pour tous (<i>tous</i> souvent souligné : écoute de tous, activités motivantes pour tous, prise en charge de tous les élèves, aide personnelle à chacun, donner l'égalité des chances pour tous...) (9) Adapte son enseignement en fonction de la différence entre élèves, est attentif à leurs difficultés, différencie, "gère l'hétérogénéité" (7) Réduit les inégalités, fait progresser l'élève qui a le plus de difficultés, ne renonce pas devant l'élève en difficulté (5) Pas fataliste (1) <i>Total des stagiaires ayant exprimé ces divers items (20)</i></p>	28
Divers	"pas de rêves ; je verrai dans la réalité"	1

QUELLES SONT, PARMIS LES QUALITES D'UN ENSEIGNANT, CELLES QUI VOUS SEMBLERENT RELEVIER D'UNE FORMATION ?		Nombre de stagiaires
Qualités relatives aux apprentissages	Connaissances disciplinaires [remises à niveau, maîtrise], pluridisciplinarité, polyvalence, culture (22) "pédagogie", "être pédagogue", connaître les méthodes pédagogiques les plus efficaces (18) Construire des séquences, des progressions (ou capacité à ...) (17) Gestion efficace de la classe (15) Adaptation aux élèves, au niveau de chaque élève, aux difficultés des élèves, aider les enfants dans leurs apprentissages... (13) Dépister un besoin d'aide, aide aux élèves en difficulté, aider tous les élèves (notamment ou surtout ceux en difficulté) ou gérer l'hétérogénéité, différencier (12) Connaissance des enfants (10) Préparer progressions [motivantes], susciter l'intérêt, donner envie d'apprendre, relancer l'attention, être motivant... (9) Organisation, préparation [de sa classe, du travail, de l'espace-classe] (9) Connaissances didactiques (7) Utiliser supports et outils variés (5) Savoir réajuster et différencier ou savoir remédier (2) Programmation (sur le long terme) (4) Apprendre à évaluer (2) Cours à plusieurs niveaux (2) Savoir faire et faire savoir [transmission des savoirs et savoir-faire] (2) Gérer son emploi du temps (2) Dépister un besoin d'aide extra-scolaire (2) Pratiquer une pédagogie constructiviste [ou rendre l'enseignement intéressant avec de vrais problèmes à résoudre] (2) Activités [approches] ludiques (2) Sélectionner parmi tous les savoirs les savoirs essentiels (2) Consignes claires (1) Efficacité de l'enseignement (en général) (1)	74
Qualités professionnelles générales	Travail en concertation, en équipe (3) Réfléchir sur sa pratique d'enseignement, analyse critique (3) Adaptation (sans précision ou "à toute situation") (2) Connaître les réalités administratives (2) S'adapter aux nouveaux outils (1) S'adapter aux imprévus (1) Travail personnel pour se mettre à jour (1) Etre organisé (1)	12
Qualités éthiques et civiques	Aide aux élèves en difficulté	7
Qualités relationnelles	Attitude par rapport aux élèves (3) Ecoute (2) Communiquer facilement (2) Qualités de négociation (1)	6
Qualités intellectuelles	Avoir toujours des idées (1) Méthodologie minimale (1)	4
Qualités relatives à la dimension éducative du métier	Gestion des difficultés de l'école aujourd'hui (violence, ...)	1
	<i>Pas de réponse</i>	1

Y A-T-IL, SELON VOUS, DES QUALITES PARTICULIERES DE L'ENSEIGNANT QUI NE VOUS PARAISSENT PAS RELEVER D'UNE FORMATION ?		Nombre de stagiaires
Qualités relationnelles	[Bon] contact avec les élèves [les enfants] (28) Ecoute des élèves (12) Autorité (12) Patience (12) Qualités relationnelles, façon d'être avec les autres, relation avec les autres (7) Ouverture sur les autres, attention aux autres (3) Amour des enfants, envie de travailler avec eux, apprécier leur contact (3) Disponibilité (1) Diplomatie (1) Douceur (1) Compréhension (1)	50
Qualités expressives	"Personnalité", "caractère", "manière d'être [de se dévoiler (ou non) aux autres]" (11) Dynamisme (8) Aisance au sein des relations [ou avec les élèves], "naturel" devant une classe (7) Posé, pondéré, calme (5) Souriant, avenant (2) Optimisme (1) Charisme (1) Humour en classe (1)	30
Qualités intellectuelles	Désir d'innovation, créativité (6) Ouverture d'esprit (3) "Culture générale" (2) Curiosité [intérêt pour le monde et ses événements] (2) Bon sens (2) Autonomie (1) Persévérance (1)	13
Qualités professionnelles générales	Motivation personnelle [pour enseigner] (11) Capacité d'adaptation [d'évolution, esprit d'initiative, adaptation aux imprévus] (5) Capacité à se remettre en question (3) Rigueur (2) Ses propres méthodes de travail (1) Sens de l'organisation (1)	19
Qualités relatives aux apprentissages	La pédagogie ; être "pédagogue", savoir s'y prendre (2) Capacité à motiver les élèves (1) Capacité à expliquer clairement et simplement (1) Capacité à faire apprécier les disciplines enseignées (1) Capacité à gérer les élèves (1) Gérer l'hétérogénéité (1)	8
Qualités éthiques et civiques	Respect (4) Justice, impartialité (3) Tolérance (2) Générosité (1) Humanité (1) Aider un élève en difficulté (1)	10
Divers	"toutes qualités peuvent relever d'une formation ; certaines sont innées pour certains mais peuvent apparaître pour d'autres après une formation (comment se parler, se placer dans une classe...)"	1
	"non" ou "l'enseignant a tout à apprendre"	2
	<i>Pas de réponse</i>	5

QU'ATTENDEZ-VOUS DE VOTRE ANNEE DE FORMATION A L'IUFM EN CE QUI CONCERNE LES STAGES ?	Nombre de stagiaires
Acquisition d'expérience (d'expériences variées) 1 ^{ère} expérience du métier Se préparer à l'an prochain Faire des essais, apprendre, essayer de nouvelles méthodes Entraînement et prise d'aisance Apprendre à gérer les classes difficiles Apprendre à gérer les imprévus Entrée progressive dans le métier Acquérir des "réflexes", tout en gardant du recul Mise en pratique limitée, pour réfléchir sur notre manière d'enseigner	27
Enseigner <u>vraiment</u> , <u>concrètement</u> , avoir une pratique <u>réelle</u> de la profession, proche des conditions <u>réelles</u> ,...	16
Une pratique diversifiée : dans chaque cycle, dans chaque discipline, dans les situations de travail les plus variées, y compris enseignement spécialisé (11) Découvrir divers types de classe, avoir une "vision globale" de ce qui se fait dans chaque cycle (4)	15
Conseils, suivi, guidage, échanges sur difficultés... (10) Rencontres fructueuses (avec collègues confirmés) (3)	13
Mettre en pratique la théorie acquise, les séquences préparées à l'Iufm, ...	12
Un bilan par rapport à moi-même (me voir en activité, évaluer ma capacité à m'adapter, mes lacunes, mes réactions,...) (7) Etre seul face à une classe (prise de confiance en soi) (3) Découvrir si le métier me plaît (1)	11
Observation du travail des enseignants expérimentés (IMF, ...), observer différentes pratiques pédagogiques, avoir des pistes de réflexion sur les différentes approches pédagogiques pratiquées	6
Observer ce que l'on peut faire avec des enfants, avoir une meilleure connaissance des enfants	3
Découverte d'activités Récupérer des documents intéressants Prendre le maximum d'informations	3
Mieux connaître les savoirs à enseigner	2
Essayer des projets personnels	2
Analyse fine des pratiques observées et de ma pratique pour m'améliorer	1
Contact avec les enfants	1
Nous permettre de nous responsabiliser	1
<i>Pas de réponse</i>	3

QUE REDOUTEZ-VOUS DE VOTRE ANNEE DE FORMATION A L'IUFM EN CE QUI CONCERNE LES STAGES ?	Nombre de stagiaires
Ne pas être respecté [<i>ou</i> autorité <i>ou</i> discipline <i>ou</i> être débordée par des classes <i>ou</i> classe dure à gérer pour une débutante, etc.] (13) [Problèmes, difficultés de] gestion de classe, de groupes, problèmes disciplinaires dans classes difficiles (11) Adaptation aux élèves [<i>ou</i> à une classe <i>ou</i> à tous les niveaux <i>ou</i> à certaines situations] (2)	26
"Ne pas être à la hauteur" (12) ; "être nulle" ; "être vite débordée" ; "ne pas assurer" ; "peur de la panique" ; "sentiment d'échec" ; " [que les stages] installent en moi peurs et doutes" ; "être démotivée par un stage peu réussi"	17
Préparations : - Construction des séances, des séquences, des progressions [en particulier là où j'ai des lacunes ou où je ne suis pas à l'aise] (6) - Organisation du travail pendant 3 semaines (6) - Préparations (sans précision) (4)	24

- Séquences inadaptées, pas motivantes, ne pas intéresser (4)	
- Arriver à préparer toutes les séquences (2)	
- Lourdeur des préparations et charge de travail (2)	
Fonctionnement de classe du maître titulaire et habitudes prises par les élèves [pédagogie traditionnelle] (7) Relation avec l'enseignant titulaire et sa pédagogie : trop de contraintes imposées au stagiaire (2) ; communication insuffisante (3); travailler dans une classe d'élèves complètement démotivés (1)	13
Les jugements de l'équipe tutorale Manquer de naturel [être "figé, angoissé"] lors des visites de l'équipe tutorale ; être en désaccord avec elle...	9
Démuni face à un élève en difficulté [ou ne pas repérer et aider un élève en difficulté] (3) Responsabilité à l'égard des enfants (2) Faire des erreurs préjudiciables aux enfants <i>ou</i> mauvaise organisation de mon travail avec répercussion sur les élèves (2) Ne rien apprendre aux élèves, les ennuyer, leur faire perdre leur temps (1)	8
Préparation insuffisante aux stages, encadrement ou guidage insuffisant	4
Manque de temps	3
Gestion de la diversité des élèves [adaptation à ...faire face à]	3
Classes à plusieurs cours	3
Découvrir que le métier ne me plaît pas [ne me convient pas]	2
Manque de cohérence de mon travail ("trop de décousu") Un travail de mauvaise qualité	2
Trop de décalage théorie/pratique	2
Se retrouver seul dans une classe	2
Rien	2
Explication des notions	1
Premiers contacts avec la classe	1
Etre déstabilisée par certaines questions	1
Mes réactions face aux élèves perturbants	1
Les différences entre début de cycle 1 et fin de cycle 3	1
Le regard des enfants et des parents	1
<i>Pas de réponse</i>	3

QUE REDOUTEZ-VOUS DE VOTRE ANNEE DE FORMATION A L'UFM EN CE QUI CONCERNE LE SUIVI PEDAGOGIQUE AU COURS DES STAGES ?	Nombre de stagiaires
Suivi insuffisant <i>ou</i> pas de réponse à mes problèmes <i>ou</i> à mes besoins <i>ou</i> manque de conseils <i>ou</i> pas d'explication après l'observation d'une séance <i>ou</i> des critiques sans aide <i>ou</i> pas de conseils...	23
Critiques destructives <i>ou</i> peu nuancées <i>ou</i> trop sévères <i>ou</i> démotivantes <i>ou</i> pas objectives <i>ou</i> démoralisantes <i>ou</i> plus axées sur les lacunes que sur les acquis <i>ou</i> jugement trop radical <i>ou</i> trop rapide <i>ou</i> évaluation trop normative <i>ou</i> seulement négative	16
Le regard des autres <i>ou</i> l'évaluation <i>ou</i> le jugement <i>ou</i> la peur d'être paniqué en situation d'observation <i>ou</i> le stress de la situation d'observation	16
Me sentir dévalorisé par des observations négatives – même justifiées	2
Suivi trop directif	1
Ne pas pouvoir appliquer les conseils	1
Avoir pris de mauvaises habitudes pendant l'année de pré-recrutement	1
<i>Pas de réponse</i>	19

QU'ATTENDEZ-VOUS DE VOTRE ANNEE DE FORMATION EN CE QUI CONCERNE LA FORMATION GENERALE ?	Nombre de stagiaires
Apprendre à construire des séquences, des progressions,...	13
Du concret	12
Relation aux réalités de la classe ; outils de gestion de classe ; aides pour préparer la classe	11
Construire des batteries de séquences, des progressions	8
Des outils pour l'an prochain	8

Des réponses aux questions nées de l'expérience ; va-et-vient théorie/pratique, ...	5
Des études de cas concrets, des mises en situation analysées ensemble ; essayer de trouver ensemble des solutions aux problèmes rencontrés	5
Des connaissances administratives	4
Les relations avec les parents	4
Mise à niveau disciplinaire ; une préparation dans toutes les disciplines	4
Aides, conseils dans les situations difficiles	3
Des réponses sur la question de l'hétérogénéité	2
Des pistes de réponses sur les conflits et toutes situations inhabituelles	2
Des pistes de travail pour les années futures	2
Ne pas se sentir démuné sur le terrain ; un bagage pour enseigner	2
Des idées d'activités et leur mise en place	2
Des connaissances sur l'enfant	2
Pas trop loin de la réalité	1
Un soutien pour évoluer le mieux possible (plutôt qu'un jugement)	1
Polyvalence	1
Apprendre à faire un emploi du temps qui respecte l'enfant	1
Vue générale des recherches pédagogiques actuelles, des expériences réussies ou non	1
Très variée	1
Formation par rapport aux élèves en difficulté ou ayant des problèmes physiques	1
Evaluation	1
Contenu des programmes	1
Construction d'outils et de méthodes	1
Pouvoir avoir un regard critique sur son propre travail	1
<i>Pas de réponse</i>	8

QUE REDOUTEZ-VOUS DE VOTRE ANNEE DE FORMATION EN CE QUI CONCERNE LA FORMATION GENERALE ?	Nombre de stagiaires
Trop théorique ; perdre mon temps dans la théorie ; trop abstraite (33) Pas de solutions ou de réponses concrètes ; pas assez pratique ; pas de mise en pratique (6) Pas applicable [difficile à appliquer] ; inutilisable ; inutile ; en décalage par rapport à la pratique (4) Eparpillée, dispersée, morcelée, partielle, superficielle (3) Pas de nouveauté par rapport à PE1 (2) Ne répond pas à mes attentes (2) Inutile pour un débutant (1)	51
Ne pas avoir le temps d'être bien préparé (de voir tous les problèmes éventuels)	5
Trop peu de temps personnel (recherche)	1
Pas assez informé à ce sujet	1
<i>Pas de réponse</i>	19

QU'ATTENDEZ-VOUS DE VOTRE ANNEE DE FORMATION EN CE QUI CONCERNE LA FORMATION DISCIPLINAIRE ?	Nombre de stagiaires
Construire séquences, progressions [aide pour]	41
Des contenus, des bases de connaissances dans chaque discipline, des approfondissements	23
Lien avec la pratique, le terrain ; concret ; applicable	8
Mise à niveau didactique	5
Maîtrise des problèmes rencontrés ; faire face aux difficultés du métier ; gestion de l'hétérogénéité	4
Des outils pour la première année	4
Des idées pour motiver	3
Progresser là où je suis le plus faible	3
Apprendre à mettre en place des activités	2
Conseils sur la préparation des leçons	1
Echanges inter-PE2	1
Un soutien pour évoluer	1

Un parcours individualisé pour compléter les savoirs disciplinaires à la carte	1
Voir la spécificité des disciplines et le lien possible entre elles	1
Avoir un regard critique sur mon travail	1
<i>Pas de réponse</i>	1

QUE REDOUTEZ-VOUS DE VOTRE ANNEE DE FORMATION EN CE QUI CONCERNE LA FORMATION LIEE AUX DISCIPLINES D'ENSEIGNEMENT ?	Nombre de stagiaires
Trop théorique, pas ou peu applicable, manque de pratique concrète (26) Répétitions par rapport à l'année de PE1 (5) Eparpillée, lacunaire (5) Sentiment de temps perdu (4) Pas de réponse à mes questions (2) Pas de prise en compte du novice (1)	40
Ne pas avoir atteint un niveau suffisant dans certaines disciplines	12
Manque de temps pour voir différentes séquences, différentes activités	2
Manque de formation pour la maternelle	2
L'évaluation	1
<i>Pas de réponse</i>	19

QU'ATTENDEZ-VOUS DE VOTRE ANNEE DE FORMATION A L'IUFM EN CE QUI CONCERNE LE MEMOIRE PROFESSIONNEL ?	Nombre de stagiaires
Une réflexion [approfondie] sur l'école, sur l'enseignement, sur un sujet choisi, sur un point qui m'intéresse, sur un sujet mal maîtrisé en début d'année, sur une discipline qui m'attire ou que je connais peu	34
Une réflexion sur mon travail, sur ma pratique ou un aspect de celle-ci, une analyse de mes pratiques de classe, de séquences vécues [pour les améliorer, pour être plus efficace]	17
Avoir une aide méthodologique ; être aidé pour le choix du sujet ; être aidé, suivi régulièrement ; l'aide, la disponibilité du directeur de mémoire	10
Permettre une liaison théorie – pratique ; mettre en pratique ce qui nous semble intéressant en théorie	5
Disposer d'une aide, d'un suivi régulier	4
Une aide à la réflexion, une activité réflexive utile	3
Divers	3
Echanger, dialoguer avec une équipe pédagogique ou des professionnels, avoir leur aide	3
Un sujet, une réflexion "pratique"	2
Me lancer dans des projets en stage	1
Répertoire des outils utilisables en classe	1
Un enrichissement personnel	1
Une aide en informatique	1
<i>Pas de réponse</i>	7

QUE REDOUTEZ VOUS DE VOTRE ANNEE D'IUFM ENCE QUI CONCERNE LE MEMOIRE PROFESSIONNEL ?	Nombre de stagiaires
Manque d'éléments, d'idées, d'expériences à analyser ; raisonnement insuffisamment approfondi ; "redire des banalités" ; "faire un travail insatisfaisant" ; "passer à côté d'un point très important dans l'analyse" ; problèmes d'organisation dans la construction	13
Des informations insuffisantes ; inadéquation par rapport aux attentes	8
Qu'il prenne trop de temps [et soit peu utile pour la formation] ou charge de travail trop lourde	8
Sa soutenance ; peur de l'échec	7
Manque de temps [pour un véritable travail de recherche et de réflexion]	7
Ne pas trouver un bon sujet, un bon thème, ou avoir mal choisi son thème par rapport aux contextes de classe	7
Une aide insuffisante	6
Trop théorique ; ne sert pas à grand chose	2
Eparpillement ou enlèvement dans une étude trop vaste	2
Flou pour le moment, pas d'indications précises	2

"Difficulté à juger son travail"	1
Rien	1
<i>Pas de réponse</i>	19

2. PLC2

POSSÉDEZ-VOUS DES EXPÉRIENCES D'ENSEIGNEMENT OU D'ANIMATION ?	Nombre de stagiaires
Stages en milieu scolaire (école, collège, lycée)	16
Animation / enseignement en milieu sportif (club, collectivité territoriale) (9) Animation en milieu socio-culturel (CV surveillance de baignade, camp d'adolescent) (5) Expérience en milieu scolaire (remplacement de titulaire, UNSS, USEP) (3) Formateur BAFA (1)	13
Diplômes STAPS (16) Diplômes des "métiers" du sport (BEES ; diplôme fédéral) (4) BAFA (3)	16
Ne signalent pas d'expérience d'enseignement / animation en dehors du cursus STAPS	3

QUE RETENEZ-VOUS DES EXPÉRIENCES D'ENSEIGNEMENT OU D'ANIMATION ?	Nombre de stagiaires
Une expérience enrichissante (plan personnel) (4) Travailler avec des enfants, des élèves (4) Confirmation du choix d'enseigner (3) Fierté (1)	8
Gestion des groupes (4) S'adapter à la diversité des enfants (des publics) pour enseigner (2) Difficulté de gérer un groupe-classe, des grands groupes d'enfants ou d'élèves (2)	7
L'enseignement est différent de l'animation	2
Apprendre à enseigner	1
Des connaissances et des compétences pour l'enseignement des APS	1
Atteindre des objectifs	1
Confrontation à la vie scolaire	1
Nécessité d'être patient et intransigeant	1

DES MOTIVATIONS ONT-ELLES PRÉSIDÉ À VOTRE CHOIX DU MÉTIER D'ENSEIGNANT ? SI OUI, LESQUELLES ?	Nombre de stagiaires
Désir d'enseigner (sans précision) (6) Transmettre du savoir, faire acquérir des connaissances (2) Aider les élèves à évoluer, grandir, à s'épanouir (2) Aider les enfants à devenir citoyen, à devenir adulte (2) Transmettre des valeurs (1) Envie d'instruire, d'éduquer (1)	12
Travailler avec des jeunes (1) Le contact avec les enfants ; les élèves; les jeunes (6)	7
Un goût prononcé pour le sport en général. La relation de l'EPS avec le domaine sportif, avec les APS	3
La sûreté de l'emploi, la qualité de vie (vacances, disponibilité).	2
Une expérience d'entraîneur bénévole	1
Le souvenir de très bons contacts avec des enseignants	1

POURRIEZ-VOUS DECRIRE L'ENSEIGNANT QUE VOUS AIMERIEZ ETRE ?		Nombre de stagiaires
Qualités relationnelles	Respecté (<i>ou se faire respecter ou obéi sans être craint ou autorité</i>) (7) Apprécié (des élèves, de tous), reconnu (reconnaissance professionnelle), confident (7) Ecoute (<i>ou proche ou attentif aux désirs et aux difficultés des élèves</i>) (4) Disponible (3)	13
Qualités relatives aux apprentissages	Fait progresser les élèves (8) - progression (<i>sans précision</i>) (6) - progression motrice et morale des élèves (2) - progression des savoirs et construction de soi (2) Compétent en didactique (1) Connaît sa discipline (1) Motivant (2)	10
Qualités professionnelles générales	Perçu comme sérieux et travailleur (1) Adapté en permanence au monde extra-scolaire (1) Investi dans la vie de l'établissement (1) Efficace, performant, compétent (<i>sans précision</i>) (4) Rigoureux (dans ses démarches) (2) Suscite le plaisir (2)	9
Qualités éthiques et civiques	Juste (3) Est un guide, une référence, un modèle (2)	5
Qualités expressives	Dynamique (1) Serein (1)	2
Qualités intellectuelles	Ouvert (1) Innovateur (1)	2
Qualités relatives à la dimension éducative du métier	Favorise leur autonomie (1)	1

QUELLES SONT, PARMIS LES QUALITES D'UN ENSEIGNANT, CELLES QUI VOUS SEMBLERENT RELEVIER D'UNE FORMATION ?		Nombre de stagiaires
Qualités relatives aux apprentissages	Connaissances disciplinaires, dans le domaine des APS, la didactique de la discipline (7) Avoir des réactions adaptées, adapter l'enseignement aux élèves et au contexte (4) Gérer les groupes <i>ou</i> prise en main d'une classe (4) Construire des séquences, organisation préparation des séances (3) Observer et analyser, observer pour réguler (2) Connaissance des enfants, de la population scolaire (2) "pédagogie"(1) Activité de remédiation (1) Transmettre efficacement (1) Obtenir l'adhésion des élèves (1)	13
Qualités relationnelles	Communiquer ; savoir communiquer avec les élèves (posant problème) (3) Les qualités d'écoute (3)	6
Qualités professionnelles générales	La capacité d'anticipation, la capacité de réaction (1) Gérer les problèmes (2) Connaissances de terrain (1) Connaître les réalités administratives (1)	5

Y A-T-IL, SELON VOUS, DES QUALITES PARTICULIERES DE L'ENSEIGNANT QUI NE VOUS PARAISSENT PAS RELEVER D'UNE FORMATION ?		Nombre de stagiaires
Qualités relationnelles	Qualité de la relation, contact avec les élèves (6) Ecoute des élèves, attention à leur égard (3) Patience (1) Autorité (1)	10
Qualités relatives aux apprentissages	L'envie d'enseigner (2) L'envie de faire progresser (1) Faire passer un message (1)	3
Qualités relatives à la dimension éducative du métier	La transmission des valeurs (1) Soutien affectif [investissement dans la vie de l'élève] (1) Qualités liées à la formation générale de l'élève (raisonnement, ouverture d'esprit, citoyen responsable) (1)	3
Qualités éthiques et civiques	Respect des élèves de leurs différences, impartialité (2) La responsabilité (1)	3
Qualités expressives	Assurance (1) Le charisme (1)	2
Qualités professionnelles générales	Le goût prononcé pour le travail (1) Analyser et prendre du recul dans les situations de conflit (1)	2

QU'ATTENDEZ-VOUS DE VOTRE ANNEE DE FORMATION A L'IUFM EN CE QUI CONCERNE LES STAGES ?	Nombre de stagiaires
Acquisition (accroissement) d'expérience (4) Apprendre au contact des élèves, connaître les particularités des différents publics (2) Se préparer à l'an prochain (1) Entrée progressive dans le métier (1) Une expérience enrichissante pour se former (1) Apprendre à gérer les conflits (1) Apprendre à évaluer (1)	8
Apprendre ou approfondir la connaissance des APSA	4
Conseils, guidage	3
Découvrir, apprendre la vie de l'établissement	3
Mettre en place la théorie acquise en STAPS	3
Avec une pratique réelle de la profession, être confronté à la réalité du terrain	2
S'intégrer au sein d'une équipe pédagogique	1
Etablir une relation durable avec les élèves	1
Progressivité des situations proposées aux élèves	1
Prendre de l'assurance	1

QUE REDOUTEZ-VOUS DE VOTRE ANNEE DE FORMATION A L'IUFM EN CE QUI CONCERNE LES STAGES ?	Nombre de stagiaires
Ne rien faire apprendre, commettre des erreurs préjudiciables au progrès des élèves, proposer des séances inadaptées aux besoins des élèves	5
Une classe difficile, des problèmes avec les élèves	2
Ne pas savoir résoudre les problèmes	2
Stage sans difficultés (préparatoires à l'an prochain)	2
Etre sans aide en cas de problème	1
Absence de participation des élèves aux cours	1
Confrontation à 4 classes différentes	1
Que les problèmes rencontrés m'empêchent de valider mon année	1
Ne pas être l'enseignant que je souhaiterais être	1
<i>Pas de réponse</i>	2

QU'ATTENDEZ-VOUS DE VOTRE ANNEE DE FORMATION A L'IUFM EN CE QUI CONCERNE LE SUIVI PEDAGOGIQUE AU COURS DES STAGES ?	Nombre de stagiaires
Des conseils pratiques (sur l'attitude, didactiques, pédagogiques)	6
Guidage, orientation, régulation	5
Une réponse à des problèmes ou à des questions	4
Aide à la préparation (séquence d'apprentissage, objectifs, situations, procédés d'évaluation)	3
Soutien (moral, méthodologique)	3
Aide à la prise de recul, à l'analyse de sa pratique	2
Une personnalisation des retours	1
Fixer clairement les attentes au cours du stage	1
Profiter d'une expérience d'un enseignant	1

QUE REDOUTEZ-VOUS DE VOTRE ANNEE DE FORMATION A L'IUFM EN CE QUI CONCERNE LE SUIVI PEDAGOGIQUE DES STAGES ?	Nombre de stagiaires
Non-réponse, "rien"	8
L'évaluation, le jugement	4
Relations avec le conseiller pédagogique (perte de liberté, manque de soutien, désaccord)	3
Absence de solutions en cas de problème	1
Ne pas savoir dire assez tôt quand j'aurai un problème	1

QU'ATTENDEZ-VOUS DE VOTRE ANNEE DE FORMATION A L'IUFM EN CE QUI CONCERNE LA FORMATION GÉNÉRALE ?	Nombre de stagiaires
Ouverture (personnelle, culturelle, de l'esprit)	4
Une ouverture (une rencontre) vers (avec) d'autres disciplines, avec le milieu de l'éducation	4
Des connaissances administratives, sur le fonctionnement du système éducatif	2
Susciter l'envie de monter des projets	1
Des connaissances élargies, réinvestissables	1
Une connaissance des usages dans la profession	1
<i>Pas de réponse</i>	7

QUE REDOUTEZ-VOUS DE VOTRE ANNEE DE FORMATION A L'IUFM EN CE QUI CONCERNE LA FORMATION GÉNÉRALE ?	Nombre de stagiaires
Trop théorique, trop abstraite (2) Pas assez pratique, éloignée des réalités (2) Ne répond pas à mes besoins, à mes attentes, à mes centres d'intérêt (3) Trop générale pour être utile et réinvestissable (1) Ses insuffisances (1)	9
Une redite d'éléments de la formation initiale	2
<i>Pas de réponse</i>	5

QU'ATTENDEZ-VOUS DE VOTRE ANNEE DE FORMATION A L'IUFM EN CE QUI CONCERNE LA FORMATION DISCIPLINAIRE ?	Nombre de stagiaires
Mise à niveau didactique. Un approfondissement (ou un complément) de la didactique (de la connaissance, des contenus) des APSA	8
Maîtrise des problèmes rencontrés. Traiter, gérer les problèmes rencontrés ou à venir	4
Des connaissances pratiques, une formation pragmatique	2
Une confirmation de mes points de vue ou de ma précédente formation	1
Des enseignants qui nous fassent vivre leur passion du métier	1
Des apports théoriques qui pourraient ensuite être mis en pratique	1
Approfondir l'observation et l'analyse de conduites typiques	1
Commencer ma formation pédagogique	1
Des outils d'analyse	1

<i>Pas de réponse</i>	1
-----------------------	---

QUE REDOUTEZ-VOUS DE VOTRE ANNEE DE FORMATION A L'IUFM EN CE QUI CONCERNE LA FORMATION DISCIPLINAIRE?	Nombre de stagiaires
Trop théorique ; redondante par rapport à la formation STAPS ; inadaptée à nos attentes	5
Que personne ne rencontre les mêmes problèmes que moi	1
<i>Pas de réponse</i>	10

QU'ATTENDEZ-VOUS DE VOTRE ANNEE DE FORMATION A L'IUFM EN CE QUI CONCERNE LE MEMOIRE PROFESSIONNEL ?	Nombre de stagiaires
Une analyse réflexive de sa pratique	7
Une aide, des conseils, une trame, des outils	6
Une réflexion poussée sur un point précis	2
Rien. Essayer de comprendre son utilité	2
Permettre une liaison théorie – pratique	1
Un suivi régulier	1
Etre capable d'enseigner en se préoccupant d'un point précis de notre enseignement	1
Que l'on sache rapidement comment le constituer	1
<i>Pas de réponse</i>	3

QUE REDOUTEZ VOUS DE VOTRE ANNEE D'IUFM ENCE QUI CONCERNE LE MEMOIRE PROFESSIONNEL ?	Nombre de stagiaires
Un sujet sans intérêt	3
Difficulté méthodologique ou à trier des informations	2
Une contrainte	2
Qu'il soit formel	1
Qu'il soit une formalité évaluative	1
Galérer à le faire	1
Qu'il prenne beaucoup de temps	1
<i>Pas de réponse</i>	5

F. Réponses au second questionnaire¹⁹⁸

1. PE2

LES STAGES EN RESPONSABILITE VOUS ONT-ILS SATISFAIT ? POURQUOI ?	Nombre de stagiaires
Se confronter au terrain Avoir sa classe en continu, être autonome, avoir des responsabilités d'enseignant, une approche concrète du métier et de ses difficultés, etc. (20) ; <u>véritable</u> confrontation à la <u>réalité</u> du métier (9) ; être confronté aux "vrais problèmes", "loin des grandes théories", découvrir "le seul point positif et formateur de la formation", être "enfin acteur", "s'évader de l'ufm", "mériter son salaire", "enfin du réel !!!" (8) ; absence de contraintes Iufm, être "libéré de contenus et de pédagogie" (4).	41

¹⁹⁸ A chaque ligne, le nombre de la colonne de droite correspond au nombre des stagiaires ayant utilisé l'item ou l'un des items de la colonne de gauche. Les nombres indiqués entre parenthèses dans la colonne de gauche correspondent au nombre d'occurrences d'un item. Une réponse pouvant comprendre plusieurs items, le nombre total des occurrences est parfois supérieur au nombre des stagiaires ayant répondu. Pour les mêmes raisons, la somme des nombres de la colonne de droite est souvent supérieure au nombre des stagiaires. 74 stagiaires PE et 17 stagiaires PLC ont participé à ce questionnaire.

S'essayer Mettre en pratique la théorie acquise, les séquences préparées à l'Iufm. Tester l'intérêt des théories et des préparations de l'Iufm (14) ; acquérir des compétences de gestion et de conduite de classe ; installer son autorité (6) ; prendre confiance en soi, se prouver à soi-même qu'on est capable, se connaître ; trouver confirmation de son intérêt pour le métier (4) ; tester ses compétences, essayer de nouvelles pratiques...(4)	24
Etre accompagné Conseils, suivi, guidage, échanges sur difficultés par collègues et équipe tutorale (10) ; profiter de l'expérience des enseignants en poste sur le lieu de stage ; conseils de "gens du métier" (6).	14
Découvrir le métier dans sa diversité Intérêt de voir les 3 cycles, des niveaux différents ; découverte de classes ou d'écoles différentes (RPI, multi-niveaux, rural/urbain) (7) ; découverte des personnes et de la situation socio-économique du lieu des stages (1).	8
Réfléchir et progresser Réflexion sur sa pratique pour l'améliorer, la réajuster ; travailler ses lacunes, ses points faibles.	8
Divers Bonnes conditions de stage (élèves, enseignants, locaux...) et bonne organisation (durée, répartition année) (5) ; originalité du stage en Angleterre (1) ; stages obtenus proches des attaches familiales (1).	7
<i>Pas de réponse (ou réponse "non")</i>	1

LES STAGES EN RESPONSABILITE VOUS ONT-ILS DECU ? EN QUOI ?	Nombre de stagiaires
Stages trop courts.	27
Problèmes relationnels avec l'enseignant titulaire.	7
Stages insuffisamment variés (pas de ZEP, ou pas de multi-niveaux, ou pas AIS).	3
Décalage entre l'Iufm et le terrain, désaccords entre formateurs.	2
Stages trop peu nombreux.	1
Accueil décevant dans l'école.	1
Distribution insatisfaisante de stages ; inquiétude de l'affectation.	1
Pas toujours facile de mettre en pratique la théorie apprise à l'Iufm.	1
Préparation Iufm insuffisante : ZEP, classes difficiles.	1
Manque de temps de préparation.	1
Trop de contraintes à côté des stages (évaluations Iufm à préparer pendant le stage).	1
Pas d'organisation possible sur le long terme.	1
Classes difficiles ; élèves et/ou locaux.	1
Conditions de stage difficile : pas de cahier-journal ni progressions.	1
Difficile de changer l'organisation de la classe.	1
Stage à l'étranger décevant : pas d'autonomie ni d'initiatives permises, décalage avec les pratiques françaises.	1
1 ^{er} stage en responsabilité difficile : pas de transition avec la pratique accompagnée.	1
Trop d'exigences envers les stagiaires, alors que les maîtres remplacés ne les respectent pas.	1
Angoisse d'être toujours évalué, sans aide à la remédiation. Certains formateurs ne retiennent que les aspects négatifs et jugent la personnalité.	1
Non .	13
<i>Pas de réponse</i>	15

LA PREPARATION ET L'EXPLOITATION DES STAGES A L'UUFM VOUS ONT-ELLES SATISFAIT ?	Nombre de stagiaires
Formateurs Iufm disponibles, efficaces, de bon conseil (19). Préparation satisfaisante, profitable, nécessaire (18). Matériel et documents mis à disposition pour la préparation (3) . Intérêt de la semaine banalisée de préparation : semaine sans cours, rencontre avec formateurs de toutes matières (3).	34
Préparation inégale selon les matières (4) . Préparation satisfaisante sauf perte de temps à attendre pour rencontrer les professeurs (4).	9

Préparation satisfaisante dans une discipline (1).	
Préparation et exploitation satisfaisantes (2). Préparation et exploitation correctes (1). Préparation et exploitation : temps suffisant (1).	4
Exploitation satisfaisante (2). Exploitation 1er stage utile (1). Exploitation après le stage : idée intéressante (1). Exploitation après le stage : idée à conserver même si insatisfaisante (1).	5
Relations importantes avec l'équipe tutorale et les formateurs Iufm.	1
<i>Pas de réponse.</i>	24

LA PREPARATION ET L'EXPLOITATION DES STAGES A L'UFM VOUS ONT-ELLES DEÇU ?	Nombre de stagiaires
Préparation	
Temps d'attente trop grand, entretien trop court avec le formateur Iufm et/ou formateurs non disponibles pendant la semaine de préparation (17). Temps de préparation trop court (17). Semaine banalisée de préparation avec quand même des cours (12).	40
Préparation inefficace, inutile, inadaptée, insuffisante, trop théorique (6). Préparation inégale selon les matières [<i>ou</i> inutile sauf certaines matières ; <i>ou</i> insuffisante dans certaines matières] (4). Mauvaise préparation maternelle (3). Préparation inadaptée pour stagiaires habitant loin de Mâcon (2). Préparation trop individuelle (1). Préparation insuffisamment individuelle (1) Je préfère préparer seule (1).	17
Exploitation Exploitation insatisfaisante <i>ou</i> insuffisante <i>ou</i> décevante <i>ou</i> inutile <i>ou</i> inexistante <i>ou</i> perte de temps <i>ou</i> non profitable <i>ou</i> sans solutions pratiques <i>ou</i> ne prenant pas en compte les attentes <i>ou</i> pas de lien théorie-pratique (25). Réunions communes de bilan pour l'exploitation : anecdotiques, inutiles, peu intéressantes (7). Exploitation non profitable, car difficile de travailler collectivement sur des problèmes personnels (4). Exploitation laissée de côté au fur et à mesure de l'année (4). Pas d'exploitation dans les cours [<i>ou</i> dans tous les cours] (3). Manque de temps (3). Manque d'IMF et de conseillers pédagogiques (1). Exploitation seulement faite dans le cadre de l'équipe tutorale (1). Les réunions-bilans devraient être organisées par cycles et non par classes (1). L'exploitation devrait prendre la forme d'une introspection personnelle (1). <i>L'exploitation devrait être plus informelle, entre stagiaires (1).</i>	45
La préparation ne fait pas tout : aide de l'expérience de l'année précédente.	1
<i>Pas de réponse.</i>	2

LE SUIVI PEDAGOGIQUE AU COURS DES STAGES VOUS A-T-IL SATISFAIT ?	Nombre de stagiaires
Conseils, échanges d'idées, suggestions concrètes, solutions pratiques, réponses aux questions, bonnes directives, remédiations pratiques et concrètes.	33
Retour sur sa pratique, analyses de la part de personnes extérieures à sa pratique, permet de travailler sur ses défauts et d'évoluer dans sa conduite de classe, aide à la réflexion sur sa pratique.	19
Soutien, attention, encouragement de l'équipe tutorale, volonté d'aider, de faire améliorer, critiques positives et constructives (pas seulement négatives), sentiment d'encadrement	14
Respect de la personne du stagiaire, individualisation et personnalisation, écoute des problèmes, équipe tutorale disponible, des personnes avec lesquelles on peut parler, qui sont présentes en cas de problèmes.	10

Complémentarité des membres de l'équipe tutorale, regard croisé des visites et des points de vue, cohérence.	8
Satisfaisant, oui (sans explication).	4
Des personnes compétentes, des visites, des réunions et des discussions enrichissantes.	3
Visites bien situés dans le stage (ni trop tôt, ni trop tard).	2
Un des formateurs de l'équipe tutorale très utile face aux difficultés rencontrées, un formateur d'Iufm a soutenu positivement.	2
Cohérence de l'équipe tutorale.	1
Evolution possible avec les 3 visites.	1
<i>Pas de réponse.</i>	7
<i>Réponse sans rapport avec la question .</i>	1

LE SUIVI PEDAGOGIQUE VOUS A-T-IL DEÇU ?	Nombre de stagiaires
Exigences trop grandes, critiques uniquement négatives, que les points faibles soulevés, manque d'encouragements, critique oubliant la situation de formation (6). Attitude de critique non constructive, de préjugés par l'un des membres de l'équipe tutorale (5).	11
Visite trop tardive.	11
Manque de conseils, pas de solutions données, pas de recette.	10
Manque de suivi : pas assez de discussion, suivi trop restreint, suivi limité aux stages, manque temps de concertation avant les stages, visites devraient pouvoir être préparées, suivi mal effectué sur un stage.	9
Evaluation faussant la situation d'aide, d'autres visites sans évaluation auraient été nécessaires, relations avec équipe tutorale aurait été meilleure sans évaluation, sentiment de pression sur soi : ne pas avoir le droit à l'erreur, ambiguïté du rôle de l'équipe tutorale qui conseille et évalue.	5
Contradictions entre membres de l'équipe tutorale, différences trop grandes entre les rapports, points de vue divergents entre théorie (PIufm) et pratique (IMF), conseils divergents lors des visites.	4
Trop de visites sur un stage, visites trop groupées sur un jour ou sur une semaine.	3
Stages trop court pour que l'équipe tutorale puisse se faire une idée.	2
Aide inégale selon les membres de l'équipe tutorale.	2
Certains spécialistes de disciplines trop exigeants, certaines remarques ciblées sur une seule discipline.	2
Visite trop précoce.	1
Entretien avec l'équipe tutorale inutile : remarques trop convergentes des 3 tuteurs.	1
Manque de renseignements pour choisir les matières évaluées.	1
Doutes sur l'aide si les stages s'étaient mal passés.	1
Pas de suivi à l'étranger.	1
Méconnaissance de la maternelle par l'équipe tutorale.	1
Non, pas de déception.	10
<i>Pas de réponse.</i>	17

LES RELATIONS AVEC LES FORMATEURS (MEMBRES DE L'EQUIPE TUTORALE, FORMATEURS IUFM, IMF, CONSEILLERS PEDAGOGIQUES) VOUS ONT-ELLES SATISFAIT ?	Nombre de stagiaires
Relations chaleureuses, individualisées, formateurs à l'écoute, prêts à aider, attentionnés, encourageants, relations fondées sur l'égalité et le respect, encouragements, vrai dialogue, formateurs concernés et qui s'investissent	19
Relations utiles, avec des conseils, permettant de progresser, avec des aides pour les remédiations et les prolongements, de l'aide technique, des ressources en termes de connaissance du terrain, des conseils pour ouvrir les yeux sur les points positifs, des apports en termes de contenus et de démarches	13
Formateurs disponibles, présents	11

Bonnes relations avec l'équipe tutorale, équipe sympathique, aimable, bon contact, membres efficaces et/ou disponibles	10
IMF et /ou conseillers pédagogiques et/ou inspecteurs plus dans la "réalité du terrain", aident plus, sont plus utiles, sont plus à l'écoute	9
Relations bonnes, satisfaisantes sans explication	9
Bonnes relations sauf avec une personne (PIufm équipe tutorale, directeur Iufm)	3
Relations meilleures avec les formateurs Iufm	1
Bonnes relations avec l'équipe tutorale où chacun a une vision différente de l'éducation et une personnalité différente	1
<i>Pas de réponse</i>	9

LES RELATIONS AVEC LES FORMATEURS VOUS ONT-ELLES DEÇU ?	Nombre de stagiaires
Avec certains formateurs : relations courtoises, trop froides, pas assez vivantes (cours trop magistral), distantes, formelles, difficultés à pouvoir exprimer son désaccord, jugements et sanctions plus que aide et soutien	11
Relations avec les formateurs Iufm : trop du style enseignant/étudiant, trop scolaires, pas de changements avec le statut PE1 ou étudiant	10
Problèmes relationnels avec une personne (PIufm, directeur, conseiller pédagogique, IMF...)	7
Relations avec les formateurs Iufm : trop décontextualisées, trop éloignées de la réalité d'une classe, trop centrées sur des contenus de cours, trop théoriques, ne répondent pas à nos besoins	5
Manque d'écoute de la part de certains formateurs	2
Exigences entre équipes tutorales ne sont pas les mêmes, traitement inégalitaire des stagiaires	1
Pas le temps de discuter avec certains formateurs ou conseillers pédagogiques	1
Contradictions entre formateurs Iufm	1
<i>Pas de réponse</i>	35

LES RELATIONS AVEC LES FORMATEURS (MEMBRES DE L'EQUIPE TUTORALE, FORMATEURS IUFM, IMF, CONSEILLERS PEDAGOGIQUES) : un bilan (69 réponses)	
Nombre de stagiaires satisfaits sans motif de déception	33
Nombre de stagiaires déçus sans motifs de satisfaction	6
Nombre de stagiaires qui trouvent des motifs de déception et des motifs de satisfaction	29
Nombre de stagiaires ni satisfaits ni déçus	1

LE MEMOIRE PROFESSIONNEL A-T-IL CONTRIBUE A VOTRE FORMATION ? EN QUOI ?	Nombre de stagiaires
<i>Par une maîtrise des contenus et des démarches</i> <ul style="list-style-type: none"> - Accroissement de connaissances, de documentations dans un domaine, une discipline, une pratique pédagogique, sur une question (13) - Meilleure maîtrise d'une matière, d'un sujet inconnu ou mal connu ; apprivoisement d'une discipline mal aimée et/ou qui faisait peur (12) - Intérêt personnel pour le sujet, la discipline (7) - Investissement dans des sujets, des activités réutilisables dans la future pratique enseignante (5) - Occasion de discussions avec des personnes-ressources (IMF, enseignant de terrain) (2) 	35
<i>Par la pratique personnelle et les problèmes qu'elle soulève</i> <ul style="list-style-type: none"> - Ajuster sa pratique ; recherche de solutions pratiques suite à des problèmes rencontrés sur le terrain (19) - Expérimentation de pratiques pédagogiques en classe ou pratiques envisagées (10) - Mise en place de projets (4) 	31
<i>Par le retour réflexif ou narratif sur la pratique et/ou sur le métier</i> <ul style="list-style-type: none"> - Analyse de sa pratique (11) 	26

- Prise de recul sur le métier d'enseignant en général (posture, pratiques, vision de l'enseignement) (8)	
- Intérêt pour la réflexion sur un sujet, pour la démarche de recherche personnelle (7)	
- Retour sur ma formation et mon expérience antérieure (3)	
- Retour sur les stages en général(2)	
Non ou pas totalement	5
<i>Pas de réponse</i>	3

L'ENCADREMENT DU MEMOIRE PROFESSIONNEL VOUS A-T-IL SATISFAIT ?	Nombre de stagiaires
<i>Oui, grâce au directeur/à la directrice de mémoire</i>	
- Stimulant, encourageant (2)	
- Guide, aide, encadrement rassurant (13)	
- Disponible, présent (20)	
- A l'écoute (5)	
- Echanges réels et formateurs, aide à approfondir analyse, fait évoluer dans la réflexion (4)	
- Pas seulement évaluation (1)	
- Regard critique positif (2)	
- Bons conseils (9)	
- Apports sur le sujet, personne compétente (6)	
- Marge de liberté laissée, directeur ouvert aux interrogations (6)	
- Directrice prêtant du matériel (1)	
Satisfait ou à peu près satisfait (sans raison invoquée)	35
Directeur/trice non ou peu sollicité(e)	11
<i>Pas de réponse</i>	4
	17

L'ENCADREMENT DU MEMOIRE PROFESSIONNEL VOUS A-T-IL DECU ?	Nombre de stagiaires
<i>Déception, du fait de l'organisation générale</i>	
- Manque de temps dans la formation (6)	
- Directeur présent dans le jury évaluateur (4)	
- Inégalité selon les directeurs de mémoire (3)	
- Problème d'informations, d'explications (3)	
- Trop de pression (2)	
- Manque d'accord entre directeurs (1)	
- Redondant avec les dossiers d'évaluation (1)	
- Manque de matériel informatique (1)	
- Difficulté pour obtenir des stages utiles pour le sujet (1)	
- Trop scolaire (1)	
- Trop lié au 2 ^{ème} stage (1)	
- Manque d'implication des "profs de péda" (1)	
<i>Déception, du fait de la personne même du directeur de mémoire</i>	
- Mémoire non lu (2)	
- Manque de réflexion sur le contenu avec le directeur, plutôt critiques de forme (2)	
- Manque de disponibilité (5)	
- Pas ou peu d'aide, manque de suivi (4)	
- Plus évaluateur qu'apportant une aide (2)	
<i>Autre</i>	
- Dossier déjà fait en PE1 (1)	
- Mise en route tardive, du fait du stagiaire (1)	
<i>Pas de réponse</i>	16
	12
	2
	44

AVEZ-VOUS DES PROPOSITIONS A FAIRE ? LESQUELLES ?	Nombre de stagiaires
<i>Modification des principes de l'encadrement</i>	
Donner la possibilité à un IMF et/ou à une "personne de terrain" d'être directeur	11

Avoir plus d'échanges avec le directeur Pouvoir solliciter plusieurs formateurs Obliger les directeurs à suivre des critères homogènes d'encadrement, à être disponible ("justice entre PE2") Directeur devrait pouvoir observer des séquences Faire partie d'une équipe d'enseignants ou de chercheurs (style labo universitaire)	
<i>Meilleure organisation du temps</i> Commencer plus tôt dans l'année, imposer un rendu obligatoire avant Noël Ne pas rendre mémoire en même temps qu'évaluations Avancer les stages de responsabilité dans l'année Pouvoir inclure le dernier stage dans le mémoire Avoir plus de temps pour travailler le mémoire Proposer un échéancier pour travailler plus régulièrement	10
<i>Perte de temps</i> Polarisation sur un sujet, une activité, un travail ce qui empêche d'autres investissements utiles	7
<i>Explications de meilleure qualité et plus abondantes</i>	5
<i>Modifications du mémoire</i> Faire mémoire plus long avec des analyses de TAP évaluées Faire un dossier avec des expériences de stages Appliquer une véritable méthodologie (problématique, hypothèses, observations, conclusions) Pas d'évaluation Pas de soutenance	5
<i>Aller sur des terrains plus pertinents pour le sujet</i>	2
<i>Maintenir le mémoire en l'état</i>	2
<i>L'analyse de pratiques personnelles est à poursuivre pendant les stages</i>	1
<i>Pas de réponse, pas de proposition à faire</i>	34

POURRIEZ-VOUS DECRIRE L'ENSEIGNANT QUE VOUS AIMERIEZ ÊTRE ?		Nombre de stagiaires
Qualités relationnelles	Ecoute <i>ou</i> proche ou attentionné ou attentif aux besoins des enfants / élèves <i>ou</i> bons contacts (39) Autorité (17) Apprécie (4) Patient (3) Disponible (5) Crée un bon climat relationnel (1) Bienveillant (1)	58
Qualités expressives	Dynamique (<i>ou</i> motivé <i>ou</i> passionné <i>ou</i> enthousiaste) (19) Souriant, humour (4) Calme (4) Ne pas stresser, relativiser les choses, prendre de la distance avec le métier (3)	25 ¹⁹⁹
Qualités intellectuelles	Ouvert, curieux de tout (11) Inventif, créatif, innovant, imaginatif, ingénieux (10) "Avec un intellect clair et construit" (1)	18

¹⁹⁹ 57 stagiaires évoquent les qualités relationnelles ou les qualités expressives

Qualités professionnelles générales	Réfléchit sur ses pratiques (<i>ou</i> capable de se remettre en question) (10) S'adapte à la diversité des situations (9) Travaille avec des projets (9) Efficace, performant, compétent (sans précision) (5) Travaille en équipe (5) Conscientieux (4) A l'aise dans ses fonctions et motivé par sa profession (4) Organisé (3) Est en contact avec les parents (3) Entretient de bonnes relations avec le maire (1) Parle doucement (1)	39
Qualités relatives aux apprentissages	Motivant (<i>ou</i> intéresse les élèves <i>ou</i> leur fait aimer l'école) (27) Compétent en pédagogie et/ou didactique (10) Compétent par rapport aux savoirs (5) Fait progresser les élèves : - progression (sans précision) (2) - progression dans les apprentissages (1) - apporte des connaissances solides (2) Crée un climat favorable aux apprentissages (2)	41
Qualités relatives à la dimension éducative du métier	Permet aux enfants d'être acteurs ou actifs ou utilise une pédagogie active (11) Forme à un comportement de citoyen (2) Forme au respect d'autrui (1) Educateur (1)	15
Qualités éthiques et civiques	Juste (pas de différences entre les élèves) (6) Tolérant (2) Est un guide, une référence (sûre) (1)	21
	Adapte son enseignement en fonction de la différence entre élèves, est attentif à leurs difficultés, différencie, "gère l'hétérogénéité" (10) Enseigne pour tous (tous souvent souligné : écoute de tous, activités motivantes pour tous, prise en charge de tous les élèves, aide personnelle à chacun, donner l'égalité des chances pour tous...) (5) Ne renonce pas devant les difficultés des élèves (1) <i>Total des stagiaires ayant exprimé ces divers items (15)</i>	
Divers	"Pas d'image pré-conçue" (1) "Ne pas devenir aussi lâche, hypocrite, aigri que certains enseignants rencontrés cette année" (1) "Défend ses valeurs tout en répondant aux demandes de l'institution"(1) "Je serai moi-même et voilà tout" (1)	4
	<i>Pas de réponse</i>	5

POURRIEZ-VOUS FAIRE L'INVENTAIRE DES EXPERIENCES, DES CONNAISSANCES, DES CONSEILS DE FORMATEURS OU D'AUTRES PERSONNES QUI VOUS ONT AIDE JUSQU'ICI POUR VOTRE ENTREE DANS LE METIER ?	Nombre de stagiaires
• Contenu des conseils, des connaissances, des expériences	
Dimensions pédagogiques et didactiques : - "gestion", "conduite" de classe, de gros effectifs, pratique de la classe, organisation de la classe (8) - diversifier les supports et les situations d'apprentissage (7) - prise en compte des difficultés et de l'hétérogénéité des élèves, prévoir remédiation (7) - prise en compte représentations, erreurs des élèves, les rendre acteurs des apprentissages (6) - connaissance des enfants (4) - rendre les apprentissages motivants (3)	33

<ul style="list-style-type: none"> - l'évaluation (3) - travailler en projets (3) - "gestion" de différents niveaux ou groupes (3) - interdisciplinarité, lier les disciplines (3) - communiquer avec les élèves, être à l'écoute, prendre contact avec certains enfants (3) - pédagogie différenciée (2) - manipulation/expérimentation (2) - "trucs", conseils, conseils pratiques pour lancer un chant (2) - progressions dans chaque matière (1) 	
---	--

<p>Acquisition d'habitudes professionnelles :</p> <ul style="list-style-type: none"> - "gestion du temps", prendre le temps, être moins rapide (9) - être moins dirigiste, moins frontal, moins magistral, rendre les enfants actifs (5) - soigner la préparation, avoir de l'organisation (4) - avoir de l'autorité (3) - travailler sa voix et/ou son corps (3) - regarder les élèves travailler, faire attention à leurs réactions (2) - ne pas avoir peur de s'arrêter quand problème (2) - être plus claire dans les objectifs et les consignes (1) - plus théâtraliser (1) - voir aussi les réussites, ne pas se focaliser sur les échecs (1) - ne pas se laisser surprendre par l'imprévu (1) 	26
<p>Acquisition d'une posture personnelle (rester soi-même, prendre du recul, s'investir, se ménager, ne pas stresser, être patient, savoir penser à soi, accepter ses erreurs de débutant, "se lâcher")</p>	8
<p>Préparations et documents supports (cahier-journal, élaboration d'une séquence, d'une fiche de préparation, définition des objectifs) (5)</p>	5
<p>Autre (apprivoisement de certaines matières qui faisaient peur) (1)</p>	1
<p>• Moyens d'obtenir ces acquis</p>	
<p>Personnes-ressources :</p> <ul style="list-style-type: none"> - IMF (11) - Equipe tutorale (8) - Conseiller pédagogique (7) - Enseignants (rencontrés dans classes <i>ou</i> via sites internet <i>ou</i> connus personnellement) (6) - Formateurs (4) - Autres PE2 (dans les discussions, le bilan du stage entre PE2) (3) - IEN (2) - PIufm (1) 	31
<p>Expériences de terrain (stages, expériences de classes en tant que pré-recruté)</p>	26
<p>Formation Iufm :</p> <ul style="list-style-type: none"> - cours matières (biologie, sciences, arts plastiques, danse, maths maternelle) (5) - "certains cours" (non précisés) (2) - législation (3) - TAP (12) - semaine culturelle (1) - mémoire (1) 	23

- semaine de préparation de stage (1)	
- visite d'une classe multi-niveaux (1)	

Formation ou expériences antérieures (sciences éducation, PE1, BAFA, animation, compétences en théâtre, cours particuliers, surveillante...)	7
Expérience de vie personnelle ("maturité")	1
Autres	2
<i>Pas de réponse</i>	5

QUELLE A ETE LA DIFFICULTE PRINCIPALE QUE VOUS AVEZ RENCONTREE CETTE ANNEE?	Nombre de stagiaires
<p>Difficultés d'ordre pédagogique et/ou didactique :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la formulation des objectifs, la conception des séquences (4) - la discipline, l'autorité (4) - prendre en compte l'élève (ses réactions, l'état de ses connaissances, ses représentations, ses attentes...) (3) - rendre l'enfant actif dans ses apprentissages, ne pas être trop "frontal" (3) - les situations d'apprentissage (diversifier, en trouver des pertinentes) (2) - être motivant (rendre les matières motivantes, théâtraliser) (2) - maîtriser toutes les connaissances de certaines matières (1) - - - la passation des consignes (2) - le travail en projet (1) - la gestion d'une classe à plusieurs niveaux (2) - la différenciation des niveaux dans une classe (1) - la préparation des séquences hors contexte de classe (1) - l'évaluation dans certaines matières (1) - "gérer" la différence, l'hétérogénéité des élèves, utiliser la pédagogie différenciée (6) - des difficultés autour du français (2) 	33
<p>Organisation de la formation Iufm :</p> <ul style="list-style-type: none"> - le manque de motivation pour les cours (trop de passivité, matières non motivantes, attentes des PE2 non prises en compte) (5) - la mauvaise information (4) - une difficulté dans l'articulation cours/stage (rythme, contenus trop distants) (2) - les emplois du temps (manque de temps pour travail en groupes, pour se former personnellement) (2) - les Piufm manquent de considération (1) - les Piufm n'appliquent pas dans leur cours les conseils qu'ils donnent (1) - faire le lien entre les cours de certaines disciplines (1) - l'approche concrète du métier (1) - un manque de formation en informatique (1) - 	13
<p>Dimensions personnelles :</p> <ul style="list-style-type: none"> - manque de confiance en soi (2) - manque de mémoire instantanée (pour les infos concernant enfants) (2) - remise en cause permanente de la manière d'enseigner et d'être élève (2) - inquiétudes avant le stage (classe à plusieurs niveaux, niveau maternelle) (2) - manque de rigueur et d'exigence (1) - trop de temps passé dans les préparations (1) - trop d'exigence personnelle (1) - manque de présence en classe (1) - peur d'être toujours évaluée négativement (1) - impression de "mal être, déprime, stress" (1) - difficulté à concilier vie personnelle/professionnelle (1) 	14
<p>Problèmes rencontrés en stage</p> <ul style="list-style-type: none"> - confrontation avec un élève difficile et/ou ayant des problèmes (3) 	10

<ul style="list-style-type: none"> - problème non spécifié (1) - gestion d'une maternelle à 3 niveaux (1) - classes difficiles (1) - exigences en stage sur des points qui n'ont pas toujours fait l'objet d'une formation (1) - classe TPS : section non abordée à l'ufm (1) - contact avec les parents en qualité de stagiaire (1) - conduite d'une classe (1) 	
<i>Sans réponse ou pas de grosse difficulté</i>	8

Y A T-IL EU UN ELEMENT OU UN MOMENT DETERMINANT DE VOTRE EVOLUTION PROFESSIONNELLE CETTE ANNEE ? COMMENT L'EXPLIQUEZ-VOUS ?	Nombre de stagiaires
Stages, car : <ul style="list-style-type: none"> - confirmation intérêt profession, découverte du plaisir d'enseigner (10) - prise de conscience du métier (outils, manques, erreurs, difficultés, pluralité des solutions, nécessité des objectifs et de la préparation, nécessité de l'organisation) (10) - prise de confiance en soi (9) - véritable confrontation, entrée dans le métier (6) - classe particulière : difficile, agréable, unique, maternelle, multi-niveaux (5) - échanges avec l'équipe tutorale (4) - permet réflexion sur la pratique, permet de mieux voir questions et besoins (3) - pas de pression (stage à l'étranger), pas de regard critique, pas de jugement constant (3) - aboutissement d'un travail antérieur (3) - rencontre avec l'IMF (2) - comparaison avec système scolaire étranger (1) - prise conscience nécessité formation (stage à l'étranger) (1) - prise conscience nécessité bonne ambiance classe (1) - permettent une évolution sur toute l'année (1) - fin du statut d'étudiante (1) - découverte pédagogie de projet (1) Stages, sans raison précisée (4)	55
Formation pour être personne-ressource dans une équipe pédagogique	1
Mémoire	1
TAP ("aide guidée en sécurité avec le formateur")	1
Découverte de disciplines qui à priori n'intéressaient pas	1
Plus de réflexion sur la pratique et d'aspects formels dans les préparations	1
Réflexion sur ma pratique antérieure de pré-recrutée	1
Importance des échanges avec collègues	1
Autre : "J'aimerais pouvoir en discuter avec un formateur, un IMF, un conseiller pédagogique pour faire une sorte de bilan personnalisé en dehors de toute évaluation"	1
Pas de moment déterminant	3
<i>Pas de réponse</i>	13

CETTE ANNEE DE FORMATION A-T-ELLE CONTRIBUE A VOTRE DEVELOPPEMENT PERSONNEL ?	Nombre de stagiaires
Retour sur soi et développement de ses capacités : <ul style="list-style-type: none"> - meilleure connaissance de soi, réflexion sur soi, être plus critique, se poser des questions, se remettre en question (12) - prise en compte personnalité par rapport à pratique (1) - meilleure confiance en soi, être plus à l'aise (14) - travail sur des qualités professionnelles : patience et manière de parler, réactions, contrôle de soi, manière de se situer (3) - "J'ai grandi à l'intérieur" (1) 	28
Multiplication de rencontres, "prise de conscience de la relation à l'autre", "ouverture sur autrui"	9
Ouverture, enrichissement personnel par activités culturelles	9

Par la pratique professionnelle (maturité professionnelle, évolution dans la pratique, réflexion sur pratique, difficultés rencontrées)	8
Acquisition de connaissances (matières, pédagogie), ouverture à des domaines nouveaux, polyvalence nécessaire	8
Oui	8
Non ou pas tout à fait	7
Non (déprime, "c'est ironique?", pour des raisons personnelles, "mal-être"...)	4
Découverte de nouveaux contextes (stage à l'étranger, en ville)	3
Entrée dans la vie active, transition entre vie étudiante et vie professionnelle	3
Possibilité de se poser après une année de pré-recrutée	1
Confrontation à des élèves d'âges différents	1
"Oui, mais grâce à mon travail personnel"	1
Autres : "Les opportunités offertes cette année ont été saisies, suite aux difficultés rencontrées l'année dernière", "Les stages ont renforcé mes préférences pour les cycles 1 et 2", "Je pense que la formation est aussi ce que l'on veut bien en faire, une attitude positive face à ce qui nous est proposé permet toujours d'en retirer quelque chose d'enrichissant"	3
<i>Pas de réponse</i>	2

<i>On a retrouvé souvent dans les réponses au 1^{er} questionnaire les expressions suivantes. Pourriez-vous préciser ce qu'elles veulent dire pour vous ?</i>	Nombre de stagiaires
"FORMATION THEORIQUE"	
Savoirs "purs" (enseignement universitaire ou "recherche" ou "grandes idées" ou savoirs éloignés de la "réalité des classes" ou savoirs sans apports pratiques exploitables...)	29
Savoirs didactiques - savoirs à transmettre aux élèves, contenus disciplinaires (19) - méthodes d'apprentissage, pratiques pédagogiques, "manières de concevoir l'enseignement" (11)	26
Savoirs reliés à la pratique (formation de base qui sert aux actions pratiques, concrètes...)	5
Savoirs liés à des lieux de formation (cours Iufm, préparation PE1, cours en salle...)	13
Savoirs inutiles mais intéressants	8
Jugements disqualificatifs absolus	11
<i>Pas de réponse</i>	1

<i>On a retrouvé souvent dans les réponses au 1^{er} questionnaire les expressions suivantes. Pourriez-vous préciser ce qu'elles veulent dire pour vous ?</i>	Nombre de stagiaires
"FORMATION PRATIQUE"	
Savoirs reliés à la pratique : - outils (conseils, aide, exemples concrets, idées à appliquer...) (37) - terrain (situation de classe concrète, mise en place d'activités...) (23)	55
Savoirs liés à des lieux pratiques de formation : - stages (24) - TAP (20) - modules optionnels (3)	21
Savoirs "purs" appliqués à la pratique	2
Jugements positifs absolus	5

<i>On a retrouvé souvent dans les réponses au 1^{er} questionnaire les expressions suivantes. Pourriez-vous préciser ce qu'elles veulent dire pour vous ?</i>	Nombre de stagiaires
"ENSEIGNANT DYNAMIQUE"	
Qualités expressives et/ou intellectuelles générales - énergique, pas endormi, pas passif (14) - souriant, de bonne humeur (3) - expressif, module sa voix, théâtral, présent dans la classe, gestuel (5) - intéressé, motivé, passionné, investi, aime ce qu'il fait (26) prise d'initiatives, capable d'adaptations, capable de se remettre en question, cherche à évoluer, à innover, à faire varier les dispositifs pédagogiques, monte des projets, ouvert (36)	60

Qualités professionnelles <i>Polarité psychologique :</i> - à l'écoute des élèves (2) <i>Polarité pédagogique :</i> - part des besoins des élèves (2) - mobilise l'activité des élèves, rend les élèves actifs : - niveau 1 : n'endort pas la classe (3) - niveau 2 : s'appuie sur des activités qui plaisent, des méthodes motivantes (16) - niveau 3 : suscite l'envie d'apprendre et de venir à l'école, instaure une atmosphère de travail (24) <i>Polarité politique :</i> - se bat pour la réussite de tous (1)	42
Autre : "indispensable"	1
<i>Pas de réponse</i>	3

<i>On a retrouvé souvent dans les réponses au 1^{er} questionnaire les expressions suivantes. Pourriez-vous préciser ce qu'elles veulent dire pour vous ? "ENSEIGNANT DYNAMIQUE"</i>	Nombre de stagiaires
Qualités psychologiques - énergique, pas endormi, pas passif (14) - souriant, de bonne humeur (3) - expressif, module sa voix, théâtral, présent dans la classe, gestuel (5) - intéressé, motivé, passionné, investi, aime ce qu'il fait (26) prise d'initiatives, capable d'adaptations, capable de se remettre en question, cherche à évoluer, à innover, à faire varier les dispositifs pédagogiques, monte des projets, ouvert (36)	60
Qualités professionnelles <i>Polarité psychologique :</i> - à l'écoute des élèves (2) <i>Polarité pédagogique :</i> - part des besoins des élèves (2) - mobilise l'activité des élèves, rend les élèves actifs : - niveau 1 : n'endort pas la classe (3) - niveau 2 : s'appuie sur des activités qui plaisent, des méthodes motivantes (16) - niveau 3 : suscite l'envie d'apprendre et de venir à l'école, instaure une atmosphère de travail (24) <i>Polarité politique :</i> - se bat pour la réussite de tous (1)	42
Autre : "indispensable"	1
<i>Pas de réponse</i>	3

<i>On a retrouvé souvent dans les réponses au questionnaire les expressions suivantes. Pourriez-vous préciser ce qu'elles veulent dire pour vous ? "ENSEIGNANT A L'ECOUTE"</i>	Nombre de stagiaires
<i>Versant relationnel :</i> - ouvert, disponible, accessible (21) - proche, attentif, bienveillant, ouvert à l'enfant derrière l'élève (13) - capable de se remettre en question (9) - juste, égalitaire (8)	42
<i>Versant pédagogique :</i> - prise en compte des élèves et de leurs réactions dans les actions (31) - adapte l'enseignement aux besoins et à la progression des élèves (24) non directif, non transmissif (4)	50
Autre	3

<i>On a retrouvé souvent dans les réponses au 1^{er} questionnaire les expressions suivantes. Pourriez-vous préciser ce qu'elles veulent dire pour vous ?</i>	Nombre de stagiaires
"ENSEIGNANT OUVERT"	
Qualités intellectuelles générales et/ou éthiques	
Se remet en question, accepte les propositions, les remarques et les critiques	19
Pas de jugement sur les élèves, "tolérant", "patient", "écoute sans juger", "favorise respect et écoute d'autrui"	9
Curieux de différents domaines, ouvert sur la culture, "intérêt pour actualité, économie, politique" ; "sait parler d'autre chose que de l'école".	5
Qualités professionnelles	
Echange des idées avec des collègues, travaille en équipe, accompagne les sorties, est "en contact avec l'extérieur" (parents, associations, structures autres que l'école, intervenants), "communique", "possibilité de dialogue, de discussion", "ouvert aussi sur l'extérieur (pas seulement sa classe)"	16
Innove, n'a pas peur des changements. Accepte de se tourner vers d'autres méthodes, d'autres approches, de "pratiquer des disciplines non maîtrisées", d'utiliser l'informatique. Change d'activités. "Fait face à des situations diversifiées". Envisage une formation continue.	15
Prend en compte les idées des élèves, est "ouvert aux sujets abordés par les enfants", adapte son enseignement aux propositions des élèves, est "capable de mettre de côté la préparation et de discuter de ce qui pose problème", de "s'adapter aux enfants (caractères) plutôt qu'à leur demande d'enfant-roi".	14
<i>Renvoi à la réponse à la question "enseignant à l'écoute"</i>	18
<i>Pas de réponse</i>	4

<i>On a retrouvé souvent dans les réponses au 1^{er} questionnaire les expressions suivantes. Pourriez-vous préciser ce qu'elles veulent dire pour vous ?</i>	Nombre de stagiaires
"AUTORITE DE L'ENSEIGNANT"	
Imposition d'un ordre nécessaire au travail de classe et/ou à la vie de la classe (pas laxiste, ferme, ne se laisse pas déborder, impose des limites, se fait respecter...)	35
Installation d'un ordre sans rapport de force (ordre juste, justifié, convivial, avec respect mutuel...)	37
Instauration d'un bon climat (propice au travail et/ou à la vie de la classe)	25
Divers ("elle s'acquiert ou elle est naturelle" ; "elle rend l'enfant citoyen" ; "être intéressant pour ne pas avoir à lever la voix" ; "mot difficile à cerner" ; "c'est le problème de tous les enseignants" ; "elle est inévitable")	8
<i>Pas de réponse</i>	2

A L'ISSUE DE CE QUESTIONNAIRE, SOUHAITEZ-VOUS AJOUTER QUELQUE CHOSE ?	Nombre de stagiaires
Lacune de la formation, "d'après les enseignants de terrain" et/ou dans des domaines particuliers (AIS, ZEP, psycho-pédagogie, gestion de classe)	7
Formation trop émiétée, il faudrait une meilleure organisation des cours, une meilleure information pour les cours non assurés	4
Considérer les PE2 comme des adultes, des collègues non plus comme des étudiants ou des lycéens. Pas l'impression d'avoir été "acteur" de ma formation	3
"Dépossession de soi" par des informations trop tardives, des emplois du temps surchargés et changeants, peu de temps libre pour du travail personnel	3
Les formateurs Iufm devraient appliquer les démarches qu'ils préconisent (pas de cours magistraux, utiliser des démarches actives)	3
"Déclarations d'amour" à l'Iufm : "Malgré tout, je serai triste fin juin car l'Iufm était un lieu sympathique et chaleureux où l'on se sentait bien" ; l'Iufm est un "endroit qui aura compté dans ma vie en me permettant de réaliser mes objectifs professionnels. Les personnes rencontrées étaient serviables et nous étions en confiance dans cet établissement. Le dernier jour sera triste", "Quoiqu'on en dise, je pense qu'il est possible de se construire son propre parcours, et d'énormément apprendre à l'Iufm"	3

Pas d'utilité de certains cours voire de tous les cours Iufm, "Vivement les vacances et l'année prochaine !", "Une année très décevante"	3
Ne se sens pas prête à avoir une classe l'an prochain, espère trouver des personnes pour aider dans la suite de la formation personnelle	3
Décalage entre formation et terrain, "On apprend mieux sur le terrain", réelle formation pendant les stages	2
Il faudrait davantage d'éléments à mettre en place dans les classes	1
Travail positif avec les collègues	1
Formation Iufm offre possibilité retour sur expérience pré-recrutée, découvrir personnes et écoles	1
Les cours devraient être adaptés "à la carte" en fonction des besoins de chaque stagiaire dans chaque discipline	1
Trop de pression du directeur pour le mémoire	1
L'exploitation des stages pourrait être améliorée	1
Remarques sur le questionnaire : "Ce questionnaire servira-t-il réellement à quelque chose ? Ou bien n'est-ce encore qu'une manière de nous faire croire que notre avis est important ?", "Difficile de faire des remarques à chaud sur la formation, le recul de l'année prochaine serait nécessaire"	2
<i>Pas de réponse</i>	42

2. PLC2

LES STAGES EN RESPONSABILITE VOUS ONT-ILS SATISFAIT ? POURQUOI ?	Nombre de stagiaires
Vivre le métier de "professeur" Les relations avec les enseignants : "se confronter au fonctionnement des collègues", apprendre à travailler en équipe (10) S'imprégner de la "culture professionnelle" : entrer progressivement dans le métier, être confronté à ses contraintes, découvrir une nouvelle dimension relative qu fonctionnement du système éducatif (9) La vie en établissement scolaire : se familiariser à la vie sociale et administrative de l'établissement (5) Les relations avec le personnel non-enseignant (3)	15
Se confronter au terrain Autonomie et responsabilité professionnelle (7) Confrontation à la réalité du métier (7) Se former par la confrontation au terrain (4)	11
Découvrir et développer son expérience d'enseignement Expérience d'enseignement diversifiée (3) Expérience d'enseignement prolongée (6)	7
S'essayer Prendre confiance en soi	7
Réfléchir et progresser	4
Etre accompagné	2
Divers	1

LES STAGES EN RESPONSABILITE VOUS ONT-ILS DEÇUS ? EN QUOI ?	Nombre de stagiaires
Accueil décevant par les collègues des autres disciplines	4
Distribution stages insatisfaisante (4) Calendrier de la formation (3) Implantation des postes (2)	4
Préparation Iufm insuffisante : SPA classes difficiles, vidéo.	3
Relation avec le personnel administratif de l'établissement.	3
Non.	3
Stages trop courts.	2

UNSS. Peu d'élèves inscrits.	2
<i>Pas de réponse</i>	1

LA PRÉPARATION ET L'EXPLOITATION DES STAGES A L'IUFM VOUS ONT-ELLES SATISFAIT ?	Nombre de stagiaires
Exploitation satisfaisante grâce à l'échange d'expériences et la critique du travail effectué. Confrontation au vécu (autoscopie)	5
Préparation et exploitation. Théoriser et analyser la pratique professionnelle pour progresser	4
Formateurs Iufm disponibles, efficaces, de bon conseil (2) Préparation satisfaisante, profitable, nécessaire (1)	3
Préparation et exploitation globalement satisfaisantes sauf pour les APSA mal maîtrisées en début d'année	3
Préparation et exploitation. Ne s'exprime pas.	2
<i>Pas de réponse</i>	1

LA PRÉPARATION ET L'EXPLOITATION DES STAGES A L'IUFM VOUS ONT-ELLES DÉÇU ?	Nombre de stagiaires
Préparation Manque de spécificité relativement "au type d'établissement, au type d'élève" (1) Informations relatives à l'organisation et à la gestion des cours et des classes données trop tard. (1) Préparation insuffisante du SPA en "classe difficile". (1)	3
Exploitation Exploitation insuffisante, trop rapide (4) Manque de temps pour travailler collectivement sur des problèmes personnels, solutions pratiques parfois insuffisantes (2) Pas de prise en compte de toutes les attentes (1)	6
Préparation et exploitation. Apport didactique insuffisant (surtout en début d'année), travail plus exhaustif souhaité dans les APSA méconnues	6
N'exprime pas de déception	2
<i>Pas de réponse</i>	1

LE SUIVI PÉDAFOGIQUE AU COURS DES STAGES VOUS-A-T-IL SATISFAIT ?	Nombre de stagiaires
Aide à la réflexion sur sa pratique, travailler sur les points concernés pour s'améliorer (3) Conseils, échanges d'idées, réponses aux questions, solutions pratiques, bonnes directives (7)	9
Disponibilité, présence en cas de problèmes (8) Incite le stagiaire à assumer ses responsabilités (3) Respect de la personne du stagiaire (1) Ecoute des problèmes (1)	9
Soutien, encouragements, critiques positives, volonté d'aider, de faire améliorer	6
Des personnes compétentes, des visites intéressantes (5) Des personnes ressources (3)	5
Suivi pédagogique "classes difficiles" très enrichissant	1
Proposition pour le stage "vidéo"	1
<i>Réponses sans rapport avec la question ou pas de réponse</i>	3

LE SUIVI PÉDAFOGIQUE AU COURS DES STAGES VOUS-A-T-IL DÉÇU ? EN QUOI ? QUELLE AIDE, QUELS CONSEILS VOUS AURAIENT ÉTÉ UTILES ?	Nombre de stagiaires
Suivi trop restreint, collaboration insuffisante lors du stage-établissement (4), du stage vidéo (2)	6
Non, pas de déception	5
Aide insuffisante pour la prise en main d'une "classe difficile", pour l'observation des élèves, pour élaborer des contenus, pour construire des objectifs de séquence	5

Suivi inconsistant, irrégulier, insatisfaisant lors du stage en établissement (2), ou du stage en "classe difficile" (2)	4
Pas de sollicitation de la part du conseiller pédagogique	1
Approche parfois trop théorique des visites du formateur Iufm	1
Réponse sans rapport avec la question	1
<i>Pas de réponse</i>	1

LES RELATIONS AVEC LES FORMATEURS VOUS ONT-ELLES SATISFAIT ? EN QUOI ?	Nombre de stagiaires
Relations chaleureuses, fondées sur l'égalité de statut (5) Formateurs à l'écoute (4) Formateurs prêts à aider (2)	7
Des ressources en termes de connaissance de terrain (5) Relations utiles, avec des conseils (3)	6
Formateurs disponibles, présents	4
Enrichissement au contact de formateurs aux approches, idées, philosophies différentes	4
Relations engageant le stagiaire vers l'autonomie dans sa formation	2

LES RELATIONS AVEC LES FORMATEURS VOUS ONT-ELLES DEÇU ? EN QUOI ?	Nombre de stagiaires
Des problèmes de communication	1
Elles m'ont paru moins utiles ou moins riches lorsqu'on est sorti de la réalité de la pratique	1
Le problème vient du fait que les CP ne semblent pas tous connaître leur mission	1
<i>Pas de réponse</i>	14

LES RELATIONS STAGIAIRES / FORMATEURS	Nombre de stagiaires
Stagiaires satisfaits sans motif de déception	13
Stagiaires qui énoncent des motifs de déception et des motifs de satisfaction	4
Stagiaires déçus sans motif de satisfaction	0

LE MEMOIRE PROFESSIONNEL A-T-IL CONTRIBUE A VOTRE FORMATION ? EN QUOI ?	Nombre de stagiaires
<i>Par la pratique personnelle et les problèmes qu'elle soulève</i> Améliorer son enseignement (4) Expérimentation de pratiques pédagogiques (1) Mise en place de projets (1) Réflexion sur des solutions pratiques suite à des problèmes rencontrés sur le terrain (8)	12
<i>Par le retour réflexif ou narratif sur la pratique et/ou sur le métier</i> Analyse de sa pratique (7) Réflexion sur le métier d'enseignant en général (... , convictions) (3) Intérêt pour la démarche de recherche personnelle (3)	10
<i>Par une maîtrise des contenus et des démarches</i> Investissement dans des sujets, des activités réutilisables dans la future pratique enseignante (5) Intérêt personnel pour le sujet (1) Occasion de discussion avec des personnes ressources (1)	7
<i>Non ou pas totalement</i>	3
<i>Pas de réponse</i>	0

L'ENCADREMENT DU MEMOIRE PROFESSIONNEL VOUS A-T-IL SATISFAIT ?	Nombre de stagiaires
<i>Oui, grâce au directeur de mémoire</i> - disponible, présent, gestion souple de la contrainte temporelle (6)	14

- marge de liberté dans le travail (5) - apports sur le sujet, personne compétente (4) - guide, aide, encadrement rassurant (3) - échanges réels et formateurs, partenariat, aide à approfondir l'analyse (3)	
<i>Pas de réponse</i>	3

L'ENCADREMENT DU MEMOIRE PROFESSIONNEL VOUS A-T-IL DECU ?	Nombre de stagiaires
<i>Déception du fait de la personne même du directeur de mémoire</i>	2
Manque de suivi	
Déception de l'apport des "universitaires"	1
<i>Pas de réponse</i>	14

AVEZ-VOUS DES PROPOSITIONS A FAIRE ? LESQUELLES ?	Nombre de stagiaires
<i>Meilleure organisation du temps</i>	
- avoir plus de temps pour travailler le mémoire (5) - commencer plus tôt dans l'année (4)	6
<i>Explications de meilleure qualité</i>	3
<i>Modification des principes de l'encadrement</i>	
- avoir plus d'échanges pour le suivi - aide plus précise	3
<i>Modifications du mémoire</i>	
Réaliser un article scientifique	1
<i>Maintenir le mémoire en l'état</i>	1
<i>Perte de temps</i>	
Un travail qui empêche d'autres investissements utiles	1
<i>Pas de réponse, pas de propositions à faire</i>	6

	POURRIEZ-VOUS, A NOUVEAU, FAIRE LE PORTRAIT DE L'ENSEIGNANT QUE VOUS AIMERIEZ ÊTRE AUJOURD'HUI ?	Nombre de stagiaires
Qualités relatives aux apprentissages	<ul style="list-style-type: none"> • Fait progresser les élèves, fait apprendre (6) <ul style="list-style-type: none"> - progression (sans précision) (1) - progression dans les apprentissages (3) - Apporte des connaissances solides , transmet des savoirs, des méthodes (2) • Compétent en didactique et pédagogie (4) • Crée un climat favorable aux apprentissages (4) • Motivant, suscite le désir d'apprendre, fait aimer l'école (3) • Une personne ressource (apprentissage) (1) 	11
Qualités relationnelles	<ul style="list-style-type: none"> • Autorité (ou respecté) (5) • Apprécié, apprécié des élèves (3) • Ecoute, à l'écoute de tous, contact avec les enfants (3) • Crée un bon climat relationnel, produit des cours plaisants (2) • Inspire confiance (1) 	10
Qualités éthiques et civiques	<ul style="list-style-type: none"> • Juste (3) • Enseigne pour tous (2) • Un guide, une personne ressource (1) • Loyauté (1) • Qualités humaines (1) 	6
Qualités professionnelles générales	<ul style="list-style-type: none"> • Conscientieux (3) • Organisé, méthodique, respectueux de ses choix didactiques (2) • Compétent (sans précision) (1) • Réfléchit sur ses pratiques, se remet en cause (1) • Travaille en équipe (1) 	5

Qualités relatives à la dimension éducative du métier	<ul style="list-style-type: none"> • Permet aux élèves de construire leur avenir (2) • Transmet des valeurs (2) • Favorise l'autonomie (1) 	5
Qualités expressives	<ul style="list-style-type: none"> • Dynamique 	3
Qualités intellectuelles	<ul style="list-style-type: none"> • Ouvert 	2
Divers	<ul style="list-style-type: none"> • Formateur de formateurs 	1

POURRIEZ-VOUS FAIRE L'INVENTAIRE DES EXPERIENCES, DES CONNAISSANCES, DES CONSEILS DE FORMATEURS, OU D'AUTRES PERSONNES, QUI VOUS ONT AIDE JUSQU'ICI POUR VOTRE ENTREE DANS LE METIER ?	Nombre de stagiaires
1. Contenu des conseils, des connaissances, des expériences	
Acquisition d'une posture personnelle <ul style="list-style-type: none"> - Communiquer, parler des problèmes, se faire aider (5) - Humilité (1) - Prendre du recul sur son action (1) - rechercher toujours à analyser sa pratique (1) Garder son calme (1)	7
Dimensions pédagogiques et didactiques <ul style="list-style-type: none"> - Connaissances des différents rôles que l'enseignant doit tenir (1) - "gestion", rituels, tenue de la classe (2) - Construction des séances, des séquences d'apprentissage (3) - Connaissances sur certaines APSA (2) - Evaluation (2) - Sanctions (1) - Expérimentation (1) - Insister sur le même travail pour voir apparaître les apprentissages (1) - Ecoute des élèves (1) 	7
Acquisition d'habitudes professionnelles <ul style="list-style-type: none"> - Prendre au sérieux chaque blessure (1) - Anticiper, planifier (1) - Respecter les élèves, s'intéresser à eux (notamment sur le chemin pour aller au gymnase) (1) - Préparer tout son matériel (1) - ne pas hésiter à interrompre le cours et changer son orientation suite à l'observation des élèves (1) 	3
Préparations et documents supports Connaissance d'outils de travail	2
2. Moyens d'obtenir ces acquis	
Personnes ressources <ul style="list-style-type: none"> - Enseignants (collègues de l'établissement, équipe pédagogique) (8) - Conseiller pédagogique (4) - Formateurs (3) - Directeurs Iufm (1) - PLC2 (1) - élèves des classes (2) 	11
Expériences de terrain <ul style="list-style-type: none"> - Stage en responsabilité (3) - Stage en classe difficile (3) - Et globalement toutes les expériences avec les élèves (2) 	4
Formation Iufm <ul style="list-style-type: none"> - Certains modules de formation générale et disciplinaire (1) - La formation Iufm (1) 	2
Formation ou expérience antérieure Expériences en club, centres de vacances, écoles primaires, classes de neige. La formation STAPS	1
Ressources Internet (1)	1

QUELLE A ETE LA DIFFICULTE PRINCIPALE QUE VOUS AVEZ RENCONTREE CETTE ANNEE ?	Nombre de stagiaires
Difficultés d'ordre pédagogique et/ou didactique <ul style="list-style-type: none"> - la discipline, l'autorité, la gestion des conflits entre élèves (6) - maîtriser les connaissances, le contenu de certaines APSA (4) - permettre à tous les élèves de progresser, les mettre en apprentissage, réguler (3) - prendre en compte l'élève, ses besoins, ses réponses, ses difficultés (3) - les situations (1) 	16
Logique administrative de l'établissement	1

QU'EST-CE QUI VOUS A ETE UTILE POUR RESOUDRE CETTE DIFFICULTE ET PROGRESSER ?	Nombre de stagiaires
Des conseils de personnes : <ul style="list-style-type: none"> - conseillers pédagogiques (4) - enseignants de terrain, collègues de l'établissement (4) - autres PLC (2) - formateur (1) - des conseils (sans précision) (1) 	10
Travail personnel (lectures, réflexion sur sa pratique, cadres d'analyse)	7
Formation Iufm : <ul style="list-style-type: none"> - le mémoire professionnel (4) - les autoscopies, la vidéo (3) - les compléments disciplinaires (1) 	6
Expérience de terrain	2

Y A T-IL EU UN ELEMENT OU UN MOMENT DETERMINANT DE VOTRE EVOLUTION PROFESSIONNELLE CETTE ANNEE ? COMMENT L'EXPLIQUEZ-VOUS ?	Nombre de stagiaires
Pratique professionnelle : <ul style="list-style-type: none"> - Adaptation aux caractéristiques des élèves (2) - Confiance en soi et relations professionnelles avec les élèves (2) - Résolution de la gestion de la classe (1) 11 - Développement de l'activité de supervision, de régulation (2) - Métier : évolution des préparations de séances (1) 	6
Moments d'analyse de pratique <ul style="list-style-type: none"> - mémoire professionnel (1) - visite du formateur (1) - module "animation et tenue de la classe" (1) 	3
Évolution personnelle : fin du statut d'étudiant (1)	1
Réflexion personnelle quotidienne suite aux séances	1
Evolution progressive et continue	1
Pas de moment déterminant	2
<i>Pas de réponse</i>	3

CETTE ANNEE A-T-ELLE CONTRIBUE A VOTRE DEVELOPPEMENT PERSONNEL ?	Nombre de stagiaires
Retour sur soi et développement de ses capacités : <ul style="list-style-type: none"> - prise en compte de la personnalité, des conceptions personnelles, par rapport à la pratique (4) - meilleure confiance en soi (4) - "grandir" (2) 	9
Evolution professionnelle <ul style="list-style-type: none"> - Prise de conscience des responsabilités du métier, d'un nouveau statut (5) - Sentiment de continuité de la trajectoire (4) - Multiplication de rencontres (2) 	9

- Appartenance au groupe professionnel (1)	
Enrichissement personnel et professionnel	2
Oui	2

<i>On a retrouvé souvent dans les réponses au 1^{er} questionnaire, les expressions suivantes. Pourriez-vous préciser ce qu'elles veulent dire pour vous ?</i>	Nombre de stagiaires
"FORMATION THEORIQUE"	
Contenus théoriques, généraux qui manquent d'illustration, des connaissances, des solutions pas toujours applicables sur le terrain, des théorèmes pour la pratique non exploitables parfois	5
Cours suivis à la Fac, en STAPS, en salle de cours; culture générale, connaissances scientifiques, savoir pur	5
Contenus disciplinaires, didactique des APSA	4
Méthodes d'apprentissage, pédagogie différenciée, évaluation	3
Apport de connaissances servant la pratique en termes d'efficacité pédagogique et didactique, construire un cycle d'apprentissage	2
Discours inutile	1
<i>Pas de réponse</i>	1

<i>On a retrouvé souvent dans les réponses au 1^{er} questionnaire, les expressions suivantes. Pourriez-vous préciser ce qu'elles veulent dire pour vous ?</i>	Nombre de stagiaires
"FORMATION PRACTIQUE"	
"Formation sur le terrain", "mise en situation d'enseignement", "met en scène les stagiaires", formation de terrain s'appuyant sur des situations concrètes	9
"pistes de réflexion", "Apport de connaissances procédurales ou savoir-faire dans les APSA", "routines à mettre en place", "recettes pédagogiques et didactiques", "didactique"	6
Des théorèmes qui ont été vérifiés sur le terrain, ce qui permet de mettre en œuvre la formation	2
Formation Iufm citée qui a lieu sur le terrain : - formation disciplinaire	1

<i>On a retrouvé souvent dans les réponses au 1^{er} questionnaire, les expressions suivantes. Pourriez-vous préciser ce qu'elles veulent dire pour vous ?</i>	Nombre de stagiaires
"ENSEIGNANT DYNAMIQUE"	
Motivé, passionné pour son métier; donne envie aux élèves de s'investir, sait faire vivre son cours; crée une ambiance agréable	9
Expressif, énergique, présent en cours, qui bouge, actif, démonstratif	5
S'investit dans la profession	4
Instaure une "atmosphère de travail", "envie de faire progresser les élèves"	3
Enseignement varié, met en place des projets, cherche des idées	2
Enseignant qui réagit vite selon les réactions des élèves	1

<i>On a retrouvé souvent dans les réponses au 1^{er} questionnaire, les expressions suivantes. Pourriez-vous préciser ce qu'elles veulent dire pour vous ?</i>	Nombre de stagiaires
"ENSEIGNANT A L'ECOUTE"	
Etre proche des élèves : - "parler de tout avec l'enseignant", "prendre en considération ses élèves" (3) - "rôle social"(2) - "s'occuper du suivi" des élèves. "Prendre en compte toutes les informations disponibles sur les élèves pour enseigner" (2)	7
Prendre en compte les réactions des élèves : - au niveau de leurs interventions (5) - être attentif à ce qui se passe en classe. (1)	6
Adapter son enseignement aux besoins des élèves : - "parler de tout avec l'enseignant", "prendre en considération ses élèves" (3) - "savoir s'adapter au contexte"(1)	5
Etre "ouvert", "disponible" :	2

- en général (1)	
- aux élèves (1)	

<i>On a retrouvé souvent dans les réponses au 1^{er} questionnaire, les expressions suivantes. Pourriez-vous préciser ce qu'elles veulent dire pour vous ?</i>	Nombre de stagiaires
"ENSEIGNANT OUVERT"	
Un "enseignant à l'écoute" ou "à l'écoute"; ", disponible, "suscite le dialogue avec les élèves"	6
Prend en compte les idées des élèves, "adapte son enseignement en fonction des caractéristiques et des événements", donne des responsabilités aux élèves	6
Se remet en question, accepte les critiques constructives, "ne reste pas figé dans sa formation initiale", "évolue avec le temps"	3
Echange des idées avec les collègues	2
Innovent, "dépasse le domaine de l'EPS"	2
Pas de jugement sur les élèves, tolérant	1

<i>On a retrouvé souvent dans les réponses au 1^{er} questionnaire, les expressions suivantes. Pourriez-vous préciser ce qu'elles veulent dire pour vous ?</i>	Nombre de stagiaires
"AUTORITE DE L'ENSEIGNANT"	
Sait se faire "respecter", "écouter", "capacité à instaurer le respect mutuel"	12
Impose les règles de vie, fait respecter les règles établies, explicitées, comprises	4
Pas autoritariste, juste "dans ses décisions", équitable	4
Sait tenir sa classe, instaure un climat propice au travail	2
Qualité qui s'acquiert et/ou naturelle, autorité de statut	2

A L'ISSUE DE CE QUESTIONNAIRE SOUHAITEZ-VOUS AJOUTER QUELQUE CHOSE ?	Nombre de stagiaires
Sur les contenus de la formation	3
Sur l'organisation de la formation	2
Sur l'éloignement des lieux de formation	2
Sur l'utilité de la formation	1
Sur les modalités d'évaluation de la formation	1
<i>Non ou pas de réponse</i>	7

TABLE

1. Présentation générale de la recherche	2
Terrain, méthodologie, population interrogée.....	2
Problématique.....	4
2. Analyses du premier questionnaire PE2 et PLC2 EPS (septembre 2001).....	9
2.1. Les motivations.....	10
2.2. L'enseignant idéal.....	11
2.3. Ce qui relève d'une formation, ce qui n'en relève pas.	12
2.4. Attentes et inquiétudes par rapport à la formation en Iufm.....	13
3. Analyse du second questionnaire PE2 et PLC2 EPS (juin 2002) ..	19
3.1. Les stages en responsabilité.....	19
3.2. La préparation et l'exploitation des stages à l'Iufm.....	22
3.3. Le suivi des stages.....	24
3.4. Les relations avec les formateurs.....	26
3.5. Les formations liées aux disciplines d'enseignement	28
3.6. Les actions de formation générale	29
3.7. Le mémoire professionnel.....	31
3.8. Approche globale de la formation.....	33
3.9. Définitions des expressions décrivant la formation et le métier d'enseignant	38
4. Synthèse des questionnaires et des entretiens.....	41
4.1. Identifier savoirs et compétences pour enseigner.....	41
4.2. Un processus d'entrée dans le métier	66
4.3. Une évolution de soi.....	78
5. Conclusion	93
5.1. Un métier en voie de professionnalisation ?.....	93
5.2. La formation Iufm entre mode scolaire de socialisation et retour réflexif sur ses pratiques : une injonction contradictoire.....	95
5.3. Différents vécus personnels du passage à l'Iufm	98
BIBLIOGRAPHIE	101
ANNEXES.....	105
A. Questionnaire n°1.....	105
B. Questionnaire N°2	105
C. Grille d'entretien	106
D. Caractéristiques de l'échantillon	107
E. Réponses au premier questionnaire	113
F. Réponses au second questionnaire.....	126

