



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>

Université de Nancy II
U.F.R. Connaissance de l'Homme
Département des Sciences de l'Education

Thèse pour obtenir le grade de Docteur de l'Université de Nancy II
en Sciences de l'Education

Présentée et soutenue publiquement le 12 décembre 2001 par
Marco AGOSTINI

**ANALYSE DES BESOINS DE FORMATION
LORS DE LA PRISE DE FONCTION,
A TRAVERS LE SUIVI DE
PROFESSEURS DES ECOLES SORTANTS.
ETUDE EFFECTUEE DANS LE PAYS-HAUT
(MEURTHE-ET-MOSELLE).**

**Emergence et ré-élaboration des compétences professionnelles
au fil des discours relatifs à la prise de fonction (s).**

Elaborée sous la direction de Monsieur Gérard FATH
Professeur en Sciences de l'Education

JURY :

Monsieur Gérard FATH
Professeur, Université de Nancy II

Madame Françoise CREZE (Rapporteur)
Professeur, Université Louis Pasteur de Strasbourg I

Monsieur Eirick PRAIRAT (Rapporteur)
Maître de conférences, HDR, Université de Nancy II

Monsieur Bernard FRIOT
Professeur, Université de Nanterre Paris-X

Monsieur Patrick BARANGER
Maître de conférences, Université de Nancy II,
Directeur de l'IUFM de Lorraine

REPRODUCTION INTERDITE

VOLUME 1

octobre 2001

REMERCIEMENTS

Je remercie très vivement mon directeur de recherche, Monsieur Gérard FATH, pour le suivi patient de ce travail, pour sa guidance à travers ses conseils éclairés, sa disponibilité et sa cordialité indéfectible.

Je dois énormément aux quarante jeunes professeurs des écoles qui ont bien voulu m'accompagner dans ma démarche d'investigation au fil des trois longues années qu'elle a duré et sans la collaboration desquels rien n'aurait été possible.

Je n'oublie pas mon épouse Sylviane et mes enfants Nicolas et Laurette pour le soutien essentiel qu'ils m'ont apporté tout au long de la construction de cette thèse et surtout pour m'avoir supporté durant cette période de déstabilisation personnelle.

Je sais gré aux différents responsables de L'Education Nationale qui ont bien voulu me recevoir et me consacrer du temps, aussi bien dans les circonscriptions qu'à l'ITUFM, pour les indications précises qu'ils m'ont fournies quant au fonctionnement du système français de formation initiale et continuée.

Ma gratitude s'adresse également à l'ensemble des collègues et amis qui ont pris le temps de lire mes textes à un moment ou à un autre et qui m'ont fait bénéficier de leurs remarques, suggestions et critiques judicieuses.

Je suis enfin redevable à l'équipe de l'ERAEF qui m'a permis de progresser lors de réunions de travail ainsi qu'à toutes les personnes avec lesquelles j'ai pu converser et qui m'ont ouvert de nouvelles pistes.

MERCI

<u>SOMMAIRE GENERAL</u>

<u>VOLUME 1</u>

<u>SOMMAIRE DU VOLUME 1</u>	3
<u>ITINERAIRE DE LECTURE SUGGERE AU LECTEUR</u>	4
<i>ILLUSTRATIONS PHOTOGRAPHIQUES (1)</i>	5
<u>AVANT-PROPOS</u>	6
<i>ILLUSTRATION S PHOTOGRAPHIQUES (2)</i>	20
<u>INTRODUCTION GENERALE</u>	21
<u>INTRODUCTION SPECIFIQUE</u>	31
<i>ILLUSTRATION S PHOTOGRAPHIQUES (3)</i>	66
<u>PREMIERE PARTIE</u>	67
<i>ILLUSTRATION S PHOTOGRAPHIQUES (4)</i>	129
<u>DEUXIEME PARTIE</u>	130
<u>TABLE DES MATIERES DU VOLUME 1</u>	192

<u>VOLUME 2</u>

<u>SOMMAIRE DU VOLUME 2</u>	195
<i>ILLUSTRATION S PHOTOGRAPHIQUES (5)</i>	197
<u>TROISIEME PARTIE</u>	198
<i>ILLUSTRATION S PHOTOGRAPHIQUES (6)</i>	199
<u>QUATRIEME PARTIE</u>	338
<i>ILLUSTRATION S PHOTOGRAPHIQUES (7)</i>	483
<u>CONCLUSION</u>	484
<i>ILLUSTRATION S PHOTOGRAPHIQUES (8)</i>	499
<u>BIBLIOGRAPHIE</u>	500
<u>TABLE DES MATIERES DU VOLUME 2</u>	541
<i>ILLUSTRATION S PHOTOGRAPHIQUES (9)</i>	543
<u>TABLE DES MATIERES DES VOLUMES 1 et 2</u>	544

<u>SOMMAIRE DU VOLUME 1</u>

<u>ITINERAIRE DE LECTURE SUGGERE AU LECTEUR.....</u>	4
<i>ILLUSTRATIONS PHOTOGRAPHIQUES (1).....</i>	5
<u>AVANT-PROPOS.....</u>	6
<i>ILLUSTRATION S PHOTOGRAPHIQUES (2).....</i>	20
<u>INTRODUCTION GENERALE.....</u>	21
<u>INTRODUCTION SPECIFIQUE.....</u>	31
<i>ILLUSTRATION S PHOTOGRAPHIQUES (3)</i>	66
<u>PREMIERE PARTIE.....</u>	67
<i>ILLUSTRATION S PHOTOGRAPHIQUES (4).....</i>	129
<u>DEUXIEME PARTIE.....</u>	130
<u>TABLE DES MATIERES DU VOLUME 1.....</u>	192

ITINERAIRE DE LECTURE SUGGERE AU LECTEUR

Avant de prendre connaissance du contenu du corps même de la thèse, je conseille au lecteur de parcourir le **JOURNAL DE BORD** (158 pages) qui lui est joint, attendu que cette première pièce annexe se propose de décrire les conditions dans lesquelles mon enquête s'est progressivement déroulée sur une période qui s'étend au total sur plus de trois années scolaires.

Par conséquent, ce document a également et véritablement pour objectif d'introduire mon étude de la manière la plus concrète, la plus vivante et la plus "plaisante" possible.

Pour ce qui les concerne, les **CLEFS DE LECTURE DU CORPUS DES ENTRETIENS ET DES QUESTIONNAIRES** (107 pages) visent à assurer une meilleure compréhension de ma démarche sur un versant plus strictement méthodologique.

Leur décryptage devrait donc logiquement accompagner la découverte de cette section qui est positionnée dans la première partie de mon étude.

Plus singulièrement, je trouve qu'il serait souhaitable qu'une attention particulière soit portée au dernier volet de cet ouvrage additionnel qui se présente sous la forme d'un questionnaire commenté.

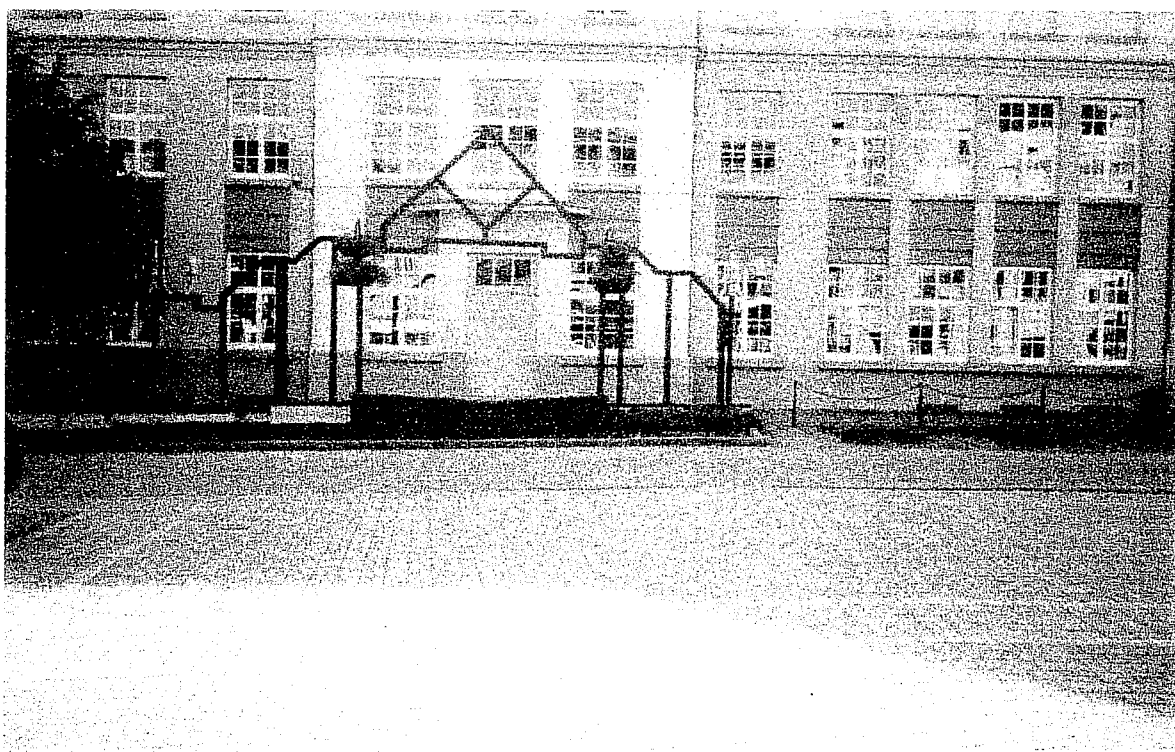
Il est consacré à une mise en œuvre spécifique du concept webérien d'idéal-type et je m'appuie ensuite énormément sur cette notion pour faire avancer mon argumentation, à tel point d'ailleurs qu'elle formera en quelque sorte une ossature pour ma thèse.

Quant au **CORPUS DES ENTRETIENS ET DES QUESTIONNAIRES** proprement dit (1 124 pages), j'ai conscience que la prise des informations qu'il renferme représente en elle-même un effort intellectuel absolument titanesque et je conçois parfaitement que ce travail puisse rebuter toute personne normalement constituée.

C'est la raison pour laquelle j'ai jugé qu'il n'était envisageable de le procurer à un liseur préalablement averti que sur demande expresse et sous l'effet de la manifestation d'une sérieuse motivation.

De toute façon, le lecteur avisé pourra parfaitement pénétrer dans les passages essentiels de cet écrit, puisque j'ai choisi d'intégrer de très larges extraits – c'est-à-dire ceux que j'ai jugés particulièrement pertinents pour une illustration et une explication adéquate des résultats obtenus - dans la version finale de mon étude.

Groupe scolaire ALBERT 1^{er} à Longwy-Bas (circonscription de Longwy I).



Ecole maternelle DARTEIN à Longwy-Bas (circonscription de Longwy I).

AVANT-PROPOS

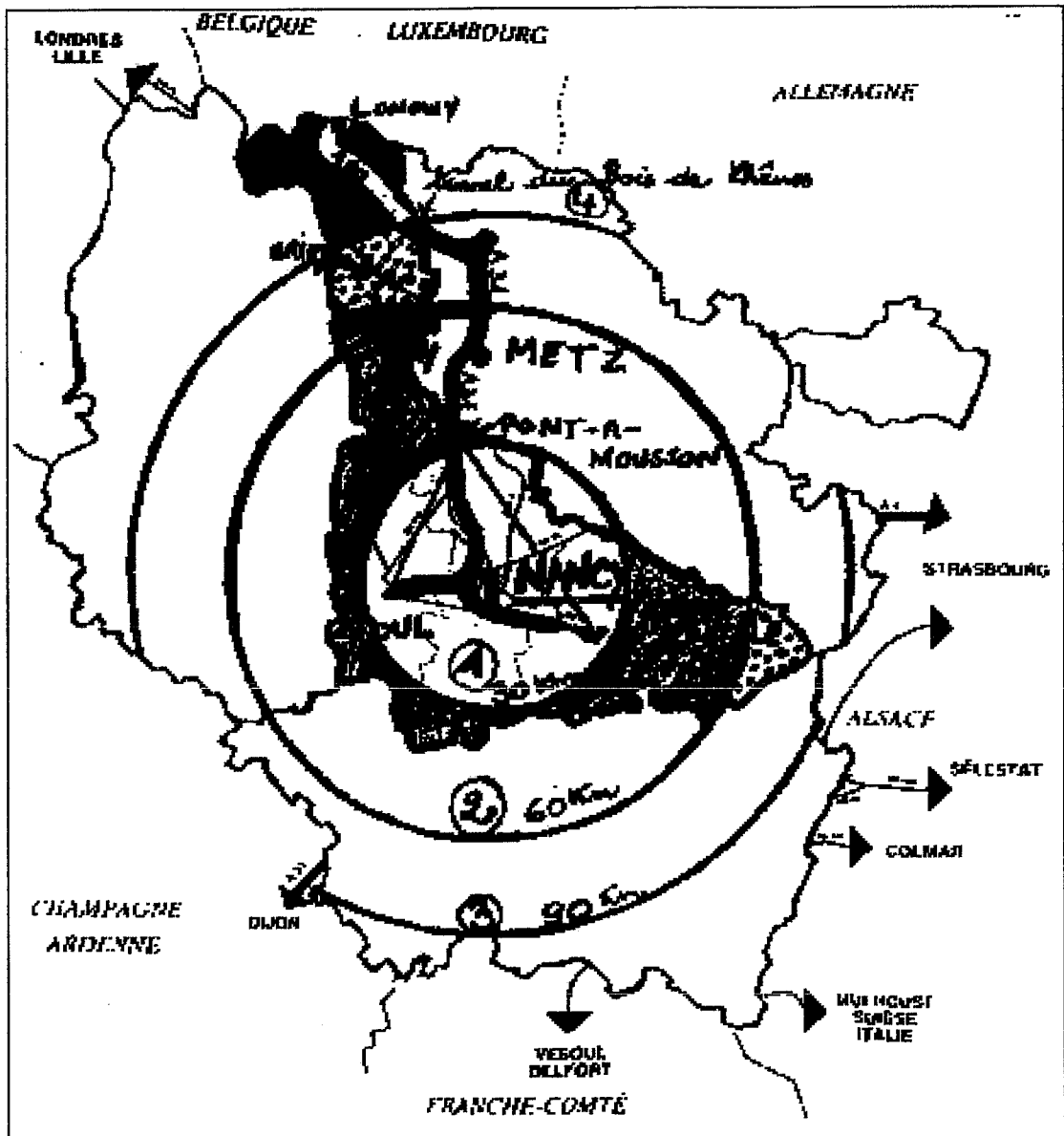
<< A l'IUFM on entend dire que c'est gris, que c'est un trou,
 qu'il n'y a pas grand chose par rapport à Nancy.
 C'est historique,
 Longwy ne véhicule pas une belle image de la Lorraine.
 C'est une image qui est véhiculée par la presse,
 par les médias, par des << on dit >>.

Mais si Longwy était à trente minutes de Nancy
 et le sud du département à une heure et demie,
 davantage de monde demanderait Longwy.
 Plus que la connotation,
 c'est la proximité géographique qui compte,
 c'est un véritable obstacle.
 C'est plus la distance.

Au moment des affectations, il y a deux possibilités.
 Soit on cherche à avoir son poste avant
 pour s'y prendre à l'avance,
 donc passer au deuxième mouvement
 et demander une nomination à Longwy.
 Soit attendre et espérer se retrouver du côté de Nancy.
 On sait qu'énormément de débutants vont à Longwy.

Représentations d'un groupe de débutants
 fraîchement nommés à Longwy II
 (septembre 1999)

PERCEPTION DU TERRITOIRE MEURTHE-et-MOSELLE
par les PROFESSEURS des ECOLES DEBUTANTS



- 1 ZONE D'ATTRACTION MAXIMALE (30 km autour de Nancy) : le *triangle attirant* (Lunéville-Pont-à-Mousson-Toul).
- 2 ZONE D'ATTRACTION MOYENNE (60 KM autour de Nancy).
- 3 ZONE LIMITE (90 KM autour de Nancy).
- 4 ZONE DE REPULSION : les circonscriptions longoviciennes.

**VOYAGE AU BOUT DE L'A 31.
UNE INTRODUCTION A LA PORTION LONGOVICIENNE
DU << PAYS-HAUT >> MEURTHE-ET-MOSELLAN**

Quittons Nancy par Maxéville, le long du canal qui joint la Marne au Rhin, puis entrons sur l'autoroute A 31.

I. S'éloigner de Nancy

Le premier panneau que nous rencontrons nous indique trois distances successives : Pont-à-Mousson 25, Metz 51, Luxembourg 110.

Ensuite, le réseau autoroutier parcourt à toute allure les contreforts de la banlieue nancéienne en escortant grosso modo la Moselle¹ qui, de cours d'eau touristique avant Neuves-maisons, passe ici à un statut de voie fluviale industrielle.

Dépassons Champigneulles, Bouxières-aux-Dames, Frouard, Pompey, Custines... et filons tout droit jusqu'à la région mussipontaine².

II. Gagner Metz

Doublant Pont-à-Mousson, nous nous écartons maintenant progressivement de la rivière.

Peu après, la rencontre de cette curiosité naturelle que constitue la Butte de Mousson³ – un promontoire imposant qui surplombe toute la vallée, sur notre gauche – ne manque pas de nous impressionner.

Puis le tracé autoroutier, volontairement dirigé sur Metz – grande *rivale*⁴ de Nancy, la cité proprement dite est probablement la deuxième grande métropole régionale pour la démographie, et certainement le second pôle d'attraction lorrain sur un plan économique - nous fait très vite pénétrer dans le département de la Moselle...

Jouy 5, Thionville 39.

En raison de la configuration très particulière qui lui a été donnée par le découpage territorial, cette espèce d'épine dorsale que constitue l'A 31 jette comme un pont entre le

¹ Affluent du Rhin, la Moselle naît à Bussang, dans les terrains cristallins du massif des Vosges, et coule sur 550 kilomètres jusqu'à la ville allemande de Coblenze.

² Il s'agit du secteur de Pont-à-Mousson.

³ Elle représente ce que l'on désigne en géographie sous l'appellation de << butte-témoin >>.

⁴ A partir de ce point, tous les mots ou expressions en italique désigneront des termes qui me sont propres. Les guillemets concerneront par contre des indications ou expressions officielles.

nord et le sud du département, c'est-à-dire entre la *tête* et le *corps* du *canard* meurthe-et-mosellan.

A la seconde extrémité de cette espèce de *corridor* artificiel, nous déboucherons réellement dans ce que l'on nomme le << Pays-Haut >>.

Encore quelques kilomètres et nous nous insinuons dans la zone commerciale dénommée << Actisud >>.

Par la suite, quelques minutes nous suffisent pour arriver à Metz-centre.

Passons auprès du stade Saint-Symphorien, bien connu dans les milieux footballistiques puisque l'équipe messine joue depuis de nombreuses années en première division du championnat national.

Par un effet visuel quasiment irrésistible, notre regard est pourtant davantage attiré, à l'arrière-plan, par les façades en pierre jaune de Jaumont de la cathédrale Saint-Etienne.

Elle est certainement une des plus belles églises gothiques de France, avec ses six mille cinq cents mètres carrés de vitraux (datés du XIII^{ème} au XX^{ème} siècle), ses deux tours symétriques (également du XIII^{ème} siècle) et la nef (XIII^{ème} et XIV^{ème} siècles) qui les surpasse de la hauteur de ses quarante-deux mètres.

Tout de suite après s'offre à notre vision le plan d'eau de l'île du Saulcy.

Il constitue sans doute l'un des lieux de détente préférés des Messins, ainsi que des plaisanciers qui suivent la Moselle, canalisée entre Thionville et Frouard.

Surplombons les bâtiments de l'Université et de la Cité Universitaire.

Traversons la Moselle et le canal de Jouy.

A Metz-nord Pontiffroy, prenons la direction de Thionville et de Luxembourg.

Rattrapons La Maxe.

Délaissions le port de Metz, sur notre droite.

La frontière ne se trouve plus qu'à une quarantaine de kilomètres...

Depuis Nancy, il ne nous aura guère fallu plus d'une demi-heure de trajet.

III. Pousser au Nord

Thionville 24, Luxembourg 55,

Verdun 72,

Sarrebruck 76, Strasbourg 177,

Paris 320.

Longwy 60...

Introduisons-nous maintenant dans le << Pays du Fer >>.

Ou pour le moins dans ce qu'il en reste, à l'issue des restructurations régulières et ininterrompues qui se sont essentiellement opérées au cours des deux dernières décennies.

Nous négligerons le dégagement vers Hagondange.

Avant 1914, cette localité était l'ancien fief, dans la région, des maîtres de forge de la famille Thyssen.

Elle est sise au point de convergence des vallées de la Fensch, de l'Orne et de la Moselle et son parc Walibi Schtroumpf, symbole le plus voyant de sa reconversion, a été construit sur les décombres des installations métallurgiques.

L'usine existante a effectivement fermé ses portes en 1986 pour laisser la place au <<Parc Big Bang Schtroumpfs >>.

Inauguré par Laurent Fabius et Jacques Delors, financé à grands frais par les aides publiques, ce << signal de la renaissance lorraine >> a fini par être vendu à la holding belge Walibi, spécialisée dans les parcs d'attraction.

Croisons peu après l'autoroute de l'est, laquelle offre pour lors deux possibilités totalement divergentes :

- s'éloigner vers l'ouest... Verdun, la Meuse et la Belgique... ou Reims et la région champenoise... pour ensuite rejoindre Paris ;
- à l'opposé, se diriger à l'est vers Sarrebruck, le nord de la Moselle et rallier l'Allemagne... ou bien aller vers Strasbourg et l'Alsace.

Plus avant, nous ne prendrons pas non plus pour destination la vallée de l'Orne jusqu'à Joeuf, Homécourt, Auboué, Valleroy, Moineville, Hatrize, Conflans-Jarny...

En remontant le lit de cet affluent de la Moselle, nous aurions pu découvrir un paysage constitué de cités ouvrières et de crassiers ainsi que des restes d'anciennes usines et d'anciennes mines... qui ont produit, au fil d'une longue exploitation, une bonne partie des dizaines de millions de tonnes de minerai de fer et d'acier que la France consommait annuellement...

Nous ignorerons pareillement la direction d'Amnéville-les-Thermes.

En quelques années, cet endroit est devenu le principal centre de loisirs lorrain.

S'étendant sur six cents hectares, il sait attirer les foules grâce aux atouts que représentent sa forêt, sa station thermale, son golf ou son parc zoologique.

Son casino se classe parmi les cinq premiers de France pour le produit brut des jeux et sa salle de spectacles, << le Galaxie >>, capte les plus grands noms de la chanson française et internationale.

L'ensemble de ce dispositif est complété par Thermapolis, <<La cité de l'eau >>.

Poursuivons plutôt, droit devant, du côté de Talange...

Thionville 16, Luxembourg 47,

Longwy 52.

Après Mondelange, l'œil du voyageur est irrémédiablement attiré par l'énorme masse de la centrale sidérurgique de Richemont.

Elle a été construite en 1960 pour répondre aux besoins énergétiques d'une industrie toute-puissante, qui tournait alors à plein rendement.

En bifurquant sur la gauche, empruntons maintenant la direction d'Uckange.

L'autre bras de l'autoroute A 31 se dirige quant à lui - accompagnant le cours de la Moselle - vers Thionville et poursuit ensuite sa course au Grand-Duché de Luxembourg...

Uckange 2,
Longwy 43.

Arrivés à Uckange, nous nous trouvons face à un *tableau* singulier, véritable raccourci de l'histoire locale.

Il met d'abord en avant plusieurs immeubles d'une ZUP, vestiges toujours debout d'une époque qui pourrait pourtant sembler révolue.

Puis ces édifices laissent la place à un habitat composé de maisons jumelées.

Et enfin, nous apercevons un secteur dans lequel ont été construites des maisons individuelles beaucoup plus récentes.

Nous venons d'accéder à la vallée industrielle de la Fensch, cette fameuse << Fensch vallée >> que le chanteur Bernard Lavilliers a louée dans l'une de ses interprétations.

Sortie Fameck, zone industrielle Ste Agathe... Florange, Sérémange-Erzange.

Après la zone commerciale, nous apercevons les fumées d'installations industrielles.

Elles sont implantées à Hayange, berceau de la sidérurgie lorraine lié à la dynastie de la famille de Wendel, depuis que Jean-Martin a racheté la fonderie en 1704 et en est devenu le seigneur.

L'autoroute se met subitement à grimper vers la gauche dans un domaine boisé, à l'orée d'un formidable massif forestier.

Nous reconnaissons encore des maisons jumelées, typiques des cités ouvrières jadis construites par les maîtres de forges pour stabiliser la partie qualifiée de leur personnel.

Si nous faisons converger notre regard du côté de la ville en contrebas, nous ne pourrions qu'être ébahis par l'étendue des implantations sidérurgiques et par leur place centrale, au beau milieu des habitations.

Elles appartiennent à la SOLLAC, filiale du groupe UNIMETAL.

Tout semble littéralement avoir été bâti autour d'elles, contre elles, d'un point de vue topologique...

Sur l'autoroute, une indication *touristique* nous interpelle bientôt : << l'acier en coulée continue >>.

Elle ne laisse aucun doute sur les activités manufacturières qui ont été et qui sont encore de nos jours – mais pour combien de temps encore ? – pratiquées à cet endroit.

La vue plongeante se fait d'ailleurs de plus en plus précise et nous découvrons toujours mieux l'énormité des bâtiments de l'usine.

Nous laisserons pourtant cette vision progressivement s'estomper derrière nous.

Traversons l'imposant viaduc qui domine la localité et la vallée.

Persévérons vers Fontoy.

Abandonnons ces zones très peuplées, toujours si denses d'une population dont la moyenne d'âge continue à être moins élevée que la moyenne nationale.

Ce phénomène témoigne de la perpétuation d'une époque où cette zone *travailleuse* attirait en masse de jeunes actifs qui n'hésitaient pas à s'y installer pour fonder une famille...

Parvenons finalement au lieu-dit : << Tunnel du Bois de Chênes >>.

Nous considérerons qu'il s'agit - peu avant de toucher à la limite réelle, matérialisée par une indication routière, entre les deux départements lorrains - du débouché véritable de la *passerelle* que nous parcourons depuis Nancy.

IV. S'enfoncer dans le Pays-Haut

Dès la sortie de la galerie, longue de trois cents mètres, la montée devient constante et prolongée dans un paysage arboricole peuplé d'essences diverses.

Longwy 33.

A partir de ce point, nous sentons – mais peut-être encore confusément – que nous nous sommes véritablement introduits dans le Pays-haut.

Comme pour accentuer l'effet de nouveauté, notre route a d'ailleurs presque immédiatement changé de dénomination.

Nous aurons désormais affaire à l'A 30.

Il aura fallu creuser un long défilé dans la colline rebondie qui nous entoure, jusqu'à l'aire de << la Castine >>, pour que cette voie de communication autorise une pénétration plus soutenue dans la région.

Et qu'elle établisse conséquemment une continuité plus prononcée avec le cœur économique et social formé par la métropole messine.

A une époque qui n'est pas très éloignée, le franchissement des différentes villes que nous venons de laisser derrière nous était imposé à l'automobiliste par l'unique tracé praticable.

Il passait par le centre de ces municipalités et le côtoiement des énormes installations industrielles.

Cette traversée nécessitait, dès lors, une dépense temporelle accrue par rapport aux conditions actuelles.

Nous finissons tout de même par arriver sur le plat, toujours cernés par les arbres, mais nous disposons maintenant d'une perception horizontale du panorama qui englobe à la fois des champs et des espaces forestiers.

Ce paysage a toutes les apparences d'un *désert vert*.

Il se déploiera jusqu'aux alentours du bassin longovicien.

Continuons sur Havange et Esch-sur-Alzette.

Longwy 27.

Nous recommençons à monter dans les bois.

Parvenus au sommet de la côte, nous nous mettons dorénavant à traverser des surfaces agricoles étendues... et vides d'hommes.

Poursuivons sur Aumetz.

Longwy 23.

Nous sommes maintenant littéralement cernés par la campagne, une nature dégagée et sans habitations... si nous mettons à part l'apparition du surprenant contour bien découpé de cinq maisons qui se profilent nettement dans le lointain, sur notre droite.

Peu de temps après, légèrement à l'écart, nous pouvons par contre apercevoir un bâtiment austère.

Il s'agit là du vestige délabré d'une ancienne mine de fer : Ida-Amélie.

A huit cent mètres, sur le territoire de la commune d'Aumetz, la mine Bassompierre a été transformée en « Musée des mines de fer de Lorraine » (en 1989).

Elle présente plus particulièrement les mines à puits et les explosifs miniers et elle réunit notamment le carreau, le chevalement et les machines.

A sa manière, elle témoigne aussi d'un passé dorénavant disparu, bien que relativement récent.

L'A 30 se termine soudainement – nous pourrions presque dire brutalement – pour laisser la place à la Nationale 52...

La vitesse maximale sera dorénavant limitée à 110 km/heure.

Très rapidement s'offre encore une fois une opportunité de sortie dans deux directions opposées.

Nous avons d'abord la possibilité de rejoindre Villerupt.

Cette ville attenante au département de la Moselle est un ancien haut lieu sidérurgique gravement touché par la crise de cette industrie, important centre d'immigration transalpine et siège annuel, depuis une bonne vingtaine d'années, d'un pittoresque « Festival du Film Italien » ;

A contrario, nous pouvons nous transporter vers Audun-le-Roman, *porte* de la région briotine⁵.

En persévérant au-delà, nous serions amenés à traverser une terre littéralement gorgée de gisements ferrifères... pourtant, les mines de fer sont totalement fermées depuis 1993...

La liste des cessations d'activités minières est longue : Serrouville, Andernay, Trieux, Tucquegnieux, Mancieulles, Mairy-Mainville, Murville, Landres, Mercy-le-Bas, Piennes, Joudreville...

Longwy 19.

Un peu plus avant, nous retrouvons le département de Meurthe-et-Moselle que nous avons laissé après Pont-à-Mousson.

Au loin, nous pouvons apercevoir le petit village de Crusnes et ses cités ouvrières.

C'est une sorte d'*oasis d'urbanité* au milieu des cultures omniprésentes.

Son église en acier, classée monument historique, fut réalisée en 1938 à l'initiative de la famille De Wendel.

A gauche s'étale le languissant bourg d'Errouville.

⁵ Il s'agit du secteur de Briey, une des sous-préfectures du département.

Ses maisons serrées l'une contre l'autre, tout au long de sa rue principale, sont comme un trait droit tiré par une gigantesque règle d'écolier.

Une autre longue et abrupte grimpée commence aussitôt, semblant de nouveau marquer une nette rupture avec la platitude précédente.

C'est sûrement dans un décor comme celui-ci que l'expression « Pays-Haut » doit pleinement acquérir tout son sens.

Si nous rencontrons invariablement des champs à notre droite, les arbres se remettent à nous accompagner sur la gauche.

Montons sans cesse.

Puis, ignorons le dégagement vers Villerupt.

Parvenons enfin, en bout de course, sur le plateau...

Villers-la-Montagne 5.

Longwy 12.

De chaque côté de notre parcours, regardons la campagne monotone.

Remarquons aussi qu'au deuxième plan, à quelques centaines de mètres, se fixent les bosquets.

Dépassons les bâtiments et les rails qui forment la charnière d'une usine de fabrication de tubes polyéthylène, un peu en retrait par rapport à notre route.

Evitons la sortie vers la départementale 125 qui nous emmènerait :

- à droite, du côté de Tiercelet, de Thil, d'Hussigny-Godbrange et de la Zone Industrielle de Villers-la-Montagne ;
- sur le flanc gauche, à Morfontaine.

La zone est truffée d'ouvrages de la ligne Maginot, cette fameuse « cuirasse du nord-est » qui essayait de *coller* aux frontières depuis La Ferté (non loin de Sedan) jusqu'à Huningue, à la frontière suisse.

Ils datent des années trente et certains sont en cours de restauration.

Cette ligne défensive fortifiée comprenait, suivant la nature du terrain et l'importance des zones à défendre : de gros ou moyens ouvrages souterrains en béton, des casemates à moitié enterrées, des blockhaus, des barbelés, des champs de mines, des rails ou des fossés antichar.

Certaines de ces installations, à l'abandon, ont été acquises par des particuliers ou par des associations, surtout dans le secteur de Longwy.

Remarquons incidemment, au passage, le fait que la route nationale établisse maintenant une sorte de ligne de démarcation virtuelle qui sépare distinctement les circonscriptions administratives de Longwy I et de Longwy II.

Apparaissent maintenant, au premier plan, les imposantes structures de la société EUROSTAMP (confection de pièces embouties pour l'automobile) suivies des bâtiments,

plus éloignés, qui abritent les activités des Automobiles PEUGEOT (usinage de pièces aluminium pour automobiles).

Sur notre route, une autre *spécialité* locale nous est tout de suite signalée sur un panneau routier : << émaux de Longwy >>.

Parvenons près de la zone industrielle de Villers-la-Montagne...

Jetons un regard sur les installations de DAEWOO (montage et production de fours micro-ondes) et de BTR TOKAI France (fabrication de joints caoutchouc).

Longwy 6.

Arrivons à hauteur de la départementale 196.

Elle permet d'aller en direction d'Haucourt-Moulaine et de Saulnes.

La commune de Herserange est indiquée à 6 kilomètres.

Sur son territoire est situé le dernier haut-fourneau de la région.

Mais ce n'est qu'un *reliquat*, qu'une cheminée couchée qui a été abattue par de puissantes charges de dynamite en 1991.

Depuis quelques minutes, le paysage se révèle très aplati.

Les champs s'étendent tout autour de nous sur de larges emplacements.

Les futaies ne sont cependant jamais très distantes.

Parvenons finalement à une bifurcation.

Sont indiqués, sur la gauche : Luxembourg, Charleville, Arlon, Longuyon... Longwy-Haut et sa Zone Industrielle de Pulventeux... ainsi que le Pôle Européen.

Depuis 1985, le Pôle Européen de Développement (PED) maintient *sous perfusion économique*, une zone qui regroupe le bassin de Longwy ainsi qu'une bande-frontière en Belgique et au Luxembourg, trois régions limitrophes qui ont été très touchées par l'extinction des activités sidérurgiques et de leur sous-traitance.

Dans cette ébauche de première agglomération transfrontalière européenne – elle est constituée à ce jour par un ensemble de dix-sept communes françaises, de trois municipalités belges et de trois localités luxembourgeoises, pour un total de 110 000 habitants – les projets bénéficient d'une aide publique qui peut aller jusqu'à 34 % du montant des investissements.

Les implantations industrielles ont surtout été le fait, jusqu'à présent, d'entreprises étrangères (surtout asiatiques).

Prenons résolument, pour notre part, sur la droite.

Allons vers Haucourt-Saint-Charles et Mexy.

Puis, droit devant.

V. Descendre sur Longwy

<< Direction Longwy-centre : utilisez votre frein moteur, 6 % >>.

Sur notre droite, nous pouvons voir ce qu'il reste aujourd'hui du crassier qui surmontait << la cité du fer >>, lorsque celle-ci était au faite de sa splendeur sidérurgique.

Cette montagne artificielle a été progressivement élevée, au fil des années, avec les amoncellements des scories, c'est-à-dire les résidus de l'activité des usines.

Longwy-centre 2,5 km...

Virage à gauche, puis à droite.

Nous commençons doucement à entrevoir les premières habitations.

Virage à droite.

La ville basse apparaît maintenant de plus en plus nettement à travers les arbres, présents de chaque côté de la route.

<< Longwy vous accueille >>.

Sur le panneau se détache, enluminée, la porte de France.

Elle est toujours présente dans la ville haute.

Elle représente une subsistance des fortifications établies par Vauban au XVII^{ème} siècle, sur ordre de Louis XIV.

Ce majestueux monument paré de trophées, la vieille ville construite en damier, le << puits de siège >> et les remparts sont des témoignages du passé militaire de la ville.

Il demeure environ un tiers de l'édification originale.

Virage sur la gauche.

Juste après celui-ci, nous faisons notre entrée dans l'agglomération.

Sur notre droite se dressent les maisons des << cités Merlin >.

Ce sont les vestiges toujours largement habités d'une époque désormais forclosée.

<< Danger : 10 >>.

Virage serré sur la droite.

Nous pouvons observer la gare SNCF.

Elle fut longtemps, et jusqu'à une période récente, la première gare marchande de France pour les marchandises transportées (en tonnage).

Elles y transitaient alors pour ensuite être réparties aux quatre coins du pays où elles étaient envoyées à l'étranger, par la frontière proche.

<< Sentier-découverte de la sidérurgie >>.

A l'occasion des journées du patrimoine des 20 et 21 septembre 1997, la création d'une << route du fer >> a été mise en chantier, à l'initiative de diverses associations et en collaboration avec certaines municipalités.

Ce sentier permet désormais d'approcher le maintenant *fameux* << haut-fourneau couché de Senelle >> ainsi qu'un site particulièrement chargé d'histoire, depuis l'ouverture de ses << usines à eau >> et des moulins du Moyen-Age jusqu'à la dernière coulée de fonte en 1987.

Il permet de retrouver des lieux qui ont fait la prospérité du bassin de Longwy au cours de la cent cinquantaine d'années qui viennent de s'écouler.

Ici est né le premier haut-fourneau en 1846 - haut de 9 mètres, alimenté au charbon de bois, il produisait 3 tonnes de fonte par jour - lorsque le baron Henri-Joseph d'Huart, propriétaire de la faïencerie, acheta le « moulin de Senelle ».

Il marquera les débuts de « l'usine de Senelle ».

Sur ce site a été formée la société métallurgique de Senelle-Maubeuge en 1883.

Sous son impulsion, l'usine s'agrandira et occupera petit à petit toute la vallée.

En cet endroit ont été construits l'aciérie et les laminoirs vers 1905-1909, puis les grands bureaux d'inspiration arts-déco à la fin des années 20.

Ces derniers sont toujours là, mais dans quel état de délabrement !

De cette contrée est issue la société Lorraine-Escaut de la fusion de Senelle-Maubeuge, des aciéries de Longwy et de la société Escaut et Meuse en 1953.

Elle sera absorbée par USINOR en 1966.

Dans ce panorama enfin se trouve le dernier laminoir du bassin de Longwy.

Le « train universel de la STUL », construit en 1964 et acheté par la société luxembourgeoise ARBED en 1993, est spécialisé dans la fabrication de poutrelles destinées à la construction de bâtiments, de poteaux caténaires pour les lignes TGV, de pylônes EDF ou de pylônes de remonte-pente.

Plus loin, le train à fil d'UNIMETAL (également construit en 1964) premier producteur mondial de fil utilisé dans les pneus à carcasse radiale a fermé ses portes...

Arrêtons-nous au premier feu tricolore et découvrons les panneaux routiers dressés à l'entrée de la ville.

« Emaux de Longwy ».

Il s'agit des ateliers des « Faïenceries et Emaux de Longwy », continuateurs de l'usine du baron d'Huart.

Cette entreprise a été liquidée en 1977, plusieurs fois achetée puis revendue par divers repreneurs jusqu'en 1991.

Actuellement, ses clients sont présents dans la France entière et elle exporte 10 % de sa production, notamment aux Etats-Unis et au Japon.

A droite : « ASSEDIC ».

En face, sur la gauche : « St Jean l'Aigle émaux de Longwy, musée-château, fabrique ».

Les « Emaux Saint-Jean-l'Aigle » existent depuis 1978.

Ils étaient primitivement installés à Réhon.

En 1981, ils ont été transférés au château de la Chiers, construit en 1880 pour abriter les grands bureaux de l'usine.

Trois sociétés ont été créées à partir de 1977 :

- les « Emaux des Récollets », à l'origine sous forme d'une coopérative, aujourd'hui reprise par un nancéien,

- les << Emaux d'art de Longwy Christian Leclercq >>, installés à la gare routière.
- les << Emaux de Saintignon >>.

Chacune a sa propre originalité dans ce créneau industriel et commercial.

Traversons le pont supérieur qui domine les voies ferrées.

Dans l'enfilade d'une rue, notre regard est immanquablement attiré par la vision colorée d'une fraction de la place du général Leclerc.

Complètement rénovée voici quelques années, elle constitue toujours le noyau politique et administratif, de Longwy, son cœur passionnel et palpitant... bien que les commerces se soient plutôt déplacés vers la partie haute de la ville.

Dans l'organisation urbaine telle qu'elle se présente, les villes présentes dans la zone semblent maintenant littéralement coupées en deux par les friches – elles sont comme des plaies béantes qui auraient mal cicatrisé, malgré le *baume* des plantations arboricoles – sur des terres que les colossaux équipements industriels d'antan ont désertées.

La plupart de ces derniers auront été liquidés – irrémédiablement détruits, ou proprement démontés pour être transplantés *ailleurs* – en moins d'une dizaine d'années.

VII. Terminus ?

Sur notre droite sont respectivement indiqués << Gouraincourt >>, un quartier très *populaire* de Longwy – avec ses marabouts africains et sa mosquée – Mont-Saint-Martin – ville siège de l'hôpital local, sa ZUP, son église romane du XII^{ème} siècle classée monument historique – et Longlaville.

Juste derrière, la frontière luxembourgeoise et, à quelques kilomètres, la frontière belge, toutes deux désormais simples barrières virtuelles pour les frontaliers.

Sur la gauche, nous avons Longwy-Haut, Cosnes-et-Romain – l'IUT installé sur son territoire dépend de l'université de Nancy I – Gorcy, puis...

la Belgique.

Nous pouvons emprunter la nationale 18, en direction de Longuyon et nous traverserons alors des villages qui ont pour nom Villers-la-Chèvre, Tellancourt, Allondrelle-la-Malmaison – son site de Buré d'Orval, le domaine de l'ancienne Forge de Buré crée par les moines de l'Abbaye d'Orval – et, plus avant, nous verrons ensuite les vestiges du haut-fourneau du Dorlon...

Charency-Vezin, Epiez-sur-Chiers et...

la Belgique.

Une autre possibilité consiste à prendre la route de Réhon et de la vallée de la Chiers.

Le circuit entre les rivières Chiers et Crusnes nous fait successivement parcourir de typiques petits villages de la campagne lorraine, laquelle reprend vite ses droits dès que nous sortons de Longwy et des ex-villes sidérurgiques attenantes.

Nous découvrons successivement :

- Cutry, son château-musée archéologique consacré aux époques gallo-romaine et mérovingienne ;
- Ugné et Cons-la-Grandville, son haut-fourneau et son château, digne représentant de l'architecture Renaissance (tous deux classés monuments historiques) ;
- Montigny-sur-Chiers et Fresnois-la-montagne et son église de la nativité de la vierge, également monument historique ;
- Fermont, son gros ouvrage de la ligne Maginot⁶ ;
- Viviers-sur-Chiers et Longuyon.

La Chiers nous emmène ensuite vers Colmey, Villette... de nouveau Charency-Vezin, Epiez-sur-Chiers... et puis...

la Belgique.

Si nous ne voulons pas passer la frontière, la seule possibilité qui nous reste réside dans la Nationale 43.

Elle conduit au département tout proche de la Meuse.

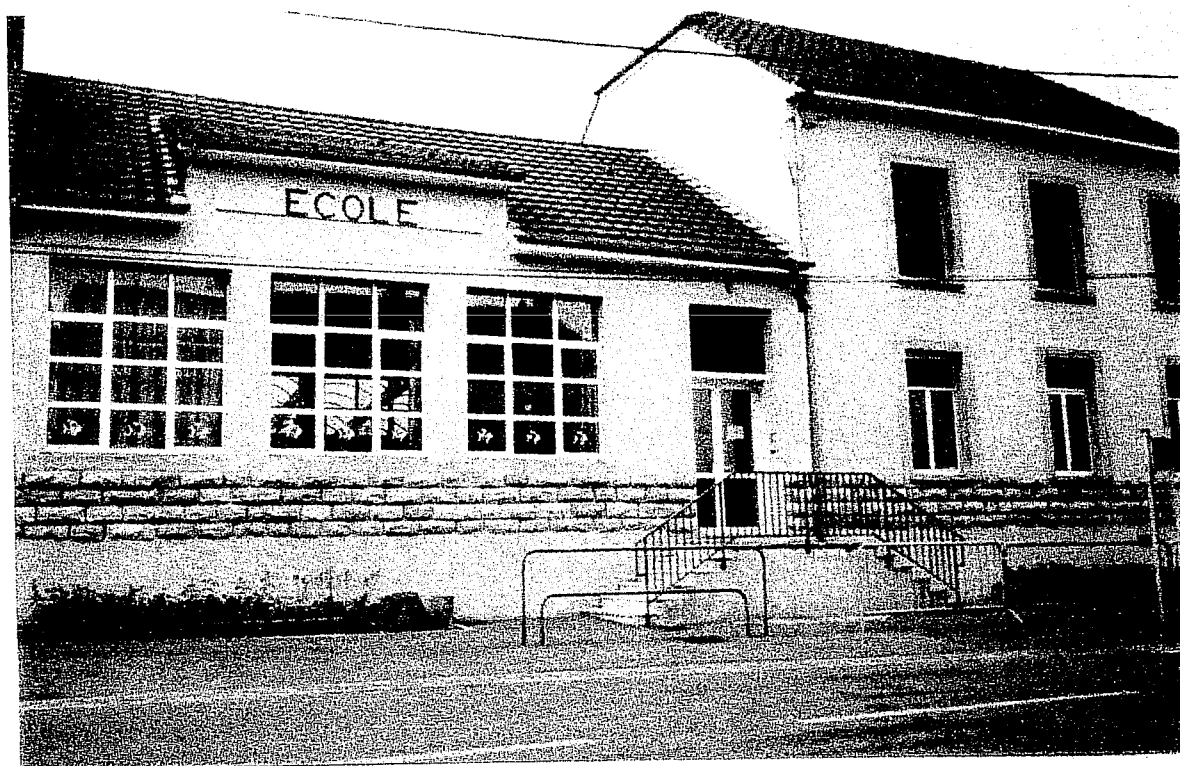
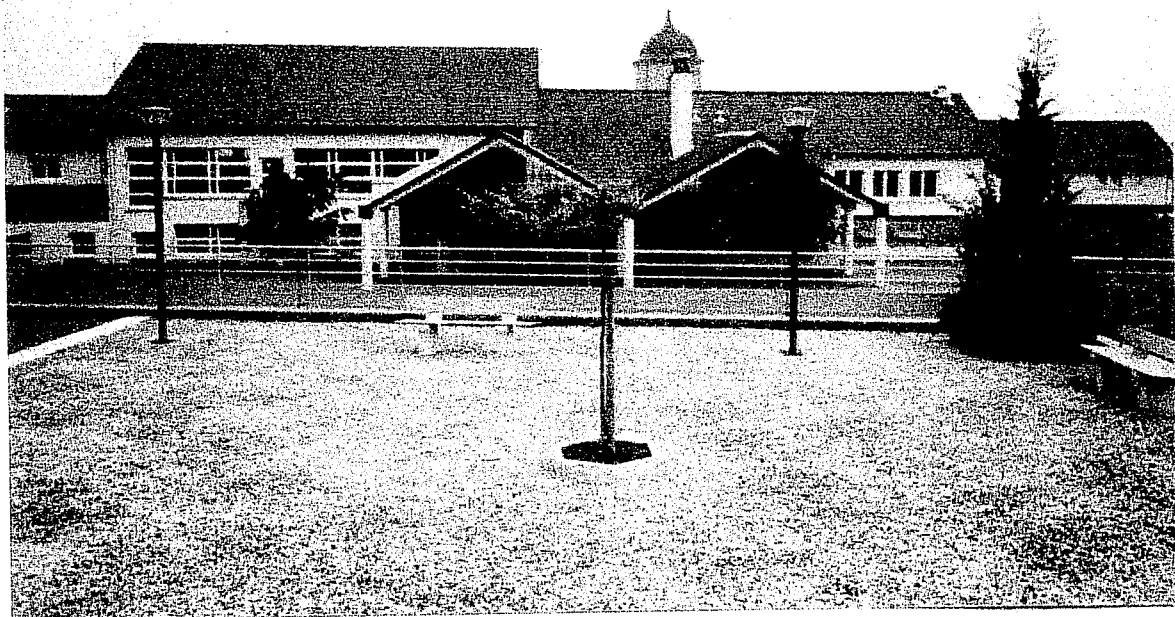
Moselle, Luxembourg, Belgique, Meuse...

Les bornes territoriales et administratives relatives aux deux circonscriptions de la zone de Longwy⁷ sont posées.

⁶ Il est formé de sept blocs qui surmontent une ville souterraine desservie par dix ascenseurs et trois kilomètres de chemins de fer électrifiés.

⁷ Longwy I et Longwy II.

Groupe scolaire de Tellancourt (circonscription de Longwy II).



Ecole maternelle VICTOR HUGO à Cosnes-et-Romain (circonscription de Longwy II).

INTRODUCTION GENERALE.

UNE EVOLUTION DES COMPETENCES PROFESSIONNELLES DEPUIS LA FIN DES ANNEES CINQUANTE. LE POINT DE VUE D'UN INSPECTEUR DE L'EDUCATION NATIONALE.

Soucieux de *faire parler* le terrain tout au long de mon travail d'enquête, j'ai également eu à cœur de rechercher des discours capables d'exprimer une vision d'ensemble.

C'est la raison pour laquelle les propos singuliers tenus par un Inspecteur de l'Education Nationale m'ont semblé occuper toute leur place dans le cadre présent ; dans la mesure où la problématique développée par ce responsable local paraît en grande partie rejoindre mon questionnement propre.

Relevons néanmoins que, bien qu'elle fasse désormais intégralement partie de mon étude, cette interprétation est postérieure à l'investigation proprement dite d'un point de vue chronologique, puisqu'elle m'a été fournie par l'intéressé en janvier 1999.

Dans ce document, nous noterons par ailleurs que les guillemets à la française (<< et >>) marquent, de ma part, une volonté de reproduction la plus fidèle possible des paroles originelles de l'interviewé.

J'ai par contre personnellement surajouté le titre et les sous-titres lors du découpage ultérieur de la transcription recueillie.

I. La situation originelle

<< Le niveau de recrutement à l'Ecole Normale, il faut le rappeler, c'était quand même : BEPC, puis entrée en seconde. Ca faisait ensuite des années "normales", je dirais, jusqu'au bac. Et puis, il y avait une année de formation professionnelle, avec quelques stages... mais des stages dans l'école d'application immédiate, des stages courts d'ailleurs. Ca, c'était la situation dominante.

Mais il faut dire que dans le Pays-Haut, ça ne touchait pas le quart du personnel, puisque les trois-quarts des recrutés étaient des non-normaliens.

Il y a eu tous les recrutements dans les années noires, si je peux dire, puisque l'Education Nationale manquait d'enseignants "complets". Elle recrutait des gens qui étaient titulaires d'un bac. C'étaient les remplaçants.

Après, elle a aussi recruté des gens qui n'avaient qu'une première partie du bac et ils étaient suppléants éventuels, c'est à dire en gros un statut encore plus précaire.

Et puis des jeunes, qui avaient enseigné... qui étaient titulaires de l'équivalent du BEPC... mais qui avaient enseigné pendant la guerre... c'était le cas de nombreuses femmes...

Parce que c'étaient surtout des femmes qui répondaient à ces conditions et qu'elles avaient remplacé les instituteurs qui étaient prisonniers. Il n'y avait plus d'instituteurs, notamment dans notre région... comme partout... comme souvent... Et ces jeunes-là, après, quand les titulaires sont revenus et que les choses se sont remises en place, ils n'avaient

pas, je dirais, les compétences administratives ou de diplômes demandées pour pouvoir continuer... Et là, l'Education Nationale leur a ouvert la porte à nouveau et ils ont pu recevoir une formation qui leur a donné des équivalences pour pouvoir être titularisés >>.

II. La formation reçue

<< Les formations pour les remplaçants, c'était une série de conférences le mercredi... enfin, le jeudi, à l'époque... faites par les inspecteurs du département.

Alors, suite au sujet traité, il y avait toujours un devoir pédagogique à faire, devoir qui était ensuite corrigé et rendu à la conférence. Et ça continuait pendant les deux premières années. Et puis, les gens passaient le CAP dans les mêmes conditions que les normaliens sortants, pour la partie pratique.

Ca leur donnait le droit d'être stagiaires au bout de trois ans, et titulaires au bout de quatre ans. Donc, c'est une formation qui tenait en... quinze conférences pédagogiques... en gros. Alors, évidemment, c'était très autodidacte, parce qu'il n'y avait pas non plus à l'époque de conseillers pédagogiques. Ca ne s'est instauré qu'à partir de 1961.

Il n'y avait que l'inspecteur dans une circonscription... Longwy I et Longwy II, ça n'en était qu'une à l'époque. Alors, je ne sais pas, moi... (rire bref) je ne sais pas comment il faisait pour s'en sortir et pour inspecter, parce que... Mais il n'avait peut-être pas d'autres charges comme on a maintenant en inspection. Il y a des domaines qui se sont alourdis.

Il n'avait pas la formation des enseignants, ce qui veut dire que la grosse partie se faisait... sur le tas.

Mais j'ai oublié de dire qu'il y avait aussi, pour les instituteurs remplaçants, huit jours de stage en situation, c'est-à-dire qu'ils étaient dans la classe avec une institutrice ou un instituteur... je dirais confirmé... qui leur mettait le pied à l'étrier. En gros, il leur expliquait comment on fait une préparation, il leur donnait toutes les indications. Il était le tuteur, mais ça se limitait dans la plupart des cas à la personne-ressource-conseil à laquelle on allait demander des idées. Il n'avait pas la possibilité de venir dans ta classe, te voir et voir où tu en étais. Mais toi, tu pouvais aller le trouver chez lui ou autre chose comme ça. Donc, c'était en gros la formation qu'on avait.

La formation n'était pas très, très poussée d'un point de vue pédagogique, mais il faut dire que les choses étaient plus encadrées et plus simples dans un sens. C'est-à-dire qu'il y avait un programme extrêmement rigide et qu'il fallait s'y tenir.

Pour les circonscriptions du Pays-Haut, il y avait un inspecteur qui avait défini ce qu'on faisait à la première, deuxième... cinquième, sixième semaine, etc... en français et en mathématique et on déroulait les choses dans un cadre très étroit, avec peu d'initiatives, mais avec un programme qu'il fallait tenir >>.

III. Les compétences requises sur le terrain

III.1. Généralités

<< Les compétences qu'on attendait d'un instituteur, à cette époque-là, j'ai plutôt l'impression que c'étaient des compétences de contenus, c'est-à-dire faire avaler l'intégralité du programme d'une année. Bien sûr qu'il fallait apprendre à savoir lire et écrire aux enfants... et compter... mais, disons, dans les bases d'un programme très précis et très clair.

Transmission de connaissances donc... ha ! Ça ne veut pas dire qu'il n'y avait pas d'actions de soutien menées comme ça, mais ce n'était pas... on centrait quand même moins là-dessus.

D'abord, on avait des effectifs de quarante élèves par classe, donc ça permettait difficilement un soutenu. Les taux de redoublement étaient assez élevés. Quand la difficulté venait, une des seules ressources, c'était souvent le redoublement. Donc, ça faisait des cursus d'élèves qui étaient souvent allongés de un, deux, voire trois ans sur l'ensemble de la scolarité. Alors, ce n'était pas une majorité qui faisait son cursus sans redoubler >>.

III.2. L'évaluation de l'élève

<< L'Ecole Normale, c'était la technique de faire sa préparation, de savoir faire sa fiche. C'était très important de savoir-faire une fiche et de savoir conduire sa leçon, mais... c'était centré sur la discipline, c'était centré sur la technique du maître, et pas sur l'élève.

Et il y avait peu de moyens aussi d'évaluer l'élève. L'élève était toujours évalué d'une manière normative, c'est-à-dire que c'était un classement mensuel... la note... qui donnait une idée de comment le contenu passait.

Il y avait une forme d'émulation, parce que tout n'est pas négatif là-dedans. Parce que... l'élève savait comment il se situait par rapport à ses camarades, mais sa moyenne nous disait aussi si c'était un "bon" ou "pas un bon"... et on voyait le taux de réussite.

Mais par contre, ce qui manquait c'était les possibilités de remédiation...

Il y avait aussi un effet négatif parce que pour celui qui se situait comme "moyen" ou "bon", c'était très stimulant. Mais celui qui était toujours confiné dans les dernières places était vite résigné à son sort, parce qu'il se voyait dépassé par les autres. Il savait bien qu'il ne remonterait pas... qu'il ne remonterait pas par la baguette magique vers les bonnes places.

C'était quelque chose que les parents avaient vécu, que tout le monde avait vécu. Et tout le monde pensait qu'il était légitime d'être jugé par rapport à une norme.

En plus, c'était sanctionné par un examen, le certificat d'études. Moi, élève, j'ai passé un examen pour entrer en sixième. On n'entrait pas en sixième... sur notre bonne mine, il fallait passer un "concours des bourses" qui... ne donnait pas lieu aux bourses, mais c'était le concours d'entrée en sixième. Par la suite, il y a encore eu ce genre d'entrée qui s'est faite sur dossier en sixième. Ce n'était pas aussi automatique que maintenant. Ça se fait encore sur dossier, mais c'était plus complexe... avec des orientations sixième 1, sixième 2, sixième 3... mais ça, c'était bien plus tard.

Dans les années soixante, disons de cinquante-cinq à soixante-dix, c'était ce type de formation. Je dis cinquante-cinq, parce que je ne peux quand même pas remonter au-delà. Disons que les gens qui m'ont précédé avaient été formés comme ça. Jusqu'en soixante-dix, c'est ça.

Alors, ce qui a tout changé et fondamentalement, c'est l'introduction de la formation continue >>.

III. 3. L'évaluation de l'enseignant

<< Le CAP, ça consistait en une épreuve théorique, une dissertation qui avait pour sujet un sujet pédagogique, concernant une matière de l'enseignement et la façon de la traiter. On partait souvent de citations d'un pédagogue ou d'une réflexion d'Alain, ou d'un

philosophe comme ça. Et puis, il fallait voir... enfin, assez classique... quelque chose d'assez classique comme ça. Donc, ça c'était l'écrit, il fallait avoir la moyenne à cette chose-là pour pouvoir passer la pratique. Et la pratique consistait en un jury composé d'un inspecteur et de directeurs ou de directrices d'école qui venaient assister à une matinée de ta classe. Et dans la matinée complète, il y avait comme matières obligatoires... entre autres, il fallait faire chant (rire). Il fallait enseigner normalement, et il fallait faire chant et éducation physique soit dans la matinée, soit dans l'après-midi.

C'est quelque chose qui a disparu complètement, finalement, parce que maintenant un jeune ne fait plus des choses comme ça. Ils ont des rapports de stage pour la qualification. Ça ne se passe plus du tout comme ça. En fait, on ne les juge plus... pratiquement jamais... sur la conduite de la classe... ils sont jugés sur cinq ou six rapports qui ont été faits en deuxième année, tout au long de leurs stages. Ça a disparu sous cette forme-là.

Au début des années soixante-dix, à partir de la loi générale sur la formation continue, ça a modifié pas mal de choses. On peut dire aussi que la seule formation continue, c'était une demi-journée pédagogique où une grande partie de la matinée était traitée... sur des questions administratives par l'inspecteur... et chaque année, morceau de bravoure, il y avait un sujet. Il nous parlait une fois du dessin, une fois de la langue orale, etc... mais c'était quelque chose qui était sommaire et pas des plus passionnants.

En plus, les conseils pouvaient être prodigués, par la suite, par des brochures qui étaient faites par la circonscription... à partir du moment où il y a eu des conseillers pédagogiques. Ils n'allaient voir que les jeunes. Mais, à la demande, ils pouvaient aussi aller voir les titulaires. Les jeunes, ils allaient les voir quand même fréquemment... ils avaient quand même un rôle... par rapport aux jeunes. Quand les conseillers pédagogiques se sont installés, c'était leur priorité quand même, ils avaient le suivi des jeunes. Ils faisaient des rapports d'ailleurs. J'en ai retrouvé dans le dossier des gens. Ils les suivaient, disons, trois ou quatre fois dans une année. En gros, trois ou quatre visites dans une année.

Il n'y avait pas d'une manière institutionnelle un nombre de réunions, de stages, des choses comme ça. Mais il y avait des visites. Les conseillers pédagogiques allaient voir le jeune plusieurs fois et ils faisaient un rapport qu'ils lui remettaient. Souvent, c'était mixte. A la fois, ils constataient ce qu'ils avaient vu et ils donnaient des conseils pour y remédier et des actions à engager pour la prochaine visite. Il y avait un suivi >>.

III. 4. L'introduction de la formation continue

<< A partir de 71, ce qui a changé donc, c'est la possibilité de la formation continue. Et à partir de ce moment-là ont émergé un certain nombre de besoins. Jusque là, ça a été couplé avec l'introduction soi-disant des mathématiques modernes, des choses comme ça. Donc, les gens se sentaient assez déstabilisés par un certain nombre d'introductions modernes dans la pédagogie, ce qui fait qu'ils sentaient qu'il y avait des manques dans la formation par rapport à de nouvelles formes d'enseignement. On peut parler de cela, mais on peut aussi parler des disciplines d'éveil, des choses de ce genre, qui ont fait que les gens ne s'y retrouvaient plus dans leurs contenus disciplinaires...

En fait, la loi sur la formation continue dit que chaque enseignant doit bénéficier de l'équivalent d'une année, en gros de trente-six semaines de stage réparties tout au long de sa carrière. Au départ, c'était plus limité que cela. Il ne devait pas y aller pendant les cinq premières années, ni pendant les cinq dernières. Ça n'a jamais été terriblement respecté. Alors, c'était contingenté, c'était un droit, mais ce n'était pas une obligation.

Maintenant, les jeunes, ils font un certain nombre de stages, même des stages spécifiques. Donc ça veut dire que ce n'est pas suffisamment... que ce n'est pas totalement... un barrage. Si on fait un stage d'école, par exemple, on voit mal comment on peut dire non à celui qui n'a pas cinq ans d'exercice ou à celui à qui il reste encore cinq ans à faire.

Et si on fait un stage de langue, je ne vois pas pourquoi... pour l'enseignement d'une langue, ils ont les mêmes besoins que tout le monde... pour la mise en route.

Par exemple, si tu fais un stage d'école, si tu fais un stage ZEP... il y a tout un tas de stages pour lesquels on ne va pas tenir compte des cinq ans ni dans un sens, ni dans un autre.

Donc, après, ça a changé tout parce qu'il y avait la possibilité de se former. Une simple possibilité au départ, parce que ces stages étaient tous à Nancy, ce qui était un frein. Et donc, heureusement qu'il y a maintenant ici des stages décentralisés sur Longwy, un système comme ça... des stages qui peuvent aussi se faire dans les localités, à la limite. C'est vrai que si on est décentralisés, on a moins de moyens que les IUFM. En personnel, d'une part, parce que tous les profs ne viennent pas à Longwy... et en moyens pédagogiques aussi parce qu'on n'est pas équipés comme les IUFM. Mais c'était la condition, je dirais, d'avoir des stages. Sinon, on avait peu de personnes qui pouvaient se rendre à Nancy comme ça >>.

III. 5. La création de l'école d'application de Chadelle

<< Elle est arrivée en 82 ou 83, avec ... (nom d'une inspectrice de la circonscription). Au début des années 80, l'école d'application permettait de se rendre compte de la réalité dans laquelle on est nommé. Je dirais que ça ne fait pas une grande différence (d'avoir cette école d'application), mais il peut y avoir du personnel en plus pour aider dans les stages, des choses de ce genre. Mais ça ne changeait rien fondamentalement. D'autant plus qu'il n'y avait pas beaucoup de maîtres d'application >>.

IV. Les nouvelles compétences demandées dans les années soixante-dix

IV. 1. L'évolution générale

<< Comme c'était sur la base du volontariat, qui a été concerné par ça ? Pas les gens qui étaient en fin de carrière, bien sûr, mais disons que toute une génération a pu bénéficier d'un certain nombre de stages. D'autant plus qu'il y a eu toute une série de gros stages, il y a eu des stages de R 12, de trois mois et après des stages de R 6, qui étaient pluridisciplinaires et qui étaient en quelque sorte une remise à niveau des compétences.

Alors, qu'est-ce qui a pu changer ? C'est quand même... alors, ces choses-là sont toujours lentes à passer... mais c'est déjà une réflexion plus approfondie sur la discipline elle-même... non plus le contenu disciplinaire, mais... comment les disciplines concourent à la formation. Bien sûr qu'il y a toujours un support disciplinaire... mais en même temps, on a axé sur les compétences qu'apporte chaque enseignant à la discipline. C'est quand même plus important que les seuls contenus. Même si les gens au départ viennent avec l'idée de trouver des recettes et des savoir-faire, ils sont bien obligés de passer par une formation théorique qui leur donne un petit peu, je dirais, un renforcement surtout... non pas sur le contenu de l'enseignement, mais sur le pourquoi c'est enseigné et ce que ça peut apporter

aux élèves. Plus centré sur l'apport de la discipline dans la formation de l'élève. Et ça, c'est un point de vue qui ne passe pas du jour au lendemain, mais qui est le tournant désormais.

Et puis, ça a évolué du fait que les finalités ne sont plus les mêmes. Au début, dans l'enseignement primaire, c'était quand même de conduire les enfants vers leur certificat d'études. Ce qui s'est produit depuis 58, 59... et puis qui est monté progressivement en puissance... c'est que tous les enfants faisaient une scolarité allongée, et que l'école primaire n'était pas le seul lieu d'acquisition des connaissances scolaires. Que tous les enfants passaient par le collège. Donc, à la limite, ça recentrait un petit peu leur rôle... de recalculer l'école élémentaire dans une continuité d'enseignement et de faire voir ce qui est spécifique à l'école élémentaire et ce qui ne l'est plus justement : apprendre le minimum vital de connaissances pour entrer dans la vie.

Mais c'était surtout qu'il fallait avoir le minimum de capacités pour pouvoir entendre une formation. C'est un peu cette transformation qui s'est faite. Tout ça, c'est conjoint.

C'est la nécessité de cette formation parce que dans la décennie qui est arrivée, entre 60 et 70, l'école avait changé de rôle pour des besoins évidents de prolongation de scolarité jusque 16 ans, avec le collège pour tous. On arrive donc à dire que les enfants ne font là qu'un passage pour se préparer au collège >>.

IV.2. Un rôle différent pour l'école primaire

<< L'école primaire devient une étape obligatoire dans une scolarité. Il y a des enseignements fondamentaux. Et les enseignants ont un certain nombre de capacités et d'aptitudes à développer pour permettre une continuité de la scolarité. Et puis nous sommes arrivés dans un temps où il fallait lutter contre l'échec scolaire, contre l'exclusion massive. Le redoublement était quand même un fléau. Dans les statistiques, il n'était pas normal au CM2 d'avoir parfois la moitié des élèves avec un an de retard, sinon deux. Donc, à la limite, c'était un frein aussi pour la poursuite des études... c'était presque une condition d'exclusion de certaines filières si on avait deux années de retard.

La formation, après, c'est toujours le même processus, tu le sais aussi bien que moi. On est passé à l'Ecole Normale en deux années, à l'époque. Et l'Ecole Normale a abandonné son rôle de lycée qui incluait la seconde, la première et la terminale. Elle recrutait peut-être toujours au niveau de la seconde au concours, mais les jeunes restaient dans leur établissement d'origine. Et il y avait un concours après le bac.

Donc, une formation qui accueillait un peu plus de stages pratiques sur le terrain et un peu d'apports théoriques quand même. En deux ans, on avait quand même un peu plus de possibilités d'améliorer les choses. L'Ecole Normale n'était plus qu'un centre de formation en fait, puisque n'y rentraient plus que les bacheliers. Ça, c'était dans les années 70 >>.

V. Une étape inédite

<< Au début, c'étaient les contenus. Après, les capacités et compétences à développer chez les élèves. Et le dernier mouvement que l'on peut voir maintenant, c'est quand même tenir compte de l'élève, de ses capacités, en le mettant plus au centre du système éducatif.

Avec une école qui bénéficie d'une certaine autonomie, avec le projet d'école. Ça veut dire aussi, à ce moment-là, une réflexion plus collective, une prise en charge plus

collective de l'enfant et essayer de trouver les moyens les plus appropriés pour répondre aux nécessités d'atteindre un certain nombre de compétences avec tous les enfants.

Donc, ça demande un travail plus coordonné, plus en équipe, avec des outils différents. Des outils différents, ce seraient le dossier de l'élève, le livret de l'élève, les suivis où le cycle apparaît, le travail en équipe, le projet de l'école, le projet de l'élève.

Ca veut dire qu'à partir de là, dans les années 90, il y a encore un bond qualitatif qui pourrait se faire... qualitatif sans préjuger de ce qu'il y avait avant. C'est-à-dire que, cette fois-ci, on se centre plus sur l'élève. Et on se donne des outils pour les emmener tous vers plus de réussite, c'est-à-dire bien examiner la situation de l'école en tenant compte de paramètres purement scolaires, et voir tout ce qui gravite autour de l'enfant et tout ce qui peut se mobiliser au service du projet d'école. Et puis, pour les enseignants, ne pas travailler de manière isolée et aborder la notion de cycle, travailler collectivement, pour que l'enfant puisse aller à son rythme.

Ca, est-ce-que c'est réussi ? C'est en voie de se réaliser quand même. Il y a un bond quantitatif qui se fait sans perdre en qualité. On peut dire que 65 % d'une tranche d'âge atteint le niveau bac >>.

VI. Une vision renouvelée

<< C'est moins confortable d'enseigner maintenant. Ca peut paraître moins sécurisant et moins confortable, parce que la notion du travail accompli a changé...

Quand il avait fait son programme, chacun pouvait dire : moi, le programme, je l'ai réalisé ! Donc, il avait l'impression d'avoir réussi, d'avoir été payé pour transmettre ce savoir. Il y a aussi, bien entendu, des gens qui s'attachaient à faire réussir les enfants.

Aujourd'hui, il y a ce problème... cette nécessité... de faire passer ce qui est le plus difficile. Parce que, d'abord, il faut bien l'analyser et voir ce dont l'enfant a besoin, et quel enfant. Et face à ça, il faut avoir un enseignement plus polyvalent aussi. Parce que ce ne sont pas simplement des compétences de type intellectuel que l'on va favoriser, il y a aussi à tirer parti de toute la potentialité de chaque gosse. C'est difficile.

A la fois, le métier est plus complexe et il demande une formation plus forte, ce que les IUFM essaient de faire. Il demande une perpétuelle remise en cause, rien n'est jamais acquis. Parce qu'il faut déjà qu'on arrive à faire passer un minimum de choses à tous. Mais ce n'est pas l'objectif poursuivi, il est plus ambitieux que ça.

Ca crée l'insécurité. Et puis se sont greffées d'autres exigences, telles que les langues et d'autres. Il me semble qu'on charge la barque. Cela crée des découragements, d'autant plus que la doctrine n'est pas définie clairement, on a quelques revirements. Ce qui fait que si ça peut être plus attrayant comme cela, il faut peut-être avoir des moyens supplémentaires. Et peut-être aussi que le problème de la polyvalence se pose. La polyvalence a des limites, elle doit être réduite quand même, on ne peut pas être ultra-compétent dans tous les domaines. Si on veut développer les compétences artistiques d'un enfant, c'est quand même quelque chose qui relève d'une formation personnelle particulière. Il y a des domaines où l'enseignant n'a pas toutes les capacités. Les jeunes enseignants sont peut-être plus armés... leur formation universitaire doit les aider quand même à... je dirais, à approfondir... à mieux s'autoformer. Ils ont plus de maturité avec leur âge, puisqu'ils ne commencent plus à dix-huit ans. Et puis, ils ont peut-être acquis des méthodes de réflexion, de travail de recherche, que n'avaient pas leurs prédécesseurs.

La formation continue devrait aussi continuer à travailler dans ce domaine-là et puis laisser avoir du temps, du temps réel pour se concerter et travailler en groupe. Mais il faut avoir la volonté de travailler en groupe, ce n'est pas évident. La difficulté est là : le travail

en équipe est souhaitable, il est jugé nécessaire... mais tout le monde y aspire-t-il ? Ce n'est pas sûr. Tout le monde en a besoin, c'est évident. Mais tout le monde est-il prêt à faire les concessions nécessaires à un travail d'équipe ? Parce que ça demande du temps, ça demande la prise en compte du point de vue de l'autre, ça demande aussi de se fixer des objectifs communs, et ce n'est pas sûr qu'on y arrive. Il y a aussi une forme d'écriture, une forme... qui bloque aussi parfois quand on demande aux gens de rédiger un projet d'école. Il n'est pas sûr que les enseignants aient bien compris à quoi ça peut servir. Si c'est un simple acte d'écriture, on perd son temps. C'est le problème de cette réflexion : se demander à quoi ça sert et si on veut en faire un outil.

Si c'est pour en faire un acte formel, parce qu'on nous l'a demandé, c'est plutôt décourageant. Ecrire pour écrire ne présente aucun intérêt particulier : on nous l'a demandé, on le fait, fichez-nous la paix !

Mais ce n'est pas ça l'objectif. C'est voir où on est, quelles difficultés on rencontre. Peut-être qu'on ne peut pas tout traiter, mais sur trois ans, qu'est-ce qu'on peut faire ? Ce n'est pas réfléchi comme ça. On ne peut pas tout attendre non plus de l'extérieur, ça demande aussi de se dire soi-même que ce qu'on fait n'est pas toujours bien. Et puis, qui va nous aider à le faire ? Et ça, les gens demandent peut-être cette aide, inconsciemment ou pas, mais ils en ont besoin. Mais pour les aider, il faut qu'ils demandent, que la demande soit identifiée. Ce n'est pas clair encore >>.

VII. Quelques propositions de critères pour l'évaluation des débutants

<< A la limite, la maîtrise de la classe, de son enseignement est la première notion mise en avant. Une sorte d'efficacité dans la gestion, mais aussi dans les contenus, car les deux vont ensemble. S'il y a vraiment des erreurs de gestion, finalement on le sent tout de suite.

Il faut voir s'il n'est pas sans arrêt en train de faire un discours qui se situe en dehors de l'intérêt des enfants, de leur participation. Ou si, à l'inverse, il ne s'intéresse qu'à un groupe et qu'il oublie complètement le travail des autres.

Et puis aussi, ce qu'il enseigne, pourquoi il l'enseigne. Quels objectifs la séquence a-t-elle ? C'est lié.

Moi, la question que je posais à la fin, c'était : qu'est-ce que vous avez oublié d'apprendre aux enfants ? Ils me le disaient parce que c'est écrit, souvent, et ils étaient soulagés.

Alors, je leur disais : comment vous rendez-vous compte que ce que vous allez faire est acquis ? Où vous en êtes ? Quelles sont les données que vous allez utiliser ? Quelles sont les étapes ultérieures ?

Enfin, troisième question : comment pourriez-vous avoir plus d'efficacité à partir du même objectif d'aujourd'hui ?

L'important, c'est qu'ils soient clairs dans ce qu'ils veulent enseigner. Ensuite, on voit ce qu'ils ont mis en œuvre pour que ça passe. En gros, les objectifs, mais des objectifs clairs. Pas la peine de mettre des objectifs généraux. Des objectifs clairs, précis.

Là-dessus, la formation à l'IUFM a été solide, ils savent. Après, il se passe qu'il y a une distorsion entre ce qui a été écrit au début et ce qui se fait réellement. Le but, c'est l'adéquation entre ce qui est prévu et ce qui se fait... et quand ça ne passe pas, l'important, c'est de savoir analyser pourquoi cela n'a pas pu se faire.

La première des choses, c'est d'avoir des objectifs.

La deuxième, c'est d'avoir une conduite de classe/qui soit conforme à ces objectifs.

La troisième, c'est de savoir analyser sa pratique, peu importe si on est passé complètement à côté.

C'est pour ça qu'on insiste sur la façon de gérer sa classe.

Et à la fin, savoir où on en est, si on a atteint ses objectifs et la suite à donner à ça. On pourrait dire pour affiner un peu plus : comment ce qui a été fait aujourd'hui s'intègre dans une continuité ? Pas le tape à l'œil, en quelque sorte.

Quand on passe la matinée avec quelqu'un, on voit comment il s'y prend. Qu'un jour, il n'ait pas pu mettre en œuvre quelque chose, ce n'est pas ça qui est grave. Dans la réflexion qui suit, s'il ne s'en rend vraiment pas compte, c'est ça qui m'inquiète. Ce n'est pas tellement qu'il n'ait pas réussi à le faire. S'il a réussi, c'est bien. Mais même s'il n'a pas réussi, cela peut être très positif quand même, s'il a su avoir un dialogue pédagogique avec les élèves. Sinon, c'est inquiétant >>.

VIII. Le problème des débutants remplaçants ou sur des postes de décharge

<< C'est plus difficile, parce qu'ils peuvent être dans des conditions où il est inutile de les évaluer. S'ils n'ont été que quelques jours à un endroit... la prise en charge d'une classe, ce n'est pas en quelques jours. Pour ceux-ci, le jugement est assez difficile à formuler, parce qu'on est tenté de dire qu'on ne sait pas.

Lorsqu'il est dans une classe extrêmement agitée, on ne sait pas si c'est lui qui est responsable, s'il n'a pas su redresser la barre, ou s'il a créé l'agitation.

A l'inverse, quand ça tourne bien, va-t-il sur l'acquis antérieur ou pas ?

Ce crédit on ne peut pas le porter : ni en négatif, ni en positif.

On essaie de voir s'il fait son travail, s'il n'y a pas des fautes grossières dans la conduite de la classe... et on est limité. On a un jugement incertain. Le cahier-journal peut apporter des éléments, à condition qu'il ne soit pas passe-partout. S'il n'y a pas d'annotations particulières, mais simplement des documents pris à droite et à gauche, on s'aperçoit qu'il y a des manques. Mais il faut qu'il sache expliquer.

C'est l'apport personnel et ce qu'on retire des remplacements qui compte.

On doit être plus indulgent, parce qu'on ne peut avoir les mêmes exigences qu'avec quelqu'un qui a sa classe et parce que c'est aussi plus incertain. On est partagé entre deux choses : ne jamais donner à un jeune un poste de ce genre-là ou alors le faire sur un laps de temps limité (deux ans-trois ans). S'il ne fait que ça... s'il démarre et s'il ne fait que ça à longueur d'année, il va lui manquer quelque chose... Dans le suivi d'une classe, il va lui manquer quelque chose, et c'est dommage. Parce que le métier, il est fait pour ça... il faut une appropriation. Et puis, tout ce qu'il s'est approprié, il faut qu'il l'utilise un jour. Donc, à la limite, il faut un aboutissement. Si la personne me dit : je n'en ai pas besoin, ça m'inquiète. Mais si elle dit : je fais trois ans là et puis je m'en vais ! Pourquoi pas ? >>.

IX. Changements intervenus au niveau de l'inspection

<< Avant, un inspecteur, à la limite, il ramassait une pile de cahiers, il regardait un peu les moyennes des élèves et le travail antérieur, donc le volume. Il était intéressé par les notions de rendement, en respectant le programme. Il arrivait même qu'il dise à l'enseignant : maintenant, arrêtez votre leçon ! Parce que, dans l'emploi du temps, vous devez en être en vocabulaire et non plus en mathématiques. C'était très strict. Il fallait, je

dirais, avoir quelque chose qui tourne par rapport aux prévisions. Il faisait un contrôle de régulation, pour voir en quelque sorte s'il y avait une adéquation entre ce qui était prévu et ce qui était fait. Et aussi le niveau des élèves. Et ça, on le perd un peu de vue aujourd'hui, parce qu'il y a moins de choses normatives. Le côté conseil est plus important maintenant, et avec des pistes plus ouvertes. On peut conseiller à quelqu'un de faire un stage. On sent, dans une circonscription, les manques qu'il peut y avoir, et ça génère aussi des demandes de stages particuliers. Le projet d'école... le connaît-il et que met-il en œuvre dans sa classe par rapport à celui-ci ?

Si on inspecte un directeur, c'est encore plus vaste. On lui demande de tenir à jour tous ses registres, des concertations en particulier. Et ça génère tout un tas de questions par rapport à ça, parce qu'il a un rôle d'animateur vis-à-vis de ses collègues... les difficultés avec les parents d'élèves, tout un tas de questions qui ne se posaient pas auparavant et qui sont nées avec les institutions.

Et puis, pour tout un chacun, y a-t-il des échanges de service avec les collègues ? Le travail en équipe. Le temps consacré au soutien : quel type de soutien, quelle organisation ? Le problème, ce n'est pas de dire : vous n'avez pas fait ça !

Mais de faire naître des questions et de voir ce qui est possible. Ce n'est pas simplement d'établir un constat, mais d'aiguiller sur des pistes.

Il y avait déjà toute une image de l'inspecteur. C'était le chef. L'appellation... il venait et puis il était parti, et on était tranquille trois ans, voire quatre ans. C'était quelqu'un qui terrorisait les gens. L'inspecteur, ce n'était pas quelqu'un qu'on aimait voir, ça se comprenait. Il y avait aussi le comportement des gens, les instituteurs n'étaient pas très adultes face à l'inspection, ils étaient infantilisés. C'étaient les anciens qui créaient ce monde de l'inspecteur. Quand l'inspecteur venait faire passer un CAP, c'était toute l'école qui tremblait. Parce qu'il ne se gênait pas pour passer dans une classe rapidement et demander directement quelque chose à l'instituteur devant ses élèves. Ils n'étaient vraiment pas diplomates. Ce rôle-là a peut-être évolué, mais certains en jouent encore cependant. On ne peut pourtant pas asseoir une autorité artificielle.

Il n'avait pas un rôle de formation, il n'était par exemple jamais dans un stage. Dès lors qu'il n'était pas partie prenante dans l'enseignement, il n'était simplement que l'agent de l'administration, le censeur qui venait mettre la note, etc... Les instituteurs ne pouvaient pas le sentir comme une partie prenante dans le métier. Même si on ne fait pas le même métier, on en a une connaissance maintenant. Tu es bien obligé de te pencher sur les problèmes de la lecture au CP, si tu fais un stage sur la lecture... quelque chose qui parle aux gens, qui montre que tu t'intéresses à la question et que tu ne viens pas comme ça. Que tu sais quelque chose, que tu veux faire partager quelque chose, et que tu veux faire changer les choses. Il ne faut pas intervenir dans ce que tu ne sais pas, il faut avoir un minimum de qualité lorsque tu intervien

INTRODUCTION SPECIFIQUE.

GENESE DU PROJET, APPROCHE LOCALE, IMPLICATION et RECHERCHE-ACTION

<< Moi, j'ai l'impression qu'on attendait trop de nous, dès le départ.
 A l'Ecole Normale, on a beaucoup travaillé les matières fondamentales.
 C'était la pluridisciplinarité.
 Ce qu'on attendait de nous, c'était flou... on apprenait sur le terrain.
 Nous sommes rentrés une année sur le terrain.
 Nous sommes rentrés directement dans les livres.
 On a un peu vu le programme et la progression qu'on pouvait en tirer.
 On avait des visites mais, dès le départ, il fallait qu'on soit performant.
 J'ai été tout de suite en remplacement de maternelle.
 Tout de suite, je devais déjà savoir utiliser le matériau de base qu'on trouve.
 C'était assez galère.
 Beaucoup de travail, parce qu'on nous met la pression et qu'on culpabilise.
 Il fallait qu'on remplisse de belles fiches de préparation sur tout.
 Sur les maths, sur la physique, sur la techno.
 C'était beaucoup de travail >>.

Thérèse,
 39 ans,
 Institutrice.

UNE GENESE DE MON PROJET

Je⁸ suis maintenant instituteur public depuis plus de dix-neuf ans et si je jette un regard en arrière, je crois que tout s'est écrit petit à petit au fil des années ; que tout s'est mis en place de façon non-linéaire, avec des cassures et des discontinuités.

En ce qui me concerne, le passage par la notion d'implication représente une étape absolument essentielle et je prendrai soin de lui consacrer un chapitre distinct.

I. Des ruptures dans le trajet familial

A priori, mes origines sociales ne me prédestinaient nullement à devenir enseignant.

Je viens d'une famille ouvrière (par mon père) et ma mère appartenait à une longue lignée paysanne.

Néanmoins, en dépit du fait que j'ai été en contact - dès mon plus jeune âge - avec ce mélange de cultures populaires qu'ils me transmettaient naturellement, j'ai aujourd'hui l'impression de ne pas les assumer totalement, de ne pas les (re) connaître.

Et maintenant que les principaux protagonistes de cette histoire ont disparu, je dois admettre que je reçois cet héritage avec une sensation de frustration.

Certes, je m'en sens proche à travers la remontée de bribes de souvenirs, par l'intermédiaire d'un vécu qui m'a forgé en tant qu'homme, par la permanence d'idées simples, honnêtes, généreuses sur la vie et sur le monde...

Mais, parallèlement, à l'image d'Annie ERNAUX⁹, j'ai la sensation de m'en être relativement éloigné.

Et j'avoue que je me suis peu à peu tenu à distance de ce monde du travail longovicien qui constituait pourtant l'univers quotidien familial.

Ce n'est réellement qu'au moment où les établissements sidérurgiques ont commencé à fermer l'un après l'autre que j'ai véritablement découvert l'ampleur et la richesse de la vie sociale, économique, politique qui ont fait la force et la cohésion de cette région pendant plusieurs décennies.

Je crois cependant que la relative mise à l'écart parentale de ce qui constituait une partie pourtant substantielle de leur existence a résulté, jusqu'à un certain point, d'une volonté forte et affirmée.

⁸ Mon utilisation de la première personne du singulier est volontaire lorsque que je recours à une implication plus personnelle. Par la suite, cette idée d'implication pourra être restituée par un équivalent à ce pronom personnel, chaque fois que reviendront des expressions de pensée réflexive. L'usage de << je >> constituera surtout la source d'interprétation d'un autre discours et il sera affecté par les arguments *en jeu*.

⁹ Cf. *La place* (prix Renaudot 1984) et *Une femme* (1988), tous deux parus chez Gallimard.

Dès leur arrivée dans ce pays, le désir explicite de cet homme et de cette femme a toujours été d'inscrire leur progéniture dans le mouvement de *démocratisation de l'enseignement* qui s'est développé au cours des années soixante.

Ils ont constamment voulu au plus haut point qu'elle parvienne à acquérir cette instruction dont ils avaient eux-mêmes tellement été privés dans leur jeunesse.

Il est vrai que, comme bien d'autres personnes de leur âge, leur adolescence a en partie été amputée par cette parenthèse abominable, inoubliable, représentée par la seconde guerre mondiale dans un pays, l'Italie, qui a été un théâtre actif d'opérations militaires.

Dans les récits d'autrefois revenaient ainsi fréquemment les réminiscences successives et chronologiques d'actes de rébellion contre *l'occupation intérieure* (le fascisme mussolinien), de l'horreur provoquée par des bombardements alliés effectués à l'aveuglette sur les quartiers *populeux* proches des activités portuaires, de l'exode forcé et l'installation familiale provisoire dans la campagne proche, de l'entrée modeste mais effective dans la *Résistance* à seize ans.

Ils disaient également combien cette jeunesse avait ensuite été marquée par la modestie matérielle de l'existence et la dureté des conditions de travail qui ont accompagné la Libération et la reconstruction du pays jusqu'à la fin des années cinquante.

Pour l'un, une exploitation effrénée et éhontée dans un chantier naval qui ressemblait plus alors à un bain qu'à une entreprise digne de ce nom.

Pour l'autre, le départ du village natal afin d'espérer améliorer son sort en se plaçant chez des particuliers à la ville.

Et autant leur génération aura d'abord été fauchée par la folie meurtrière d'intérêts qui lui étaient intrinsèquement étrangers, autant elle sera par la suite largement sacrifiée sur l'autel de la formation.

A mon sens, les *Trente Glorieuses* ont largement laissé en friche les capacités *intellectuelles* et les compétences *potentielles* de très larges couches de la population.

En écartant fréquemment les individus d'extraction modeste de l'accès à une instruction de qualité, cette période a nécessairement gaspillé – sous réserve bien entendu d'aptitudes, ainsi que le montre par exemple Jean-Michel BERTHELOT¹⁰ – des talents qui n'auraient demandé qu'à s'exprimer et elle a véhiculé, de ce fait, une vision ridiculement simpliste et idéologiquement néfaste de la notion d'*élite*¹¹.

Profiter de l'ouverture entrevue pour faire poursuivre des études à ses enfants, c'était donc avoir la possibilité de les engager dans un processus d'ascension sociale et professionnelle dont eux-mêmes avaient très peu bénéficié.

Un travail dur et mal payé effectué pendant plus de neuf ans – ce qui n'ôte cependant rien à la fierté de l'ouvrier constatant le résultat d'un son savoir-faire qui se traduisait, en

¹⁰ Cf. BERTHELOT (Jean-Michel), *Le piège scolaire*, Paris : PUF, 1983.

Dans cet ouvrage, pour la période située entre 1959 et 1975, l'auteur arrive à une double constatation:

1) A travers toutes les restructurations du champ scolaire français, la même structure sociale des grands flux de formation se maintient fondamentalement.

2) Aucune correspondance rigide entre position sociale et position scolaire ne peut être remarquée.

Il parle plutôt d'une << correspondance en faisceaux >>, c'est-à-dire d'une ouverture plus ou moins grande des possibilités autour d'une correspondance modale, et il en conclut que cet espace concret réunit ensemble une << détermination globale >> et une << imprévisibilité relative >>.

¹¹ Je fais ici plus précisément référence à la notion relativement ambiguë d'*élite républicaine*.

l'occurrence, par le lancement réussi de navires marchands et de paquebots - et puis un beau jour, l'opportunité de s'installer dans un pays neuf (l'Australie), l'espoir de changer de vie avec un enfant en bas âge...

Et soudain, imprévisiblement, la fermeture du canal de Suez entraînant la nécessité de changer son fusil d'épaule... puis la rencontre fortuite de *rabatteurs*, de *sergents-recruteurs*... et la décision de prendre la direction de la France, du bassin de Longwy.

Même en présence de trajets réguliers pour revoir les proches restés sur place, il a constamment été clair par la suite qu'il n'y aurait pas de retour au pays : ni dix ans après, ni vingt ans, ni plus tard encore... qu'il s'agissait dorénavant de s'intégrer à la nouvelle société qui accueillait... tout en gardant cependant ses racines présentes à l'esprit...

La conjugaison de ces divers éléments a sans doute permis que je devienne ce qu'on appelle *un bon élève*.

En ce temps-là, à l'école primaire, les écoliers porteurs de noms à consonance étrangère rivalisaient volontiers entre eux pour obtenir les meilleures places, dans une institution qui admettait et valorisait pleinement les classements et les prix.

II. Un infléchissement de mon parcours professionnel original

Sur les conseils de mon instituteur, après le cours moyen deuxième année, je suis directement allé au lycée jusqu'à la terminale, sans passer par la transition du collège, car entrer dès la sixième dans ce type d'établissement, en ce temps-là, c'était *mieux*.

Quand je suis arrivé dans le secondaire supérieur l'orientation s'est ensuite faite vers la filière économique - à l'époque c'était une voie relativement nouvelle et *porteuse*... disait-on - en classe de seconde.

Parce que je ne me considérais ni comme un littéraire *pur* ni comme un *matheux*, j'ai conséquemment opté pour la troisième grande voie générale existante et j'ai passé un baccalauréat dans la série B, à orientation économique et sociale, car cette alternative me paraissait relativement originale et réalisait, à mon sens, une sorte de jonction entre les deux autres, en combinant à la fois des aspects scientifiques et littéraires.

Pour un enfant d'ouvrier - sauf à montrer des dispositions très particulières qui auraient justifié un effort financier important - entreprendre des études longues paraissait littéralement hors de portée en 1973 et strictement réservé aux milieux *aisés*.

Un Diplôme Universitaire de Technologie en « Gestion des Entreprises et des Administrations » apparaissait alors comme un bon compromis.

Il permettait aux jeunes gens qui venaient de familles *modestes* ou qui étaient issus des *classes moyennes* d'entrer dans la vie active au bout de deux ans, avec un niveau convenablement valorisé de *cadre moyen*.

D'autre part, ne disait-on pas qu'il était particulièrement bien *côté* sur le marché du travail, puisqu'il correspondait à une réelle demande patronale et à des besoins d'encadrement effectifs ?

L'option « Administration », choisie en deuxième année, me conduisait plutôt vers les concours de type administratif et vers le secteur public de l'emploi.

Au départ, je ne me voyais foncièrement pas mener des études longues, c'est-à-dire aller au-delà d'un niveau DEUG.

Pour autant que je me souvienne, mon aspiration professionnelle initiale visait à décrocher un poste à *responsabilité* dans une entreprise - mais en excluant toutefois à la fois le secteur de la sidérurgie et le bassin de Longwy, dans la mesure où tout annonçait que les gisements d'emploi commençaient à s'y tarir sérieusement - ou dans une administration.

Or, en 1975, le chômage - bien que constituant un phénomène encore relativement limité eu égard à l'ampleur qu'il prendra ultérieurement - a commencé sa progression.

Ainsi, sur le groupe de vingt et un étudiants que comptait ma promotion, seuls deux ou trois étaient sûrs d'avoir une occupation professionnelle à la sortie ; alors que les responsables du département de cet IUT tertiaire pouvaient se targuer, à notre entrée - sans doute avec raison et en s'appuyant sur des statistiques avérées - d'avoir toujours immédiatement placé jusqu'à 100 % des diplômés jusqu'alors.

Libre de tout engagement et bénéficiant encore d'une bourse d'enseignement supérieur, je décidais de ne pas entrer immédiatement dans la vie active et de prolonger ma scolarité par une année en DEUG¹² de psychologie.

Au terme de cette année universitaire, je suis arrivé au bout de mon sursis militaire. Et je suis parti en Allemagne.

Comme pour d'autres étudiants *appelés*, la dynamique des études en a été cassée.

La coupure avec l'Université s'étendra ensuite sur une dizaine d'années.

Au retour de ma période passée sous les drapeaux, j'ai réussi un concours dans la fonction publique territoriale, ce qui a indirectement provoqué mon retour à Longwy.

Au cours du temps, diverses raisons ont pourtant petit à petit émoussé l'ébauche de carrière liée à ce premier débouché professionnel.

Mon entrée dans l'enseignement primaire a nettement correspondu à un *second choix*, essentiellement provoqué par la nécessité de me recycler.

J'ai été reçu au concours exceptionnel (porté à un niveau DEUG) que l'Education Nationale a organisé au début de l'été 1982.

Si je devais par conséquent tenter de qualifier la bifurcation que j'ai prise en me dirigeant vers ce métier, je dirai qu'elle a été tardive et qu'elle s'est opérée par hasard et qu'elle ne correspond assurément pas à l'une de ces nombreuses vocations (souvent apparues dès l'enfance) que j'ai pu découvrir par la suite - découverte qui m'a conduit, selon le cas, à admirer ou à plaindre les intéressés - parmi les collègues qui m'ont précédé, accompagné ou suivi.

En ce sens et à mon échelle, je pense que je représente une espèce de *défricheur*.

¹² DEUG : Diplôme d'Etudes Universitaires Générales.

III. Mon frottement à la formation initiale et continue

Au départ, je n'ai pas bénéficié d'une formation initiale digne de ce nom et, de cette façon, j'ai commencé par acquérir l'aspect pratique avant d'avoir la possibilité de me tourner vers la théorie.

Effectivement, la catégorie des "FIS"¹³ DEUG", à laquelle j'appartenais à l'époque, a présenté la particularité - en rupture avec les promotions d'instituteurs normaliens - de prendre directement une classe en charge et subséquemment, elle a reçu un apprentissage théorique *distinct*, ultérieurement à la prise de poste.

Certes, il s'est accompagné de conseils pédagogiques pratiques plus ou moins pertinents, en fonction des intervenants locaux, et d'appréciations portées par les formateurs académiques, lors de visites qu'ils arrivaient à planifier tant bien que mal.

Les seules différences remarquables par rapport à d'autres états d'urgence éducative qui ont pu être constatés après-guerre - et qui ont également entraîné un recrutement exceptionnel d'enseignants de l'enseignement primaire - résident peut-être dans les séjours périodiques qui nous été octroyés par l'Education Nationale et que nous avons effectué dans les bâtiments de « l'Ecole Normale », ainsi que dans un suivi probablement plus étroit des stagiaires sur le terrain par les conseillers pédagogiques.

En évoquant ces contraintes dues à un déficit de personnel, je fais en particulier référence à cette période pas très éloignée au cours de laquelle l'on a vu prospérer ceux que l'on désignait alors sous l'appellation de « suppléants éventuels », et dont certains ont compté parmi mes propres maîtres à la fin des années cinquante et à l'ouverture des années soixante.

Lorsque le groupe dit des « FIS » s'est retrouvé en stage pour la première fois, une aigreur et un mécontentement sont apparus collectivement.

Ils se sont ensuite largement répandus parmi les participants, au fur et à mesure que les divers retours planifiés s'accomplissaient et se multipliaient, par phases globales de quinze jours, dans les bâtiments de l'organisme de formation.

Chacun des stagiaires arrivait porteur d'un questionnement, croissant d'une période à l'autre et inhérent aux problèmes concrets auxquels il se frottait quotidiennement dans *sa classe*, au contact d'un matériau vivant et exigeant, face à des difficultés journalières qu'il fallait impérativement essayer de régler le plus rapidement et le plus complètement possible.

Or, ces professeurs certifiés ou agrégés qui exerçaient à l'Ecole Normale - et dont nous savions pertinemment qu'ils étaient amplement issus de l'enseignement secondaire - nous semblaient pour la plupart largement à côté de la question.

Beaucoup disposaient indubitablement d'un savoir théorique avéré - et pour certains étendu dans leur discipline - mais il se révélait totalement inadapté à la situation présente.

Le problème venait du fait - du moins le vivions-nous ainsi - qu'ils ne savaient pas ou ne voulaient pas savoir ce que recouvrait la réalité d'une classe dans le Premier Degré.

Tout se passait comme s'ils étaient invariablement restés, dans leur tête, au sein de leur lycée ou de leur premier cycle universitaire et ils s'adressaient à des individus parfois proches de la trentaine comme l'on parle à des jeunes juste sortis de l'adolescence.

¹³ FIS : Formation Initiale Spécifique.

D'autres, certes moins nombreux, ne prenaient même pas la peine de préparer leurs cours et cela se sentait nettement et nous n'étions assurément pas dupes face à cette espèce d'improvisation permanente.

Les couloirs ne bruissaient-ils pas de rumeurs selon lesquelles ces formateurs se retrouvaient là soit par mesure *disciplinaire*, soit parce qu'ils ne supportaient plus d'avoir affaire à des élèves ?

Seule une très faible minorité d'entre eux - si réduite qu'elle détonait presque dans le cadre ambiant - était composée de personnes qui maintenaient toujours le contact avec le terrain et qui nous apportaient des enseignements utilisables avec de jeunes enfants.

Ils étaient l'exception qui confirme la règle.

L'ennui et l'incompréhension primitifs ont alors rapidement fait le lit de comportements que l'on pourrait qualifier, avec le recul, de puérils de la part des *apprenants* présents ; alors qu'ils se revendiquaient adultes et responsables.

Ils se traduisaient ainsi, vis-à-vis de nombre de ces professeurs, par un taux d'absentéisme important.

En retour, cet état de fait entraînait, chez les *boycottés*, et suivant leur personnalité :
 - soit des réactions d'indifférence affichée ou de *je m'en foutisme* caractérisé,
 - soit l'exposition sans fards des blessures narcissiques produites et le recours à la délation auprès d'une administration qui apparaissait, pour sa part, plutôt déboussolée.

Tout dialogue s'avérant impossible, le cercle infernal *révolte plus ou moins larvée-répression plus ou moins accentuée* s'est déroulé dans une atmosphère d'infantilisme généralisé.

Suite à cette expérience malheureuse - mais également parce que les demandes de formation déposées par des débutants n'étaient pas prises en considération au cours des premières années d'exercice, sauf à participer à un stage d'école ! - j'ai renoncé pendant longtemps, à la fin de la période probatoire, à faire usage des possibilités offertes par la formation continue.

La formation théorique officielle dispensée par l'institution se révélait - à mes yeux, mais aussi pour une large majorité des personnes qui faisaient partie de ma promotion - singulièrement irréaliste et de fait dévalorisée, dévaluée.

A mes débuts, j'ai par conséquent beaucoup fonctionné de manière intuitive, cherchant où je pouvais les matériaux nécessaires à la mise en place de mon enseignement.

Par-delà des lectures d'ouvrages théoriques consultés à temps perdu, mes premières années d'exercice ont ainsi grandement été alimentées :

- d'un côté, par la coopération fréquemment spontanée et les éclaircissements pragmatiques qu'ont pu m'apporter mes collègues dans les différents établissements où je suis passé et,
 - sur un autre plan, par le support des manuels scolaires découverts et utilisés, avec plus ou moins de bonheur, au fil des années...

Cinq années se sont ainsi écoulées.

En 1987, j'ai décidé de reprendre des études supérieures par le biais d'une nouvelle inscription en psychologie.

Cette fois-ci, mon intention était de préparer une licence dans le but de m'orienter vers la psychologie scolaire qui, me semblait-il, était plus en accord avec mes nouvelles aspirations professionnelles et personnelles.

Après obtention d'un DEUG, je n'ai pas pu persévérer dans cette voie - bloqué par l'incompatibilité entre l'exercice d'une activité à temps complet et l'obligation d'assister à des cours en semaine, à 120 km de mon domicile - et j'ai poursuivi mon cursus en Sciences de l'Education à l'université de Toulouse-le-Mirail, par l'intermédiaire du CNED¹⁴.

Comme pour les années universitaires précédentes, j'ai opéré mon parcours de licence puis de maîtrise (finalement réintégrée à Nancy) en deux ans, avec un statut d'étudiant salarié.

Le DEA a ensuite été obtenu en un an.

IV. Le temps des interrogations professionnelles et la survenue des besoins d'explications théoriques

D'un point de vue professionnel, après l'occupation de postes fixes dans diverses écoles du bassin de Longwy, j'ai opté pour la mobilité dans le cadre de la Brigade Départementale Nord (Formation Continue)¹⁵.

Avec le choix d'un poste de titulaire mobile qui m'oblige à intervenir à tous les niveaux de l'école primaire (préélémentaire, élémentaire, spécialisé) et à brasser sans arrêt l'ensemble des programmes et notions, j'ai progressivement ressenti la nécessité grandissante de partir régulièrement en stage pour renouveler mes connaissances et mes pratiques, et ceci quels que soient leurs apports immédiats effectifs.

Ma décision de vivre une déstabilisation professionnelle permanente dans des situations de remplacement a correspondu, en quelque sorte, à une phase de remise en question, au début implicite, d'une certaine routine dans ma pratique pédagogique antérieure.

Il s'agissait d'une résolution plus ou moins volontaire à l'origine, au regard des réticences que j'éprouvais à propos de cette catégorie de personnel et de l'image dévalorisée qui était véhiculée à son sujet dans le milieu enseignant

Or, je dois aujourd'hui constater qu'elle m'a offert un élargissement intéressant et inattendu de mon espace professionnel, même s'il m'a fallu accepter en contrepartie une certaine forme de déstructuration de mon identité enseignante.

Moi, le maître d'école supposé confirmé par les années d'expérience et les inspections régulières - au moins en était-il ainsi par rapport aux classes dont j'avais eu

¹⁴CNED : Centre National d'Enseignement à Distance.

¹⁵En tant que << brigadier >>, je suis amené à remplacer les instituteurs qui partent en stage sur l'ensemble du Pays-Haut (comprenant les circonscriptions de Longwy I, Longwy II, Briey I et Briey II). Grosso modo, ma zone d'intervention s'étend des frontières belge et luxembourgeoise jusqu'au lac de Madine, l'extrême limite sud du secteur d'intervention s'appelant Mandres-aux-quatre-tours. Les remplacements durent généralement une semaine, mais ils peuvent aller d'une demi-journée à trois semaines-un mois.

successivement la responsabilité - j'étais maintenant fréquemment obligé de me remettre en question (s) et de reprendre une bonne partie de mes séquences à zéro.

J'ai conséquemment été forcé de me remettre à jour pour les niveaux d'enseignement dans lesquels je n'étais jamais intervenu auparavant et de m'investir parallèlement dans des champs qui étaient entièrement nouveaux pour moi, en direction des enfants de maternelle ou lors de mes incursions dans l'enseignement dit spécialisé.

De plus, une dizaine d'années après mon entrée dans le métier, dans le cadre de l'investigation liée à la soutenance de mon mémoire de maîtrise, j'ai rencontré la première promotion de sortants de l'IUFM¹⁶ et j'ai immédiatement été frappé par le nombre d'analogies que je pouvais relever entre l'expérience que j'avais moi-même vécue et les représentations qui se dégageaient des discours de ces nouveaux venus.

De prime abord, il me semblait parfaitement incompréhensible, à entendre les critiques émises lors des entretiens avec une parfaite régularité, que la nouvelle formation - pour un droit d'entrée maintenant fixé par l'institution au niveau d'une licence universitaire, à la place d'un DEUG, voire d'un baccalauréat - impulsée par de nouveaux textes, dans des structures rénovées et dans un état d'esprit qui se voulait lui-même novateur doive se dérouler de la même manière que précédemment, se heurter aux mêmes écueils.

Continuerait-elle à évoluer dans l'urgence, la précipitation ?

Devrait-elle encore engendrer par conséquent, de la part des étudiants, puis des stagiaires, les réactions d'incompréhension et de déception que j'avais moi-même connues ?

Aucune leçon n'avait-elle donc été tirée au cours de la dernière décennie ?

Ou bien s'avérerait-il selon l'expression de Guy BERGER que << la formation est introuvable pour une profession impossible >> ? ¹⁷

V. La saisie d'un paradigme institutionnel différent et la volonté de le confronter au terrain

Plus de dix ans après, je mesure à quel point la loi d'orientation n° 89-486 du 10 juillet 1989¹⁸ sur l'éducation a bouleversé l'enseignement primaire en faisant admettre un nouveau concept clé : les professeurs d'école.

Par ma position d'instituteur itinérant, je dois pourtant avouer que je n'ai pas constaté, jusqu'à aujourd'hui, de bouleversements majeurs dans les pratiques, en dépit du fait que certaines notions à l'origine *importées* ou *étrangères* - telles que cycle, projet, concertation, évaluation... - se sont imposées petit à petit, au moins dans le vocabulaire courant.

¹⁶ IUFM : Institut Universitaire de Formation des Maîtres

¹⁷ Titre d'un article paru dans *Education permanente* n° 96 en décembre 1988.

¹⁸ Publiée au Journal Officiel de la République française n° 163 du 14 juillet 1989, pp 8860 à 8863, elle est aussi connue sous le nom de loi Jospin. Lionel Jospin a été ministre d'Etat, ministre de l'Education Nationale, de la jeunesse et des sports du 23 juin 1988 au 15 mai 1991, dans le gouvernement Rocard.

Il est certain également que l'accession à un statut considéré comme revalorisé constitue avant tout, pour les bénéficiaires, la continuation d'un processus espéré et tout à la fois la marque attendue d'une reconnaissance symbolique et matérielle.

C'est par l'accès à la recherche que j'ai mieux réalisé, rétrospectivement, l'impact de la publication des rapports - remis respectivement par la commission de Peretti en 1982¹⁹ et par le recteur Bancel en 1989²⁰ - sur le changement majeur de paradigme qui s'est opéré alors dans le système éducatif français.

Je fais allusion ici aux nouvelles conceptions relatives aux << professionnels de l'acte d'enseignement >>, à la << professionnalité requise pour enseigner >> ou aux << processus de professionnalisation >>.

Je saisis sans doute aussi plus clairement aujourd'hui l'inflexion qui était contenue dans les directions qui avaient été successivement montrées par ces documents, en vue de rénover la formation :

- en formulant d'abord trois grands axes de propositions - homogénéisation, décloisonnement, universitarisation - et puis,
- en définissant sept domaines globaux de compétences²¹ s'articulant avec trois grandes catégories de savoirs liées à la professionnalité²² autour de cinq facteurs de professionnalisation²³.

Et je me rends plus finement compte enfin de la véritable révolution souterraine qu'a enclenchée en 1991 la création des vingt-cinq IUFM (trois existaient déjà en 1990, à titre expérimental)²⁴ sous leur forme d'établissement supérieur d'enseignement public à caractère administratif - rattaché par convention à une ou plusieurs universités et doté d'un budget propre - implanté dans chaque Académie, aux lieux et places des Ecoles Normales d'instituteurs pour le premier degré²⁵, et l'attribution à ceux-ci de véritables missions clairement énoncées :

- formation d'enseignants dotés au minimum d'une licence universitaire et de compétences professionnelles ciblées,
- facilitation du recrutement dans les trois branches principales de l'enseignement,
- participation à la formation continue, ainsi qu'à celle des formateurs, et au développement de la recherche.

J'ai également été troublé en 1994 en découvrant, par le biais de la recherche, la présence d'un document élaboré par la Direction des écoles et qui s'intitule << Référentiel

¹⁹ De PERETTI (André), *La formation des personnels de l'Education Nationale*, Paris : La Documentation Française, 1982.

²⁰ BANCEL (Daniel), *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*, Paris : MENJS, 1989.

²¹ Organisation d'un plan d'action pédagogique, préparation et mise en œuvre une situation d'apprentissage, régulation du déroulement d'une situation d'apprentissage et évaluation de celle-ci, gestion des phénomènes relationnels, fourniture d'une aide méthodologique aux élèves dans leur travail personnel, encouragement à l'émergence de projets professionnels positifs, travail avec des partenaires.

²² Mobilisation de connaissances relatives aux identités disciplinaires, à la gestion des apprentissages, au système éducatif.

²³ Analyse des pratiques pédagogiques, alternance théorie-pratique, participation aux travaux d'équipe dans les écoles, stages en entreprise et réalisation d'un "mémoire professionnel.

²⁴ Cf. décret no 90-867 du 28 septembre 1990 fixant les règles d'organisation et de fonctionnement des IUFM puis l'arrêté du 2 juillet 1991 et la circulaire n° 91-902 du 2 juillet 1991 sur le contenu et la validation des formations organisées par les IUFM.

²⁵ Ainsi que des Centres Pédagogiques Régionaux (CPR) attachés au secondaire et des Ecoles Normales Nationales d'Apprentissage (ENNA) de l'enseignement technique.

des compétences et capacités caractéristiques d'un professeur des écoles >>, parce qu'il me semble qu'il fait souffler un vent nouveau dans l'enseignement primaire, en accord avec le virage institutionnel dans les orientations adoptées.

Présenté comme << l'aboutissement du travail de réflexion d'un groupe constitué de fonctionnaires de l'éducation nationale directement concernés (de l'instituteur à l'inspecteur général de l'éducation nationale, en passant par le conseiller pédagogique, l'inspecteur de l'éducation nationale, le directeur d'IUFM et l'inspecteur d'Académie)²⁶ en vue de définir de manière aussi précise que possible ce qui caractérise, à notre époque, le métier de professeur des écoles >>, il apparaissait surtout au praticien que je suis comme une tentative de normalisation du métier, à tort ou à raison.

Mais le chercheur que je prétends être se devait de lui accorder une place centrale et de vérifier les implications ouvertes par ces instructions qui se proposaient d'œuvrer dans quatre directions principales :

- l'information des personnes extérieures intéressées par une admission éventuelle,
- la fixation d'objectifs aux formateurs, en formation initiale ou continue,
- le repérage des compétences et des capacités,
- la défense des pratiques par les enseignants.

De plus, je ne pouvais que me sentir interpellé par ce matériau qui se voulait le point de départ d'une redéfinition de la formation initiale des professeurs des écoles et d'étude d'une **adéquation entre, d'une part, les épreuves et modalités des concours de recrutement et, d'autre part, les compétences et capacités attendues des futurs enseignants du Premier Degré.**

Dans mon travail de maîtrise, j'ai voulu examiner la phase de transition qui a suivi cette évolution auprès de la première promotion de professeurs des écoles.

Pour ce faire, j'ai opéré un retour sur la formation qu'ils avaient reçue en IUFM, en partant de la première année d'exercice et en me centrant sur un certain nombre de thèmes généraux.

Professeurs d'école, IUFM, professionnalisation, référentiel... voici quelques termes qui, peu à peu, me sont devenus familiers.

J'ai poursuivi mon parcours universitaire, tout en continuant à travailler en qualité d'instituteur.

VI. Des besoins de formation aux compétences professionnelles

Avec la découverte et l'examen des travaux de différents auteurs et l'approfondissement de diverses pistes théoriques²⁷ dans la continuation des résultats que j'avais enregistrés, j'ai voulu mettre l'accent sur la problématique de l'accompagnement dans le nouveau cadre qui s'installe.

Il s'agissait in fine d'imaginer un dispositif permettant de suivre un débutant et de cheminer avec lui durant une période pouvant aller jusqu'à trois ans.

²⁶ Selon la note d'accompagnement de monsieur Marcel DUHAMEL, directeur des écoles.

²⁷ En DEA.

En doctorat, je suis parti sur le concept de « besoins de formation » lors de la prise de fonction (s), ce terme étant compris comme **un écart entre les compétences nécessaires pour exercer un travail et les compétences réelles d'un individu à un moment donné.**

Mon interrogation s'est dirigée vers la façon dont un professeur des écoles pouvait voir apparaître et s'affirmer des compétences professionnelles au cours de cette période que Michaël HUBERMAN nomme « l'entrée dans la carrière » ou « la phase d'exploration »²⁸ et que je préfère qualifier, pour ma part, de *phase de décollage*.

Je l'ai fait en essayant de construire, conjointement à mes informateurs²⁹, des indices de détermination de compétences professionnelles nécessaires pour « prendre ses fonctions » et en considérant que le discours des acteurs constitue un élément central dans ma recherche, malgré les distorsions prévisibles liées à la situation de communication.

D'autre part, une approche locale me semblait tout à fait pertinente au regard des spécificités offertes par les deux circonscriptions longoviciennes³⁰.

En particulier, j'ai émis une hypothèse selon laquelle leur excentration par rapport à la grande métropole départementale et régionale (Nancy) et leur mise à l'écart de ces cœurs économiques et culturels de la région lorraine - respectivement représentés par les zones d'attraction messine et nancéienne - entraînent des complications spécifiques au niveau de la prise de poste, et au-delà pour la prise de fonction (s), des professeurs des écoles issus de l'IUFM de Lorraine.

Supposant qu'il agissait en l'occurrence comme une sorte de révélateur, d'amplificateur, l'environnement me paraissait donc représenter un facteur explicatif important en tant qu'élément plus ou moins favorable à une aide et à une formation d'ordre professionnel.

Dans le prolongement d'une approche centrée sur des aspects territoriaux (et administratifs), je me suis par conséquent employé à relever des matériaux suffisamment probants pour supporter ma pensée théorique.

J'ai enfin tenté non seulement de replacer mon orientation dans la continuité d'une *synthèse historique* relative au secteur de Longwy, mais également de l'insérer dans ma perception d'un contexte socio-économique plus récent.

²⁸ Cf. HUBERMAN (Michaël) et alii, *La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession*, Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé, 1989.

²⁹ A mon sens, le terme *informateur* désigne des partenaires volontaires et non des « serviteurs » du chercheur, comme en ethnologie.

³⁰ Cf. mon *journal de bord*.

MATERIAUX DE REFLEXION
PROCURES PAR LE CHOIX D'UNE APPROCHE LOCALE

Je considère, en premier lieu, que l'environnement dans lequel les débutants évoluent au cours d'une année scolaire représente avant tout pour eux, comme pour le chercheur, un espace réel et concret parfaitement identifiable que l'investigation sur le terrain devrait permettre de mieux cerner.

Mais j'imagine aussi par ailleurs que les lieux de vie peuvent semblablement être saisis sous divers autres angles que je qualifierais plutôt d'*abstraits*.

En ce qui concerne mon terrain d'étude, à l'heure d'aujourd'hui, ces territoires sont ainsi indubitablement caractérisés à l'aide d'un certain nombre de données communes qui se révèlent à nous comme stabilisées, pouvant même aller jusqu'à une forme avancée de consolidation et d'enracinement.

Mais, pour s'avérer solidement fixées à un moment historique précis, je n'en pense pas moins que les conceptions qui s'expriment sont toujours sujettes à discussion et à transformation sur un plan temporel plus étendu.

En m'appuyant sur ma propre expérience de praticien, je crois ainsi volontiers, que, même si ses effets demeurent malaisés à cerner précisément par un observateur interne ou extérieur, il existe bel et bien un *imaginaire local* - ou peut-être plus exactement une sorte de *géographie imaginaire* - parmi les enseignants du Premier Degré de la Meurthe-et-Moselle.

En l'occurrence, mon hypothèse principale repose sur l'idée que le problème essentiel de la zone de Longwy se loge sans doute énormément dans l'apparition, chez les professeurs des écoles débutants, d'un véritable sentiment d'*acculturation*³¹.

Mais en ce sens, cette éclosion apparaîtrait cependant comme un excellent révélateur de l'équilibre qui s'instaure entre les aspects professionnels et la vie publique de l'enseignant << primaire >> par rapport à sa vie privée.

Nous explorerons successivement, par conséquent, deux grandes directions auxquelles j'attribue la capacité de nous permettre, a priori, de baliser de manière plus *fine* le champ dans lequel nous évoluons :

- 1) Dans une première phase, nous adopterons un point de vue qui contiendra préférentiellement des aspects géographiques, politiques et sociaux,
- 2) Par la suite, nous retiendrons plutôt une inclinaison qui revêtira davantage un caractère historique et économique.

Mais, comme cela me paraît toujours être le cas au niveau de toute recherche, je suis parfaitement conscient que ces voies que je sépare arbitrairement pour les besoins de mon étude restent évidemment indissociables dans les faits.

³¹ Au sens d'une acquisition et d'une intégration par un individu ou par un groupe d'habitudes culturelles, de normes, de valeurs, de modèles de conduite et de pensée qui appartiennent originellement à un autre groupe.

I. Les perceptions actuelles d'un territoire

J'ai recensé trois grandes catégories théoriques.

Elles admettent toutes des définitions visant principalement à établir un partage fonctionnel des secteurs géographiques et elles me paraissent à même de fournir une délimitation éloquente à la zone dans laquelle s'est déroulée mon investigation :

1) La démarcation des territoires peut déjà refléter une certaine perception administrative.

Celle-ci transparaît dans un type d'organisation générale et nous la lisons comme le résultat présent d'une longue évolution politique.

2) Des caractérisations d'ordre économique ressortent aussi, de manière tout à fait publique, des travaux d'un organisme national : l'INSEE.

3) Enfin, l'Education Nationale détient sa vision propre.

Elle me semble conditionnée par des préoccupations qui lui sont plus singulières.

Dans une deuxième étape, au cours de l'investigation - et bien qu'une place indiscutable n'apparaisse pas de manière flagrante dans les discours recueillis au cours des trois années qu'elle a duré sur le terrain - il s'est à mon sens avéré que le contexte environnemental joue également un rôle sur la prise de fonction (s) en tant que dimension d'un *espace symbolique*.

Mais pour des raisons de difficultés d'évaluation du phénomène, nous nous bornerons à apprécier cette position uniquement par le biais d'éléments qui restent généraux sans chercher, dans le dispositif d'exploration que j'ai conçu, à la décortiquer en variables quantitatives ou qualitatives plus affinées.

Mon estimation passera donc par la reconnaissance d'un certain nombre de régularités dans les propos récoltés, que ceux-ci aient été obtenus en réponse à une question précise ou qu'ils se soient manifestés à l'occasion de *détours*.

I.1. Des visions différentes du territoire meurthe-et-mosellan et des variations sur la structuration du << Pays-Haut >>

Si nous optons pour une formule imagée qui nous permettrait de décrire rapidement et grossièrement le département de la Meurthe-et-Moselle, nous y verrions d'abord (après bien d'autres) une forme géographique très particulière.

Fort curieusement, nous constatons que celui-ci se présente sous l'aspect d'un volatile qui ressemblerait à s'y méprendre à un *canard*.

Dans le portrait animalesque ainsi esquissé, la ville de Nancy pourrait alors incarner le *cœur de l'animal*.

Par sa position centrale - non seulement à l'intérieur du département, mais également à l'échelle de la Lorraine - nous regarderons effectivement cette métropole comme un véritable pôle d'attraction régional capable de drainer toutes sortes d'énergies et, pour ce qui nous intéresse plus particulièrement ici, aussi bien sur le plan économique que culturel.

Nous observons avec la plus grande attention le fait que cet arrangement géographique très *original* n'ira d'ailleurs pas sans entraîner des conséquences spécifiques du côté de mes interlocuteurs.

Nous aurons l'occasion d'y revenir par la suite.

I.1.1. De l'expression de vues politiques et administratives

D'un point de vue politique, nous sommes prévenus que le département de Meurthe-et-Moselle est partagé entre sept circonscriptions législatives :

- cinq sont situées dans le *sud* du département (Lunéville, Nancy 1, Nancy 2, Nancy 3 et Toul) et
- deux se trouvent au *nord* (Briey-Pont-à-Mousson, Longwy).

Sur un plan administratif, nous distinguons quatre arrondissements :

- trois couvrent le *sud* du département (Lunéville, Nancy, Toul) et
- un représente le *nord* (Briey).

Ensemble, ces unités regroupent quarante et un cantons et cinq cent quatre-vingt treize communes.

I.1.2. Le poids des considérations économiques

En 1978, des << bassins d'emploi >> ont été délimités par la Direction Régionale de l'INSEE, à partir des résultats du recensement de 1975.

L'analyse des déplacements entre le domicile et le travail a permis l'adoption de la caractérisation suivante : << Un bassin est un espace dans lequel la majorité trouve son travail >>³².

En collaboration avec la Direction Régionale du Travail et de l'Emploi, des zones d'emploi ont donc été définies en respectant trois critères complémentaires :

- d'homogénéité économique (détermination des activités économiques << dominantes >>),
- de taille (population << suffisamment >> importante),
- du point de vue administratif (regroupement de cantons).

Suite à ces travaux, cinq zones ont émergé, dont trois se trouvent au *sud* (Lunéville, Nancy, Toul) et deux au *nord* (Briey et Longwy).

I.1.3. Une segmentation spécifique réalisée par l'appareil éducatif

De son côté, l'Education Nationale a découpé le département en dix-huit circonscriptions distinctes, chacune étant placée sous l'autorité d'un IEN³³ :

Plus de la moitié d'entre elles (10 sur 18) sont sises dans la région nancéienne.

³²Cf. *Dossiers d'économie lorraine* n° 2, Nancy : INSEE, juin 1985.

³³ IEN : Inspecteur de l'Education Nationale.

En dehors des secteurs de Pompey et de Saint-Max qui portent le nom de la principale ville qu'ils recèlent, les différentes sections de l'agglomération de Nancy sont numérotées de I à X.

Quatre autres sont établies dans le *sud* meurthe-et-mosellan.
Il s'agit de Lunéville, de Pont-à-Mousson, de Toul et de Vandoeuvre.

Seules les quatre dernières correspondent au << Pays-Haut >>.
Ce sont Briey I, Briey II, Longwy I et Longwy II.

Par ailleurs, deux grands secteurs sont distingués en ce qui concerne les missions de remplacement des personnes absentes, qu'elles partent en congé (maladie, maternité, autorisation d'absence...) ou en stage.

Je fais ici allusion aux << brigades départementales >> :

- 1) La brigade << Sud >> est partagée entre trois grands centres : Lunéville, Nancy IV, Toul.
- 2) Quant à la brigade << Nord >>, elle intervient sur l'ensemble des quatre circonscriptions qui couvrent la partie que l'on appelle le << Pays-Haut >>.

Cette dernière dépend de l'Inspection Départementale de Longwy I et son administration est centralisée à Herserange.

Si elles diffèrent des secteurs politiques, les circonscriptions éducatives conservent toutefois l'unité administrative des cantons.

Le découpage en zones d'emploi préserve lui aussi, logiquement, cette unité de base.

Ainsi, pour le Pays-Haut, les deux zones d'emploi existantes regroupent-elles précisément dix cantons (cinq pour Longwy et cinq pour Briey).

Par contre, en ce qui concerne la division des espaces couverts par le Premier Degré, les limites de Briey II ont toujours été fluctuantes, en raison du rattachement alternatif du canton de Thiaucourt soit à Toul, soit à Briey.

Tout se passe comme si l'on hésitait sur le traçage précis des bornes *inférieures* de la zone la plus septentrionale.

C'est la raison pour laquelle le pays briotin regroupe en fait, à l'heure actuelle, non pas cinq, mais six cantons.

Deux de ceux-ci (Conflans-en-Jarnisy et Homécourt) sont donc partagés en deux secteurs par une limite horizontale qui les traverse virtuellement.

Et chacune des parties ainsi scindées appartient dès lors à une circonscription différente de l'Education Nationale (Briey I ou Briey II).

I.2. Une entrée globale dans le << Pays-Haut >> longovicien

D'un point de vue humain, les données légales les plus récentes relatives à la population résidente ressortent des premiers résultats du recensement de mars 1999 qui ont été rendus publics par l'INSEE en juillet 1999.

Ils nous serviront de référence.

Rappelons rapidement et de manière générale, que le département de la Meurthe-et-Moselle a une superficie totale de cinq mille deux cents quarante et un kilomètres carrés.

Il compte aujourd'hui sept cent douze mille huit cent vingt habitants, ce qui lui donne une densité voisine de cent quarante habitants au km².

I.2.1 L'insertion géographique du << Pays-Haut >>

La zone considérée s'étend sur près de 55 500 hectares en Meurthe-et-Moselle, auxquels il faudrait ajouter 18 500 hectares en territoire mosellan.

Cette région naturelle apparaît *cohérente* d'un point de vue géographique et économique, mais aussi sur un plan historique.

Elle est postée à l'extrémité Nord du département et elle couvre, en accord avec notre figure imagée précédente, les morceaux suivants de *l'oiseau* :

- d'une part, la *tête*, laquelle correspondrait essentiellement à l'ancien bassin sidérurgique regroupé le long de la vallée de la Chiers et,
- le *cou*, qui serait pour sa part formé par l'ex bassin minier du pays briotin.

Elle occupe la partie la plus haute du plateau lorrain (avec une altitude variant entre trois cents et quatre cents mètres) et l'un de ses flancs reçoit les côtes de Moselle tandis que l'autre est bordé par la plaine de la Woëvre.

Elle est entaillée de vallée étroites et profondes qui ont été creusées, vers Longwy, par la Chiers et son réseau d'affluents – elle s'écoule ensuite vers la Meuse, au sud-ouest – et vers Villerupt par l'Alzette, qui poursuit postérieurement son cours vers le nord-est (au Grand-Duché de Luxembourg).

Les ressources minières, la présence de forêts étendues et de nombreux cours sont apparues très tôt – le minerai local, la << minette >> est connue depuis les Celtes et les Romains, parce qu'elle était aisément exploitable en affleurement et en couches peu profondes – comme des conditions favorables pour un développement de la métallurgie.

I.2.2. La place du domaine longovicien

Sur un plan strictement géographique, le << bassin de Longwy >> fait entièrement partie du << Pays-Haut >>.

D'un point de vue politique, il est limité en sa partie septentrionale par les frontières belge et luxembourgeoise.

La << zone d'emploi >> de Longwy proprement dite bénéficie, quant à elle, d'une homogénéité encore plus prononcée.

Economiquement parlant, c'est aussi la plus petite des divisions lorraines actuelles³⁴.

³⁴ Sa population totale groupe maintenant un peu plus de 82 600 habitants (au dernier recensement de 1999) et sa densité s'établit presque à 200 habitants/km².

Elle compte aujourd'hui quarante-neuf communes, dont quinze sont considérées comme urbaines³⁵.

Notons que l'Education Nationale a fidèlement repris les contours qui correspondent au territoire économique et social tel qu'il a été déterminé par l'INSEE.

Elle l'a partagé, pour sa part, entre deux circonscriptions distinctes.

Comme dans le cas des circonscriptions de Briey (Briey I et Briey II), trois des cantons présents dans la zone ont été divisés entre les deux divisions administratives, mais selon une ligne encore plus sinueuse, afin de respecter les limites de communes plus citadines et d'un habitat plus compact.

La première (Longwy I) comprend un secteur particulièrement urbanisé.

Elle représente un ensemble de neuf communes (soit 44 832 individus) dont deux seulement ont moins de mille habitants.

La ville la plus importante (Longwy) réunit 14 544 personnes.

La seconde (Longwy II) se déploie sur une étendue plus campagnarde.

Elle rassemble quarante et une municipalités (pour une population totale qui s'élève à 37 911 habitants) dont trente-trois possèdent une école et huit, pour un total de 1 211 résidents, n'en ont pas.

Si nous nous référons au dernier recensement, les quatre villes principales sont, par ordre décroissant de population : Longuyon (5 879 unités), Haucourt-Moulaine (2 987), Réhon (3 200) et Lexy (2 994).

Quatre municipalités dépassent légèrement ou sont proches de deux mille habitants.

Deux autres n'en rassemblent qu'un millier.

Et il reste donc trente villages qui présentent une taille inférieure à mille habitants, plus ou moins isolés d'un point de vue spatial, dont vingt-trois possèdent au moins un établissement scolaire public.

I.3. Des éléments généraux collectifs comparables aux autres circonscriptions éducatives... et des spécificités locales

A l'origine, l'attrait essentiel d'une étude centrée sur une situation locale tient au fait que les mouvements observés ressortissent d'explications générales et vérifiables sur l'ensemble du territoire national, tout en présentant une originalité propre liée à des configurations qui ne se retrouveront pas *ailleurs*.

C'est sans doute à la fois une force et une faiblesse.

Pourtant, la valeur heuristique d'une telle approche peut se révéler très fructueuse.

³⁵ Plus de quatre-vingt pour cent de ses habitants résident << en ville >>, selon la définition donnée par l'I.N.S.E.E.

Sans pouvoir exactement déterminer la part respective d'un phénomène par rapport à un autre, je suis totalement persuadé, à l'issue de mon investigation, que ma connaissance du terrain m'a incontestablement aidé à acquérir une meilleure compréhension contextuelle des propos recueillis.

I.3.1. Des dérèglements communs à l'ensemble des circonscriptions

Si nous nous plaçons avant la prise de poste ou de fonction (s), le problème essentiel me semble venir du fait qu'une bonne partie des sortants est souvent nommée au cours de que l'on appelle le « troisième mouvement ».

Celui-ci se tient habituellement à la fin du mois d'août ce qui, dans tous les cas, leur laisse peu de temps pour préparer la rentrée.

Je vois une deuxième difficulté importante résider dans la complexité des postes qui leur sont attribués.

En effet, les débutants passent généralement après les enseignants titulaires et ils sont obligés - sauf exception telle que, par exemple, une ouverture de classe - d'accepter les emplois que ceux-ci ont délaissés.

Fréquemment, ces postes comportent des complications accentuées par rapport à ceux qui sont occupés par des enseignants plus confirmés :

- 1) Ils sont plus mobiles (décharges de direction, ZIL, brigades, soutien) plus spécialisés (CLIS, EREA, adaptation) ou regroupent des niveaux d'enseignement plus nombreux et plus diversifiés (cours doubles, triples, quadruples, voire classe unique).
- 2) Dans le cas des cours multiples, ils sont souvent plus complexes, dans la mesure où ils comprennent couramment des niveaux charnière (cours préparatoire ou cours moyen deuxième année), pour lesquels les responsables éducatifs s'accordent pourtant à dire qu'ils ne devraient pas être confiés à des néophytes, au regard des « enjeux » qu'ils recouvrent pour la scolarité future de l'enfant.

Je conçois aussi qu'un troisième obstacle se trouve dans une réalité selon laquelle les prises de poste s'effectuent très souvent de manière solitaire.

De manière indubitable pour un maître confirmé, toute rentrée scolaire représente ordinairement un moment de réorganisation pour les enseignants, ce qui implique un manque de disponibilité provisoire de leur part pour ce qui apparaîtrait comme des activités *annexes*.

Ce constat d'indisponibilité spécifique se vérifie autant à l'intérieur de chaque établissement qu'au niveau de l'inspection départementale locale, à l'échelon de l'équipe de circonscription.

Le résultat le plus notable de ce qu'il faut bien appeler une *désaffection* plus ou moins prononcée à l'égard des jeunes collègues se trouve dans le fait qu'ils se retrouvent dans la plupart des cas *livrés à eux-mêmes*, ce qui ne facilite pas leur tâche au moment de prendre leur propre classe en mains.

I.3.2. Des handicaps typiquement longoviciens

Signalons tout d'abord que Longwy I a subi une très forte désindustrialisation au cours des vingt dernières années, ce qui a provoqué un dépeuplement prononcé³⁶ et une importante migration professionnelle transfrontalière³⁷, plus précisément vers le Grand-Duché de Luxembourg³⁸.

Observons aussi par ailleurs que Longwy II connaît plutôt les problèmes spécifiques aux contrées agricoles, liés en particulier au phénomène d'exode rural³⁹.

Nous avons affaire, en l'occurrence, à des phénomènes dont l'impact sur les *acteurs éducatifs* est certainement indéniable tout en restant difficilement mesurable, à l'aide de variables précises, par le chercheur qui reçoit leur discours.

Inévitablement, les effets possibles ne se manifesteront que de manière détournée et subjective dans les propos.

Mais quelle est leur influence réelle sur les relations qui s'établissent avec les élèves, les parents ou même les collègues et les intervenants extérieurs ?

Et quelle emprise ont-ils sur le succès ou l'échec de l'exercice des capacités opératoires des néo-arrivants ?

La zone de Longwy est distante d'une centaine de kilomètres de la ville principale du département : Nancy.

Or, les débutants *bénéficient* souvent d'un domicile dans cette localité, dans son agglomération ou à proximité.

Leur venue dans la région longovicienne implique par conséquent pour eux le débours de loyers supplémentaires, qui s'ajoutent par ailleurs à des frais de déplacement, voire également à une augmentation des dépenses de restauration.

³⁶ Selon les chiffres fournis par le << Républicain Lorrain >> du 4 février 2001, les résultats détaillés du dernier recensement indiquent que 24,3 % de la population de l'ensemble de la zone d'emploi de Longwy est âgée de plus de soixante ans (contre 21,3 % pour la France métropolitaine) alors que les moins de vingt ans sont 22,7 % (contre 24,6 % au niveau national).

³⁷ D'après << Economie Lorraine >>, la zone d'emploi de Longwy connaissait en 1996 une part de frontaliers égale à 25 % (CF. n° 171 de janvier 1998).

³⁸ Les chiffres publiés dans << Economie lorraine >> n° 192 de décembre 1999 font état de 9 879 actifs de la zone d'emploi de Longwy concernés par un emploi au Grand-Duché de Luxembourg, se dirigeant d'abord à hauteur de 27,6 % vers les industries manufacturières, puis se répartissant de manière à peu près égale entre trois autres secteurs (construction, commerce, immobilier location et services aux entreprises), le dernier quart allant vers les intermédiations financières ou d'autres activités.

Le phénomène transfrontalier s'est encore accentué après cette étude.

Notons que d'après une étude récente effectuée par le centre de recherche universitaire luxembourgeois Gabriel LIPPMANN, le Grand-Duché de Luxembourg a vu le nombre de ses salariés frontaliers être multiplié par 6,6 en 25 ans (sur la période 1974-1999) pour atteindre le chiffre de 75 900 en mars 1999 (dont 36 615 sont français).

Ils occupent un tiers des emplois (contre 28 % pour les immigrés et 39 % pour les nationaux) et 80 % d'entre eux résident à moins de vingt kilomètres des frontières luxembourgeoises.

³⁹ Une autre circonscription, dénommée Longwy III, existait voici quelques années. Elle a été supprimée et intégrée à Longwy I.

De plus, dans la région longovicienne - pour des raisons qui tiennent à l'histoire et sans doute à une spéculation foncière liée à la situation transfrontalière - les logements privés susceptibles d'être loués à une personne isolée sont rares et chers⁴⁰.

En outre, en raison de leur âge, ces jeunes gens ont souvent une vie privée bien établie, sur un plan relationnel, à l'extérieur du secteur de Longwy.

Nous avons là encore affaire à un facteur qui n'est pas directement mesurable, mais qui peut donner lieu à discussion, puisqu'il est capable de receler nombre de contrariétés et d'insatisfactions.

Enfin, pour ce qui est de Longwy II, eu égard à l'étendue géographique de la circonscription, les débutants se retrouvent fréquemment isolés d'un point de vue géographique et moral.

I.3.3. Un lieu de passage

La région longovicienne a toujours connu un turnover important au cours des dernières décennies⁴¹.

Il s'agit donc d'une tendance de fond qui ne s'est nullement inversée au fil des années, bien au contraire.

Au titre de ces mouvements de nature professionnelle propre aux enseignants du Premier Degré, je distingue quatre ensembles distincts parmi les débutants.

I.3.3.1. Les *transplantés*

Ce groupe de personnes me paraît ultra-minoritaire dans la population considérée.

Il comprend des individus qui ont pris la décision de rester dans la zone et qui s'y installent véritablement, alors qu'ils n'y avaient pas d'attaches antérieurement :

- dans la mesure où ils y ont trouvé de bonnes conditions de travail qu'ils n'espèrent pas retrouver à un autre endroit sur un plan strictement professionnel ou,
- parce qu'ils ont obtenu des compensations suffisamment puissantes sur un plan strictement privé, voire sentimental (avec un ou plusieurs individus du secteur) ou en relation avec l'environnement sous un angle plus matériel.

I.3.3.2. Les *exilés*

Cette catégorie semble également très minoritaire.

Elle vise, à l'inverse de la précédente, des personnes qui n'arrivent véritablement pas à s'habituer à la région.

Les raisons de cette répulsion sont certainement multiples.

⁴⁰ Le recensement de 1999 montre que les logements présents dans la zone d'emploi de Longwy sont en général plus vétustes qu'au niveau national : 83,9 % datent d'avant 1974 et 40 % sont antérieurs à 1949 contre respectivement 66,3 % et 34,9 %.

Près des 2/3 sont des maisons individuelles (contre 55,9 % en France) et les logements s'adressant à une seule personne équivalent à 27 % du total (contre 31 %).

⁴¹ Cf. mon mémoire de maîtrise, dans lequel cette question avait été évoquée par un IEN de la zone.

Nonobstant, d'après ce que nous avons pu personnellement constater, les récriminations se placent toujours - quasiment dans la totalité des situations étudiées - dans un registre exclusivement émotionnel.

Ce sont souvent le conjoint, le ou les ami (e)s, la famille qui font cruellement défaut à l'intéressé, au point que la perturbation initiale en vient à prendre des proportions considérables, ce qui a pour effet de la rendre presque insupportable.

Mais cela signifie-t-il que le malaise exprimé ne serait que relationnel ou familial, et donc peu spécifique à la région ?

I.3.3.3. Les retours au pays

Ils représentent encore une faible proportion de professeurs des écoles dans chaque promotion.

En effet, nous sommes persuadés à l'écoute des discours, qu'ils soient internes ou extérieurs à notre étude, que l'attrait exercé sur cette frange de la jeunesse par d'autres zones dans le département - lesquelles sont nettement perçues comme plus dynamiques sur plusieurs points - est *trop fort* pour la plupart d'entre eux.

Cela est en particulier vérifiable pour Nancy (et sa périphérie) car il s'agit d'une ville dans laquelle, en dehors de la période de formation à l'IUFM, ils ont souvent effectué au moins une partie de leurs études universitaires.

Toutefois, lorsqu'il a lieu, les causes du mouvement de retour dans les circonscriptions longoviciennes proviennent encore une fois, dans la majorité des situations, d'un projet ou de considérations de nature privée (souvent familiales ou sentimentales).

I.3.3.4. Les transmigrants

Je trouve sous cette appellation le groupe numérique qui est de loin le plus important de mon *échantillon* et de l'ensemble des promotions de professeurs des écoles débutants à Longwy.

Il est généralement composé de jeunes gens originaires du sud de la Meurthe-et-Moselle ou des trois autres départements lorrains, parfois d'autres régions qui sont souvent limitrophes.

Ces individus repartent, le plus fréquemment, au terme d'une seule année passée dans la zone de Longwy.

Au terme d'une période d'observation qui s'étend sur trois ans, j'ai pu constater que les personnes qui composaient cet ensemble ont pratiquement toutes réussi à *redescendre*, habituellement en direction de Nancy et de sa couronne.

A l'heure actuelle, après un examen qui porte sur les cinq dernières années et s'appliquant à l'intégralité des membres des promotions de professeurs des écoles arrivées dans les circonscriptions de Longwy I et de Longwy II, il m'est possible d'affirmer que la totalité des débutants qui désiraient quitter ce secteur a eu l'opportunité de le faire.

Je constate que cette occasion a pleinement été saisie puisque, à l'expiration de ce laps de temps, ne restent généralement sur le territoire longovicien que les individus qui sont (apparemment) volontaires pour y demeurer en permanence.

II. Le produit d'une histoire

Lors d'un précédent travail universitaire⁴², j'ai déjà eu l'occasion de retracer plus longuement une histoire de Longwy et de ses environs.

Je me bornerai donc ici à seulement reprendre les grands traits qui semblent avoir marqué l'histoire locale, puis je me centrerai plus spécifiquement sur la dernière quinzaine d'années qui vient de s'écouler (autour de l'établissement du Pôle Européen de Développement ou PED).

II.1. Grandeur et décadence d'une région mono-industrielle

Au cours des dernières années, et bien qu'ils soient sans doute encore trop peu nombreux, un certain nombre d'auteurs se sont penchés sur l'histoire de cette région dans un cadre universitaire – mais aussi, de plus en plus, littéraire – à travers des mémoires, des thèses ou des publications diverses.

Ces travaux récents se sont ajoutés à d'autres études qui ont pour leur part couvert plusieurs centaines d'années – même si elles n'étaient disponibles qu'en faible quantité – parfois effectuées dans un cadre plus élargi (l'ensemble de la région lorraine), et dont quelques-unes font aujourd'hui référence⁴³.

Du point de vue de la localisation spatiale, nous devons tout d'abord rappeler que la zone de Longwy est située à l'extrême nord de cette étendue que l'on nomme depuis toujours le « Pays-Haut » meurthe-et-mosellan.

Elle possède toujours des frontières avec le Luxembourg et la Belgique⁴⁴, en dépit du fait désormais avéré que celles-ci sont désormais plus virtuelles que réelles, sous l'effet de l'intégration de plus en plus poussée de la France dans l'espace communautaire européen.

Si nous rattachons à cette région française les secteurs belges et luxembourgeois⁴⁵, comme l'histoire nous y invite, l'intégralité de cette zone transfrontalière dite « des trois frontières » semble avoir connu plusieurs étapes de développement, que nous déclinons ici de manière très schématique, pendant le dernier siècle et demi⁴⁶.

⁴² Je fais ici de nouveau allusion à mon mémoire de maîtrise.

⁴³ Cf. en particulier les ouvrages de Claude PRECHEUR, *La Lorraine sidérurgique*, Paris : SABRI, 1959, de Serge BONNET, *La ligne rouge des hauts-fourneaux*, Paris : Editions Denoël Serpenoise en 1981 et *L'Homme du fer*, Nancy : éditions Serpenoise Presses Universitaires de Nancy (1986), de Gérard NOIRIEL, *Longwy immigrés et prolétaires. 1880-1980*, Paris : PUF, 1984, de Jean-Marie MOINE, *Les barons du fer*, Paris-Metz : éditions Serpenoise Presses Universitaires de Nancy, 1989.

⁴⁴ Dans la ville frontalière de Longlaville se trouve d'ailleurs, dans le lit de la rivière Chiers, ce que l'on nomme « le point triple », c'est-à-dire le lieu de convergence des trois Etats.

⁴⁵ Elle regroupe quatre-vingt-dix communes sur un territoire similaire à celui qui existait en 1830, lors de la proclamation de l'indépendance belge.

⁴⁶ Nous reprenons ici une partie des données qui figurent dans l'Atlas de l'Agglomération Transfrontalière du Pôle Européen de Développement 2000, mais notre réflexion doit aussi beaucoup aux travaux de Jean-

1) A l'origine, cette zone était essentiellement agricole. /

Elle était faiblement peuplée (28 000 habitants soit une densité globale de 67 habitants au km²⁴⁷) à l'exception notable de quelques lieux urbains un peu plus importants, tels que la municipalité de Longwy (2 358 habitants).

L'expansion démographique a commencé vers 1830 et elle s'est surtout concentrée dans les secteurs sidérurgiques et miniers alors que, par contre, l'espace rural se modifiera peu par la suite.

2) Une deuxième étape s'étendrait grosso modo de 1870 à 1900.

A partir de 1880, l'on a assisté à un doublement de la population sous l'effet du développement économique et celui-ci s'est accompagné d'un phénomène d'immigration qui va ensuite aller en s'amplifiant.

Cette croissance paraît directement provoquée par le rattachement de la Moselle à l'Allemagne⁴⁸, ce qui aurait eu pour conséquence de rendre possible une exploitation plus poussée de la « minette ».

S'agissant d'un minerai phosphoreux de mauvaise qualité qui avait toujours donné un acier cassant, son utilisation renouvelée aurait par ailleurs beaucoup été facilitée par la mise en œuvre du procédé Thomas de déphosphorisation de la fonte, une invention capitale du XX^{ème} siècle en matière sidérurgique.

3) La phase suivante irait de 1900 à 1930.

Elle se traduit dans un premier temps, avant et pendant la première guerre mondiale, par un départ massif des immigrés arrivés précédemment.

Après le conflit, la dynamique démographique reprend apparemment son cours.

Elle serait non seulement impulsée par les besoins de la reconstruction mais également par la modernisation des usines sidérurgiques.

Ce mouvement ascendant sera de nouveau cassé dans les années vingt avec l'arrivée d'une nouvelle crise, entraînant des retours massifs d'immigrés (principalement italiens) dans leur pays d'origine.

4) Un autre moment spécifique viendrait s'insérer entre 1930 et 1960.

Il voit le redémarrage des activités sidérurgiques et minières, de concert avec les nécessités d'une reconstruction importante consécutive aux destructions entraînées par la seconde conflagration mondiale.

Dans ce cadre, un phénomène migratoire conséquent et *régénéré* - avec la présence, cette fois, de populations d'origine portugaise et maghrébine - peut être remarqué.

Au début des années soixante commencerait toutefois une première amorce d'évolution avec la fermeture de mines et d'installations provoquées par des transformations stratégiques d'ordre capitaliste (investissements dans une sidérurgie « sur l'eau », détermination de « rationalisations » supra-nationales suite à la mise en place de la

Claude FEITE, chargé d'études au Centre d'Animation Global Lorrain de Longwy, et de Dominique DA COSTA, doctorant en Sciences de l'éducation à Nancy II.

⁴⁷ Mais 55 pour le secteur belge (avec 60 000 habitants) et 52 pour le secteur luxembourgeois (22 000 habitants), qui connaissent tous deux un habitat très dispersé, soit une moyenne de 57 habitants au km² pour une population totale de 110 000 habitants pour la zone transfrontalière.

⁴⁸ Le traité de Francfort de mai 1871 modifie les structures administratives françaises en rattachant la région de Longwy au département de la Meurthe, qui prendra ensuite le nom de Meurthe-et-Moselle. Une centaine d'années plus tard, en 1973, le canton de Longwy sera lui-même divisé en quatre parties distinctes (Herserange, Longwy, Mont-Saint-Martin et Villerupt).

Communauté Européenne du Charbon et de l'Acier, actions de concentration technique et financière...).

Toutefois, la population résidant dans les trois principales communes (Longwy, Longuyon, Villerupt) double tout de même entre ces deux dates.

Les communes limitrophes connaissent également un accroissement notable du nombre de leurs habitants.

5) La dernière époque que nous distinguons s'étendrait globalement de 1960 à nos jours.

La plupart des observateurs s'accordent à dire que la mono-industrie sidérurgique connaît une apogée en 1965-1966.

A tel point que, selon Jean-Claude FEITE⁴⁹, certains d'entre eux ont pu qualifier la région telle qu'elle apparaît alors – dans cet intervalle historique qui s'est étendu sur près d'un siècle puisqu'il commence en 1880 pour s'achever vers 1979-80 – de véritable « Texas lorrain ».

Le déclin des mines et des unités sidérurgiques s'accélère par la suite, enclenchant un processus d'exode démographique dans l'aire transfrontalière française.

La perte de population se chiffrera à 24 000 habitants en un quart de siècle et il n'en restera que 83 000 à la fin de la période⁵⁰.

Sur le plan professionnel, pour 23 400 actifs présents dans le bassin sidérurgique en 1966, ne restent plus actuellement que 4 000 travailleurs (dont 250 dans la sidérurgie)⁵¹.

Entre 1975 et 1990, il est statistiquement vérifié que le nombre d'emplois existants a diminué de moitié.

II.2. Le temps du Pôle Européen de Développement (PED) : 1985-1995

Un programme financé par la CEE et les pays signataires (Belgique, France, Grand-Duché de Luxembourg) a été établi pour une durée de dix ans, à partir de 1985.

Il avait pour objectif principal la création globale de 8 000 emplois « industriels et à forte valeur capitalistique » (dont 5 500 pour le côté français) sur les anciens sites sidérurgiques, dans un rayon de 25 km autour du point triple⁵².

Cela supposait « d'assainir, de traiter et de viabiliser » une superficie de 500 hectares sur les trois secteurs nationaux, en créant ainsi le futur « Parc International d'Activités ».

Dans l'attente, plusieurs zones ont bénéficié d'aides « à titre transitoire » (dont Cosnes-et-Romain, Gorcy et Villers-la-Montagne en France).

De plus, il s'agissait également de prévoir « l'accélération du désenclavement du réseau routier, l'amélioration de l'environnement urbain, des aides complémentaires à la formation, l'innovation et à la recherche, la simplification du régime douanier, la mise en place d'un Collège Universitaire Commun technologique ».

⁴⁹ Cf. un article paru dans le Républicain Lorrain du 14 novembre 1999.

⁵⁰ Contre 165 000 dans le secteur luxembourgeois et 100 000 dans le secteur belge.

⁵¹ Alors qu'au Grand-Duché de Luxembourg le nombre des emplois totaux a connu un quasi-doublement de 1970 à 1999 (passant de 113 000 à 235 000, pour une population de 410 000 habitants).

⁵² Ce rayon a défini en 1985 « l'aire d'influence du PED ».

II.3. La période actuelle ou l'après-PED

La zone du PED compte dorénavant une trentaine d'entreprises (implantées, pour certaines d'entre elles, depuis 1990) également réparties entre les trois pays.

Aujourd'hui, moins d'un tiers de la population en âge de travailler est réellement active, le nombre des chômeurs recensés est pratiquement resté le même qu'en 1986.

Par contre, nous avons déjà vu l'ampleur qu'a pris le phénomène frontalier.

Depuis 1988, une augmentation des établissements privés (de 9 300 à 10 000) est bien intervenue dans la région d'influence du PED, mais elle n'a concerné que les secteurs belge et luxembourgeois, alors que le secteur français a subi une perte de 15 %.

Durant la dernière décennie, les entreprises de plus de 100 salariés ont accru leur personnel de 7 500 unités (correspondant aux pertes d'emploi dans la sidérurgie sur le même laps de temps) mais avec un solde négatif de 200 personnes en France.

Le nouveau << cœur industriel >> de la région semble s'être déplacé à l'intérieur du Grand-Duché de Luxembourg, ce qui a provoqué la mise en place de nouvelles structures de coopération sous la forme d'agglomérations transfrontalières au sein de << l'aire d'influence du PED⁵³ >>.

Celles-ci sont actuellement au nombre de quatre :

- l'Agglomération Transfrontalière du PED (Belgique, France, Luxembourg),
- l'Agglomération Transfrontalière de la Vallée Supérieure de l'Alzette (France et Luxembourg),
- l'Agglomération Transfrontalière Kayl-Rumelange associée aux communes mosellanes ou Kilbri (France et Luxembourg),
- l'Agglomération Transfrontalière de Volmerange (France et Luxembourg).

Si nous pouvons concevoir que l'ensemble de ces éléments historiques et économiques n'ait qu'une influence indirecte sur l'objet de cette étude, je suis cependant fermement persuadé qu'ils constituent malgré tout un véritable encadrement pour cette dernière.

En conséquence, je pense que nous serons nécessairement forcés d'en tenir compte et de faire intervenir cette action détournée dans les explications qui seront tentées.

Je désire maintenant consacrer le troisième temps de cette initiation à mon étude à essayer de justifier sur un plan théorique mon adoption pleine et entière de la démarche de recherche-action.

⁵³ 90 communes sur 1 950 km² dont la moitié en Belgique (arrondissements d'Arlon et de Virton) et le reste à parts égales en France (cantons de Herserange, Longuyon, Longwy, Mont-Saint-martin et Villerupt) et au Luxembourg (cantons de Capellen et d'Esch).

LA PLACE DE MON IMPLICATION ET LES ENJEUX D'UNE ENTREE PAR LA RECHERCHE-ACTION

La question de mon implication en tant que chercheur-praticien s'est déjà posée en 1994, lors de l'investigation que j'ai menée en année de maîtrise⁵⁴.

J'avais alors appuyé le fondement de ma position épistémologique sur deux articles, écrits respectivement par Suzanne MOLLO-BOUVIER⁵⁵, laquelle présente avec talent son propre cheminement dans la délimitation de son sujet de recherche, et surtout par Ruth CANTER KOHN⁵⁶ qui se propose pour sa part d'élaborer le concept d'implication comme << mode de production de connaissances >>.

Je réitère ici mon attachement à ces sources.

I. Un engagement perpétué à travers ma propre implication

A l'occasion de cette nouvelle recherche et alors que près de six années ont passé, je retrouve intacte la vigueur des arguments qui y sont clairement déclinés et je m'autorise donc à les reprendre intégralement à mon compte.

J'ai déjà voulu montrer dans le premier point de cette introduction, ainsi que par l'intermédiaire de mon *journal de bord* – un document que j'ai intentionnellement beaucoup détaillé dans cette optique – à quel point le choix de mon sujet est toujours aussi profondément ancré dans mon histoire personnelle.

A travers la construction d'une certaine conception des compétences professionnelles dans le champ de l'enseignement primaire, j'ai de même toujours mis en avant mon souci de relier mes propres préoccupations de praticien (toujours en exercice) à celles des Sciences de l'éducation.

En réalité, je conçois avant tout cette sphère de recherches théoriques sous l'angle d'un carrefour interdisciplinaire, apte à me fournir les apports pertinents susceptibles de nourrir ma réflexion.

J'admets en effet que << la recherche en éducation doit sa spécificité à son double ancrage : d'une part, dans les disciplines scientifiques qui prennent pour objet l'éducation ; d'autre part, dans les pratiques d'éducation et de formation (...) De manière plus générale, la compréhension des pratiques sociales requiert une théorisation attentive à la fois aux institutions sociales qui << cadrent >> les pratiques et aux acteurs qui les effectuent (...)

⁵⁴ Cf. mon propre mémoire intitulé *Professeurs d'école : entre formation initiale et profession. Discours, représentations, attentes : analyse d'une période charnière. Bassin de Longwy. Année 1994.*

⁵⁵ MOLLO-BOUVIER (Suzanne), De la sociologie à la psychosociologie de l'éducation ou la délimitation d'un sujet de recherche, in *Revue Française de Pédagogie*, n° 78, janvier-février-mars 1987, pp 65-71.

⁵⁶ CANTER KOHN (Ruth), La recherche par les praticiens : l'implication comme mode de production des connaissances, in *Bulletin de psychologie*, tome XXXIX, n° 377, septembre-octobre 1986, pp 817-826.

Plutôt que d'être donnée d'emblée, l'interdisciplinarité est un processus en élaboration qui repose sur les acquis des disciplines, sur leurs concepts et sur leurs méthodologies >>⁵⁷.

J'ai enfin voulu inscrire mon projet dans une phase de réorganisation institutionnelle que je n'ai réellement commencé à appréhender qu'au cours de l'année scolaire 1993/1994 - en relation avec mon questionnement à propos des membres de la première promotion de professeurs des écoles - et qui est loin d'être achevée actuellement.

Ma centration exclusive, une nouvelle fois, sur l'enseignant et non sur l'apprenant, posait par conséquent le problème d'arriver à produire véritablement des connaissances sur les compétences professionnelles des professeurs des écoles à partir d'un ressenti de leurs pratiques, alors que la notion de recherche impliquait en elle-même d'établir une distance par rapport aux discours émis.

Il s'agissait ainsi, dans ma posture de praticien, de trouver les moyens de tirer parti, sur un plan hypothétique, d'un ensemble d'éléments tirés :

- d'une part, de l'application d'une transparence intégrale en ce qui concerne mon statut professionnel, sous ma *casquette* d'instituteur en exercice à temps complet ;
- d'autre part, de la compréhension qui m'est indirectement fournie par l'apport de mon expérience de praticien, laquelle s'étend aujourd'hui sur une période qui couvre près de deux décennies et s'est largement diversifiée dans sa seconde partie, par le biais du choix de la mobilité permanente sur le terrain⁵⁸.

I.1. Les moyens de la recherche

Encore une fois, il s'agissait pour moi au préalable de savoir comment j'allais mettre en œuvre ce travail d'investigation que j'avais certes entrevu à l'issue de l'amorce de réflexion sur << un espace transitionnel de formation >>⁵⁹ – laquelle visait plus singulièrement à un accompagnement des professeurs des écoles débutants dans leur prise de fonction (s) – que j'avais conduite en DEA.

I.1.1. Bornage du cadre d'intervention

J'ai appréhendé ce champ en tenant compte de mes propres obligations professionnelles.

⁵⁷ PLAISANCE (Eric), VERGNAUD (Gérard), *Les sciences de l'éducation*, Collection << repères >>, N° 129, Paris : La Découverte, 1993, p 116.

Le même ouvrage recense diverses directions de recherche qui les nourrissent :

- la philosophie de l'éducation et, en particulier, la question des valeurs qui nous interpellera plus avant,
- la psychologie de l'éducation, et plus spécifiquement les problèmes de médiation, de langage, d'affectivité et de formation des connaissances,
- l'histoire de l'éducation (rôle de l'école, spécificités de l'institution scolaire,
- la sociologie de l'éducation.

⁵⁸ En intervenant au niveau de la << Brigade >> Nord de Meurthe-et-Moselle.

⁵⁹ Mon mémoire de DEA, achevé en septembre 1195, s'intitule effectivement *Professeurs d'école : vers un espace transitionnel de formation. Pour un accompagnement du prenant-fonction*.

1) Au départ, l'espace dans lequel j'avais imaginé que j'allais me mouvoir pour réaliser mon investigation était parfaitement circonscrit.

Je percevais ainsi un déploiement dans l'ensemble du << Pays-Haut >> meurthe-et-mosellan, saisi dans l'acception la plus large de sa dénomination spatiale ; c'est-à-dire étendu aux circonscriptions de Longwy I, de Longwy II, de Briey I et de Briey II.

Or, les réalités qui se sont fait jour⁶⁰ sur le terrain l'ont ensuite réduit à une expression plus simple et plus compatible avec les possibilités matérielles existantes.

J'ai toutefois essayé de conserver, ainsi que nous l'avons vu antérieurement, une unité et une pertinence sur le plan d'une délimitation territoriale à l'échelle de l'ensemble de la région longovicienne.

2) J'avais aussi ciblé diverses sources organisationnelles ou documentaires susceptibles de m'apporter les informations et éclaircissements qui m'apparaissaient indispensables pour le démarrage de mon étude.

A l'origine, il s'agissait essentiellement dans mon esprit de collaborer principalement avec les autorités départementales et académiques ainsi qu'avec le Directeur de l'UTFM de Lorraine, lequel disposait déjà de mon mémoire de maîtrise (transmis à sa demande par mon directeur de recherche et cité dans l'argumentaire du plan de formation d'alors).

D'autres foyers informationnels dignes d'intérêt étaient respectivement constitués, à mon sens, par :

- une presse nationale, interprète des décisions prises par les autorités institutionnelles,
- le quotidien régional⁶¹ dispensateur de nouvelles locales directement utilisables,
- des revues spécialisées dans l'éducation et la formation porteuses d'une intelligibilité multiforme,
- l'édition syndicale et professionnelle, émise en direction des enseignants, porteuse d'une autre logique.

Mais comme toujours, les relations avec les personnes concernées n'ont pas été, à l'usage, aussi évidentes à établir⁶².

3) Les lieux de rendez-vous étaient également relativement bien cernés.

Pour la première année, la salle de classe me semblait constituer l'endroit le plus approprié en tant qu'espace professionnel *privilegié et familial*.

Selon l'individu considéré, différents emplacements matériels étaient ensuite envisageables pour le déroulement des échanges :

- la même salle ou une salle disponible dans le même bâtiment, si le professeur des écoles restait dans l'établissement déjà concerné l'année ou les deux années suivantes ;

⁶⁰ Cf. mon journal de bord.

⁶¹ Il s'agit du quotidien << Le Républicain Lorrain >>.

⁶² A ce propos, la notion de << mise en scène >>, telle qu'elle est employée par Bronislaw MALINOWSKI me semble parfaitement intéressante à appliquer pour chaque partie concernée par les diverses facettes de mon étude.

Nous retiendrons aussi qu'en tant qu'observateur participant, l'auteur distingue divers << paliers du réel >> : la coutume théorique (ou charte officielle du groupe), la pratique réellement suivie et l'interprétation que le groupe fait lui-même de ses modèles de comportement.

- le domicile de l'interviewé, s'il quittait la zone de Longwy, et dans la mesure où les rencontres ne pouvaient forcément se tenir que le mercredi ;
- la nouvelle classe, si la mutation concernait l'une des deux circonscriptions longoviciennes ou briotines⁶³.

4) Mon premier passage ne devait se produire au plus tôt qu'au milieu du deuxième trimestre, afin qu'un régime de croisière puisse effectivement s'installer antérieurement à mon intervention.

Afin d'éviter d'ajouter inutilement une source de stress à un degré d'anxiété que j'imaginai déjà suffisamment élevé - à travers ma propre expérience professionnelle - chez ces jeunes collègues, j'avais également pour préoccupation de laisser passer la période des inspections.

Nous savons qu'elle vise, à l'issue de la titularisation, à porter une première évaluation sur une activité professionnelle désormais réalisée par le débutant << en situation >>.

Je suis informé du fait qu'elle doit, en principe, intervenir avant les vacances d'hiver⁶⁴ afin, en particulier, que ces enseignants puissent ensuite participer à part entière aux diverses phases du << mouvement >> du personnel, et surtout à l'étape initiale qui se déroule en mai.

I.1.2. Contingences temporelles

L'éventualité de visites à ces collègues pendant le temps scolaire étant exclue du fait de ma propre activité – ce qui écartait du même coup toute alternative d'observation autre qu'exceptionnelle in situ – une disponibilité devait obligatoirement être dégagée en-dehors des horaires de classe.

Il m'a paru raisonnable de fixer la durée moyenne de chaque entrevue à une heure.

J'ai alors estimé que le volume global maximal de recueil de propos atteindrait ainsi une ampleur de quatre heures sur trois ans (pour les premiers participants).

I.1.3 Désignation de mes interlocuteurs principaux

Au commencement, ce point était peut-être pour moi le plus facile à définir.

Nous savons positivement que nous avons affaire à des professeurs des écoles débutants ou, pour reprendre le jargon utilisé à l'UFM et repris sur le terrain par le milieu enseignant du Premier Degré, à des << PE2 sortants >>.

Cela signifie, par conséquent, pour la grande majorité d'entre eux :

- 1) qu'ils sont titulaires au minimum d'une licence universitaire⁶⁵.

Cette certification a été obtenue dans l'un des quatre secteurs de diplôme circonscrits⁶⁶,

⁶³ Briey I, éventuellement la partie Nord de Briey II ou un secteur plus méridional de Briey II en cas de déplacement dans celui-ci.

⁶⁴ Généralement, cette période de congé débute au mois de février.

⁶⁵ Ou de diplômes équivalents, les seules dispenses de diplôme concernent les mères de famille ayant élevé trois enfants et les sportifs de haut niveau.

2) qu'ils ont réussi le concours du professorat des écoles⁶⁷.

Ce succès s'est produit avec ou sans le bénéfice d'allocation (s)⁶⁸

3) qu'ils ont été admis en IUFM⁶⁹ l'année précédente⁷⁰, en qualité de stagiaires.

La seule condition que j'ai ajoutée par rapport à ces caractéristiques générales consistait subséquemment en une affectation sur un poste situé dans l'une des deux circonscriptions longoviciennes (Longwy I ou Longwy II).

A chaque étape de mon investigation, j'ai également essayé de compléter cette exigence initiale en recherchant et en sélectionnant la plus grande diversité possible dans les situations de travail, bien qu'elles se présentent a priori et en quelque sorte comme des *abstractions*.

I.1.4. Etablissement d'un dispositif de recherche

Dès le départ, et dans la mesure où je désirais m'appuyer sur un discours, il était formellement exclu que je choisisse la voie de l'expérimentation *pure*.

Je reste en effet foncièrement persuadé que le terrain éducatif ne se prête pas aux exigences d'une recherche conduite en laboratoire, sauf à restreindre un grand nombre de dimensions qui font la spécificité même d'une situation pédagogique.

Une étude *classique* se déroulant sur le mode observation, hypothèses, expérimentation et généralisation des résultats m'apparaissait donc réellement incompatible avec mon objet.

Bien que j'aie déjà été amené à pratiquer cette démarche dans d'autres circonstances – pour lesquelles les productions se sont d'ailleurs révélées tout à fait pertinentes – j'ai tout de suite *sent* qu'elle ne me convenait pas dans ce cadre particulier... et que je n'aurais eu demeurant pas su comment la mettre en place...

Mais, bien entendu, je ne rejette pas la quantification par principe et, lorsqu'ils s'avèrent *judicieux*, à mon sens, je n'hésite pas à utiliser des résultats quantitatifs pour soutenir mon argumentation.

Par contre, si mon basculement dans les sciences humaines m'avait conduit à pénétrer plus avant dans le domaine de la psychologie, j'aurais peut-être pu préférentiellement me tourner vers une approche clinique et privilégier le qualitatif, l'induction, le sens, l'*authenticité* des données, le singulier, l'intersubjectivité...

⁶⁶ 1) Licences scientifiques (mathématiques, informatique, sciences de la matière et de la vie) ou techniques;

2) Licences des domaines littéraires enseignés à l'école élémentaire lettres classiques et modernes, sciences du langage, histoire, géographie, langues, STAPS, musique, arts plastiques ;

3) Licences de sciences humaines (psychologie, sociologie, philosophie, sciences de l'éducation) ;

4) Autres licences.

⁶⁷ Par l'intermédiaire de l'IUFM de Lorraine (ou de tout autre IUFM) et/ou du CNED ou par leurs propres moyens.

⁶⁸ Allocation d'année préparatoire à l'IUFM et/ou allocation de première année d'IUFM.

⁶⁹ Sauf à avoir obtenu un ineat dans le département, ils étaient en formation sur le site de Nancy.

⁷⁰ Ils ont le plus souvent passé deux années en formation, à l'exception des << néo-PE2 >>.

Mais à partir du moment où je me suis frotté à la sociologie, il ne m'a plus été possible de conserver une ouverture qualitative stricte et exclusive.

Cependant, il est certain que cette dernière dimension demeure abondamment présente tout au long de mon investigation.

II. Mon entrée par la recherche-action

J'ai opté assez vite pour un principe de recherche-action.

Je l'entends ici au sens d'un travail de psychosociologie « sur le terrain », c'est-à-dire portant sur des problèmes sociaux *réels*, et en lui donnant pour objectif de permettre une progression dans la compréhension générale des lois ou la construction de théories, mais aussi de tenter d'aboutir parallèlement à la production de résultats pratiques et peut-être d'arriver à susciter des changements sociaux.

Parce qu'il peut sûrement être le plus sujet à caution quant à la validité des résultats, je suis conscient que ce procédé n'est pas, en théorie, le plus *aisé* à mettre en œuvre.

Pourtant, il représentait pour moi la démarche d'investigation la plus naturelle, dans la mesure où elle me donnait l'opportunité d'allier mes deux positions liées de chercheur et de praticien.

D'un point de vue concret, chacune de ces postures a effectivement nourri l'autre :

- d'une part, l'expérience professionnelle a apporté les acquis d'une fréquentation plus ou moins assidue du milieu enseignant local et les répercussions d'une connaissance relativement bonne du « terrain » ;
- d'autre part, le versant de l'*investigateur* a fourni les éclairages théoriques et le cadre de la pratique méthodologique.

J'ai ainsi choisi presque naturellement de pénétrer dans la recherche avec une vision *micro* qu'il s'est ensuite clairement agi d'élargir en direction d'un développement davantage *macro* au fur et à mesure que l'enquête s'est déroulée et ramifiée.

II.1. Une tentative de définition globale

Par le biais d'une prédilection opérée en direction de la recherche-action, nous entendons personnellement mettre en place une démarche de recherche en sciences sociales qui donne une large place à la prise en compte de l'expérience des *acteurs* dans l'analyse de pratiques concrètes – c'est-à-dire à la « praxéologie » – à leur implication dans un processus s'appuyant sur une « objectivation » et une « formalisation » – nous parlerons alors de « recherche impliquée » – et enfin, à la production d'un savoir utile à l'action, sous la forme de « recherches appliquées ».

Je me rapproche aussi, sur ce point, de l'équipe constituée autour d'Alex MUCCHIELLI⁷¹, laquelle nous livre pour sa part quatre caractéristiques générales et perçues comme essentielles en vue de tenter d'englober la notion de recherche-action :

1) << Recherche appliquée >>

Je conçois que la recherche concerne l'action d'un acteur, qu'elle se fait à partir de son action et qu'elle est menée à propos de et avec lui.

2) << Recherche-impliquée >>.

Je pense également que, par le jeu de la << causalité symbolique >>, le chercheur influe - qu'il le veuille ou non - sur le cours des événements observés dès que, par sa présence, il indique que ces événements sont sources d'intérêt (d'une manière positive ou négative).

3) << Recherche imbriquée >>

Comme les auteurs, je crois que l'acteur est en principe souverain dans son milieu ou, à tout le moins, qu'il y occupe une place légitime.

J'imagine aussi que, par ailleurs, il est lui-même sujet-énonciateur, théoricien en puissance de sa vie et des événements qui le touchent.

Et j'admets l'imbrication du chercheur, de l'acteur et du contexte comme une des caractéristiques intrinsèques de la recherche-action.

4) << Recherche engagée >>

Je comprends les deux modalités selon lesquelles cet engagement peut ne pas être étranger à une action ou se produire en l'observant à distance.

II.2. Une orientation préférentielle vers une << recherche-action-formation >>

Reprenons maintenant les trois principaux points spécifiques introduits par PAILLE en 1994⁷² qui nous semblent avoir été présents dans notre étude :

- a) C'est une << recherche-dans-l'action >>.
- b) C'est une << recherche autonome >> des praticiens, à partir de leur propre action et visant l'efficacité de cette action.
- c) C'est une << investigation co-opérative >> où les participants de la recherche deviennent co-chercheurs dans une relation le plus possible réciproque.

Je décris au demeurant indirectement ce dernier aspect dans mon *journal* en montrant en particulier le phénomène d'*attente* que la transcription des entretiens a entraîné chez mes interlocuteurs.

Une volonté de diminuer l'écart entre les préoccupations du chercheur et celles du terrain éducatif étudié a constamment existé.

Ce souci continu a donné lieu :

- à une réflexion permanente sur les procédures mises en branle,
- à une élaboration des instruments utilisés en partie commune avec les intéressés,

⁷¹ MUCCHIELLI (Alex) (sous la direction de), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris : Armand Colin, 1996, p 193.

⁷² Cité dans l'ouvrage précédent.

- à une confrontation avec le point de vue des interviewés, lors du retour des données brutes.

Nous pensons que ces phases ont permis l'expression d'une dimension formative dans la recherche-action.

II.3. Recherche-action et implication

Nous sommes avertis du fait que les relations entre le chercheur et l'objet de sa recherche sont singulièrement modifiées dans une recherche-action car le premier *perd* quelque sorte sa *neutralité* et son *statut* externe lorsqu'il s'intéresse à une situation éducative donnée.

Il se voit effectivement pressé de négocier, de collaborer, de modifier des habitudes pour se trouver plus *impliqué* sur un plan affectif et social, et non plus simplement intellectuel.

Comme l'affirmait déjà René BARBIER, en 1977 : « son implication comporte des dimensions libidinales, relationnelles et politiques qui entraînent souvent une mouvance dans l'objet de recherche ou, en tous les cas, l'impossibilité de planifier à long terme l'orientation de la recherche »⁷³.

La question que je me posais en débutant ma recherche était la suivante : quel éclairage nouveau la carte d'une recherche-action allait-elle me permettre d'introduire, alors que tant de travaux ont été produits sur le thème des compétences professionnelles au cours des dernières années ?

J'ai choisi de partager la présentation détaillée de mon travail de recherche entre quatre grandes directions.

Dans un premier temps, je spécifierai d'abord les principaux apports qui m'ont guidé sur un plan théorique et je détaillerai les voies méthodologiques dominantes sur lesquelles je me suis appuyé.

Afin de mieux saisir ces dernières sur le plan de l'argumentaire, j'utilise à dessein le « je » méthodologique, lorsque je pense que le besoin s'en fait sentir, en reprenant à mon compte les quatre registres de légitimation décrits par Jean-Pierre OLIVIER de SARDAN⁷⁴ à propos de l'enquête anthropologique :

1) Un registre narratif.

Comme l'auteur, nous partirons du principe que les choix stylistiques sont largement « neutres » en ce qui concerne la qualité scientifique.

2) Un versant épistémologique.

⁷³ Cf. BARBIER (René), *La Recherche-action dans l'institution éducative*, Paris : Gauthier-Villars, p 76.

⁷⁴ OLIVIER de SARDAN (Jean-Pierre), *Le « je » méthodologique. Implication et explicitation dans l'enquête de terrain* in *Revue Française de Sociologie*, n° 41-3, juillet-septembre 2000, pp 417-445.

Nous concevrons l'importance de l'expérience personnelle et nous adopterons l'idée de coproduction de connaissances.

3) Un sens moral

Nous pensons que la posture morale adoptée ici correspondra davantage au respect pratique et prolongé de règles déontologiques,

4) Un niveau méthodologique.

A travers mon implication, je me poserai la question du << facteur personnel >> sur le plan de mes rapports avec les enquêtés, dans trois dimensions spécifiques (activité scientifique, sciences sociales, enquête de terrain).

Nous tenterons ensuite de camper un *modèle co-construit* de professeurs des écoles, tel qu'il transfigure à l'issue de ma collaboration prolongée avec mes informateurs.

Pour ce faire, nous nous servirons préférentiellement, en l'adaptant nécessairement aux besoins et aux spécificités de la présente recherche, de la méthode weberienne du type idéal.

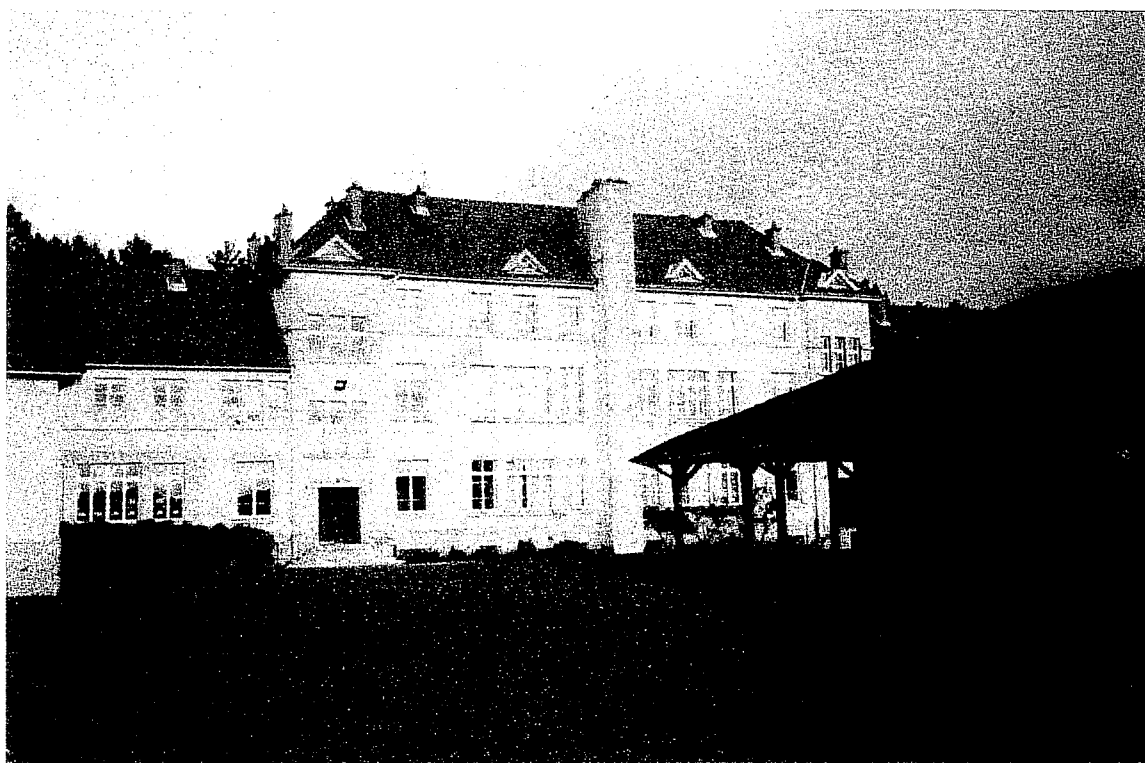
Puis, nous nous centrerons sur deux parties inséparables, que nous examinerons néanmoins séparément en vue de parvenir à une meilleure compréhension : la détermination de compétences professionnelles que nous qualifierons d'*affectives* et le dégagement de compétences professionnelles que nous désignerons plutôt sous la désignation d'*opératoires*.

Ma conclusion s'attachera d'abord à récapituler les principaux résultats de mon étude en termes de convergence/divergence, notamment en exprimant des écarts par rapport au << Référentiel des compétences et capacités caractéristiques d'un professeur des écoles >>.

Dans un deuxième temps, nous reviendrons aussi sur le vécu de la recherche, sur ses difficultés, sur l'évolution de ma pensée tout au long de celle-ci.

Je voudrais enfin tenter de proposer des voies *pertinentes* en vue d'assurer un accompagnement effectif aux professeurs des écoles débutants, en tenant compte à la fois des diverses prises de position qui ont déjà été exprimées tout au long de la mise en place des IUFM et d'une formation qui se veut *renouvelée* ainsi que de l'évolution récente et des éléments nouveaux qu'un changement de ministère semble vouloir introduire à ce propos.

Groupe scolaire PAUL MANSARD à Longwy-Haut (circonscription de Longwy I).



Groupe scolaire du PULVENTEUX à Longwy-Haut (circonscription de Longwy I).

PREMIERE PARTIE :

ELEMENTS DE COMPREHENSION D'UNE OPTION THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE ET CONSTRUCTION DE L'OBJET

Nous partons d'un paradoxe fort.

A l'instar d'autres praticiens et chercheurs, j'ai été conduit à relever qu'une ambivalence fréquente chez l'enseignant⁷⁵ consiste à considérer que, malgré les insuffisances et les défauts dont il reconnaît aisément la présence à ce stade de sa carrière, ses meilleures actions professionnelles ont été réalisées au cours de ses premières années d'exercice.

Par voie de conséquence, en admettant cette contradiction apparente et en me plaçant moi-même dans cette perspective singulière, je pose dès le début de mon étude le postulat que ces années d'entrée dans la carrière sont susceptibles de fonder les bases d'une réelle « compétence professionnelle ».

Pour ma part, en prenant en compte une amplitude de trois ans, je baptise cette période d'entrée dans la carrière *phase de décollage*⁷⁶.

Je suis a priori informé que la notion de professionnalité est pour le moins complexe et multiforme - ainsi que nous aurons d'ailleurs l'opportunité de le vérifier postérieurement - puisque je pense que l'activité sociale de construction de compétences présente elle-même un degré élevé d'abstraction.

En l'appliquant au domaine couvert par l'enseignement, mon appropriation du concept de compétence ne consiste certainement pas ici à me placer dans une intelligence que je pourrais qualifier de *classique* de la pédagogie et de la didactique.

Je ne cherche effectivement pas, en explorant les actes pédagogiques accomplis par les intéressés, à relier des méthodes et des procédés à l'œuvre dans les processus d'apprentissage avec des méthodes et des techniques propres à l'enseignement d'une ou de plusieurs disciplines.

⁷⁵ Cf. HIRSCHHORN (Monique), *L'ère des enseignants*, Collection « Sociologies », Paris: PUF, 1993.

J'emploie comme l'auteur le terme générique d'enseignant, au même titre que celui de maître ou de professeur des écoles, comme un « indicateur des transformations qu'a subies le monde enseignant, en exprimant la nouvelle représentation que les élèves et leurs familles se font de l'école » et en désignant « un groupe socioprofessionnel en forte croissance qui au-delà des clivages qui lui sont propres, a en commun un certain nombre de traits distinctifs : une même fonction d'enseignement, l'appartenance du plus grand nombre de ses membres à la fonction publique, la faible durée du travail contraint... ».

⁷⁶ Je donnerai une représentation plus imagée à cette étape en établissant une analogie avec ce qui se produit lorsqu'un avion quitte le sol.

Nous savons que sa voilure, c'est-à-dire l'ensemble des surfaces qui assurent sa sustentation, lui permet alors de se soutenir dans l'air sous l'effet de la portance (composante verticale de la poussée de l'air sur ses ailes) qui équilibre son poids et que la poussée des moteurs compense la traînée (ou trace allongée se formant dans le sillage de tout corps en mouvement) qui s'oppose à son avancement.

Et dans mon optique, il ne s'agit pas davantage de travailler sur la notion même d'apprentissage.

En ce qui me concerne, je désire plutôt examiner une logique qui m'apparaît toute autre.

Dans la conception que je mets préférentiellement en avant pour étudier la notion de << professionnalité enseignante >>, je m'intéresse d'abord au ressenti de la formation initiale, puis (plus tardivement) de la formation continue.

Je confronte donc l'expression d'un vécu à la compréhension de (s) diverses facettes de l'activité professionnelle à l'échelon des trois premières années d'exercice.

Je tente ensuite de délimiter plus précisément la problématique de ma recherche et d'interpréter le plus fidèlement possible les résultats obtenus en m'efforçant de faire surgir aussi nettement que possible l'entendement que j'extrait des propos que j'ai successivement et patiemment glanés auprès de chacun de mes interlocuteurs.

De plus, même si j'emploie une approche (compréhensive) et une méthodologie proches de celles qui ont été utilisées par Patrick RAYOU⁷⁷, ma propre démarche ne vise pas à étudier, comme il le fait, le problème des compétences << politiques >>⁷⁸.

Si je concède volontiers qu'elle est importante en sociologie de l'enfance, la problématique de l'articulation du social et du développemental que déploie l'auteur⁷⁹ fait effectivement l'objet d'un tout autre travail que le mien.

C'est plutôt la manière dont les individus parlent à eux-mêmes de ces moments devant moi qui m'a guidé tout au long de cette recherche.

En outre, dans le paradigme très large de la recherche-action auquel je me rattache sans conteste dès le départ, j'estime avoir préférentiellement développé une logique de chercheur-participant.

J'ai essayé de réfléchir à des modes d'appréhension singuliers du réel ultérieurement susceptibles de donner lieu à des explications plus globales applicables aux types de situations analysées.

Si ma méthodologie s'appuie indubitablement de manière centrale sur la technique de l'entretien, j'ai tout de même essayé d'appliquer en parallèle une certaine forme d'observation par l'intermédiaire d'une immersion durable au sein des

⁷⁷ RAYOU (Patrick), *La grande école. Approche sociologique des compétences enfantines*, Collection << Education et formation, recherches scientifiques >>, Paris : PUF, 1999.

L'auteur a réalisé des entretiens de repérage avec les enfants, des observations sur le terrain, des entretiens avec des directeurs, des enseignants et des personnels de service, des tests des outils prévus avant de soumettre des scénarios qui permettront de développer un point de vue sur des normes.

⁷⁸ Il montre que les enfants n'intériorisent pas passivement les exigences de l'Institution mais << contribuent à la construction d'un univers politique dans lequel sont maîtrisés deux déséquilibres : celui qui les fait inférieurs aux adultes par la double dépendance dans les soins et l'acquisition des Savoirs (les adultes sont de toute évidence des "plus grands"), celui qui provient de la vie commune avec d'autres êtres ayant statut d'enfants comme eux, mais plus petits ou plus grands >>.

⁷⁹ En l'occurrence, avec le concept de compétences enfantines, il analyse la socialisation en tant que processus d'inculcation des adultes et comme activation des potentialités autonomes de l'enfant.

trois *groupes*⁸⁰ que j'ai étudiés et d'une participation (fréquemment indirecte) aux interventions professionnelles de certains de leurs membres.

L'affirmation sans ambiguïté de mon implication reflète donc le désir de dépasser un *simple* aspect descriptif qui aurait pu déboucher sur l'établissement de typologies pour essayer de comprendre, en en découvrant le (s) sens, les dynamiques et les processus qui paraissent à l'œuvre dans les phénomènes analysés.

De plus, je suis tout à fait persuadé que j'ai également le droit de revendiquer le concept de << bricolage >> au sens particulier de Lévi-Strauss⁸¹ puisque, sur un plan hiérarchique, je suis indéniablement resté un pair pour les interviewés d'un bout à l'autre de mon investigation.

Je voudrais enfin souligner que je conçois résolument mon accroche au terrain comme une lutte contre l'implicite.

Ces mises au point de principe et ces remarques préalables étant désormais formulées, je consacrerai les deux chapitres qui vont suivre à un état des lieux et à une caractérisation plus détaillée des fondements sur lesquels s'appuient mes ressources, à la fois du point de vue de la théorie et sur un plan méthodologique.

De la sorte, je m'évertuerai à montrer successivement l'environnement conceptuel dans lequel je me suis déployé tout au long de cette étude ainsi que la méthodologie qu'il m'a incitée à mettre en place.

⁸⁰ J'emploie volontairement ce terme dans le sens d'une simple collection d'individus qui sera en l'occurrence formée par les membres de trois promotions successives de professeurs des écoles débutants.

⁸¹ Claude LEVI-STRAUSS emploie le terme de bricolage en développant la conception selon laquelle l'homme réalise avec ce dont il dispose sans voir préalablement où il veut en venir.

CHAPITRE 1 :

CADRE THEORIQUE SOLLICITE

L'examen de ce cadre théorique comportera deux axes essentiels :

- a) Un appareillage fourni par certaines voies déblayées par la recherche fondamentale proprement dite.
- b) Une enquête plus spécialement basée sur un ensemble de productions issues de l'Institution « Education Nationale ».

Proposons-nous d'analyser, dans un premier temps, le pôle prédéterminé de la théorie *pure* en le situant par rapport à mes propres conceptions.

I. Utilisation d'outils théoriques

De manière privilégiée, nous logerons indiscutablement le cadre de cette recherche dans une sphère à dominante *compréhensive*, dans le sens où les courants qui la composent sont opposés aux approches « naturalistes » dans les sciences humaines et tentent de définir ce qui fait la spécificité des objets socioculturels.

Indiscutablement, les particularités de cette étude nous semblent bien résider dans un caractère subjectif, vécu ou « conscient »⁸².

Qui plus est, j'agréé ce type d'approche dans la mesure où elle pose pour principe de chercher à « saisir et à expliciter le sens de l'activité sociale individuelle et collective en tant que réalisation d'une intention » et parce qu'elle « se justifie dans la mesure où l'action humaine est essentiellement l'expression d'une conscience, le produit de valeurs, la résultante de motivations »⁸³.

En outre, je mets en œuvre divers éléments qui donnent au cadre compréhensif sa cohérence :

- son objectif d'exhiber les significations internes des comportements,
- son analyse de l'événement en tant qu'élément original et spécifique (et non comme un cas particulier entrant dans une loi générale),
- son imputation des faits sociaux à un ensemble causal (déterminant une spécificité historique),
- sa remontée aux motifs, aux intentions, aux projets pour comprendre préalablement l'action sociale (rendant ses manifestations significatives),
- son agrément d'une intuition possible au niveau du chercheur,

⁸² MUCCHIELLI (Alex) (sous la direction de), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris : Armand Colin, 1996, pp 29-33.

⁸³ DE BRUYNE (Paul), HERMAN (Jacques), DE SCHOUTHEETE (Marc), *Dynamique de la recherche en sciences sociales. Les pôles de la pratique méthodologique*, Collection « SUP », Paris : PUF, 1974, p 135.

tout en n'omettant pas de voir se réaliser une confirmation de la relation significative par une imputation causale positive⁸⁴.

Je fais également miens les trois types de prétention à la validité dont Jürgen HABERMAS nous dit qu'ils sont exprimés dans tout acte de communication et justiciables de formes de reconnaissance et de contestation différentes :

- << vérité des connaissances>> ,
- << justesse des actions>> ,
- << sincérité >> ou << expression authentique de soi >> .

Je crois comme lui que le sujet se façonne dans la relation intersubjective fondamentale constituée par un << agir communicationnel >>⁸⁵, perçu en tant que socle de l'intégration sociale, tout en cernant un certain nombre de limites provenant en particulier des subtilités langagières, des significations innombrables et des valeurs symboliques de ses formes.

Dans le sillage de l'auteur, je conçois alors que ce dernier soit à la fois épistémique (porteur d'un ensemble culturel de connaissances et de représentations de la réalité), éthique (adhérant à des normes sociales) et pathique (se réalisant selon une certaine image de sa personnalité)⁸⁶.

Ainsi que le fait l'approche compréhensive, je considère en outre que << les faits humains ou sociaux sont des faits porteurs de significations véhiculées par des acteurs (hommes, groupes, institutions...) parties prenantes d'une relation inter-humaine >>.

Et je postule avec celle-ci que << la possibilité qu'a tout homme de pénétrer le vécu et le ressenti d'un autre homme (selon le principe de l'intercompréhension humaine) ainsi que l'effort d'empathie conduit, par synthèses progressives, à formuler une synthèse finale, plausible socialement, qui donne une interprétation "en compréhension" de l'ensemble étudié (c'est-à-dire qui met en interrelation systémique dans une schématisation, dans des ensembles signifiants plus généraux, l'ensemble des significations au niveau phénoménal)>>⁸⁷.

Je me place par conséquent, jusqu'à un certain point, sous la *bannière* du paradigme compréhensif essentiellement parce qu'il accorde << une attention aux données qualitatives, intègre l'observateur et l'observé dans ses procédures d'observation et est attentif à rechercher les significations des actions auprès des acteurs concernés, dans le cadre de la vie quotidienne, à analyser les contradictions et à saisir le singulier >>.

⁸⁴ Ibidem.

⁸⁵ Jürgen HABERMAS sépare quatre modèles d'action, en fait mélangés dans la réalité :

- 1) Le plus traditionnel est un << agir téléologique >>, dans lequel l'acteur poursuit un but défini à l'avance et utilise donc pour l'atteindre des moyens capables de lui assurer le succès.
- 2) Une conception << axiologique >>, qui présente les comportements comme régis par des normes (obéissance à certaines attentes de comportement par les membres d'une même communauté).
- 3) Une logique << dramaturgique >> qui propose une certaine image de soi à des interlocuteurs assimilés à un public (cf. la théorie des faces d'Erving GOFFMAN).
- 4) Un << agir communicationnel >> qui construit des consensus à travers un dialogue sans manipulation de sujet à sujet, une relation fondée sur le langage, par une reconnaissance mutuelle qui tient l'autre pour un sujet et non pas pour un objet.

⁸⁶ Cf. HABERMAS (Jürgen), *Théorie de l'agir communicationnel*, Collection << L'espace du politique >>, 2 tomes, Paris : Fayard, 1987.

⁸⁷ Cf. MUCCHIELLI (Alex) (sous la direction de), *Dictionnaire des méthodes qualitatives...* op. cité, p 30.

Nous savons qu'il en résulterait une épistémologie caractérisée par des éléments tels que la complexité, la recherche du sens, la prise en compte des intentions, des motivations, des attentes, des raisonnements, des croyances, des valeurs des acteurs et qui viserait à une compréhension des phénomènes⁸⁸.

Par contre, je n'utiliserai pas ce paradigme dans ses préceptes les plus radicaux qui considèrent qu'en dehors de la pensée individuelle, le monde ne serait qu'une sorte de *projection* du sujet pensant, parce que je pense que l'adoption de ces principes risquerait de nous entraîner vers un risque de « solipsisme », incompatible avec l'idée même d'identité professionnelle.

I.1. Appuis conceptuels mis à contribution

La démarche compréhensive me semble justifiée dans la présente recherche.

Effectivement, au-delà de ma « familiarité » avec les instituteurs et avec les professeurs des écoles du « Pays-Haut » meurthe-et-mosellan et de mon « enracinement culturel » dans le Premier Degré du système éducatif français, je donne une place particulière au langage.

Mais si ma préférence se dirige prioritairement vers « une explicitation des significations sociales », en examinant plutôt les phénomènes particuliers et en décrivant ces « constellations singulières d'événements significatifs », j'introduis toutefois une limite à cette attitude différenciatrice.

Ainsi, j'ai pris soin de repérer attentivement dans les discours la répétition des faits décrits par mes différents interlocuteurs.

Sur ce point, j'accompagne d'ailleurs tout à fait Jean-Michel BERTHELOT⁸⁹ lorsqu'il recense six types de « schèmes d'intelligibilité » - causal, fonctionnel, structural, herméneutique, actanciel et dialectique – certes différents, mais tout à fait susceptibles d'être utilisés conjointement en tant que schémas explicatifs d'un même phénomène social;

A l'intérieur d'une option compréhensive globale, je conçois ainsi préférablement ma propre démarche comme un *mixte* qui s'appuierait énormément sur quatre grands piliers théoriques : la phénoménologie, l'ethnométhodologie, l'interactionnisme symbolique et la pragmatique.

Dans cette étude, cet éclectisme apparent représente davantage une mise à plat qui me permet d'exprimer des préférences, en montrant la pertinence de certains points de chaque outil mais sans aller jusqu'à une théorisation excessive.

Il s'agit en quelque sorte, pour moi, d'une mise en réserve d'éléments dans lesquels je serai à même de repiocher ultérieurement, que je pourrais réactiver par la suite (lorsque le besoin s'en fera sentir).

⁸⁸ Cf. DE BRUYNE (Paul), HERMAN (Jacques), DE SCHOUTHEETE (Marc), *Dynamique de la recherche en sciences sociales...* op. cité.

⁸⁹ BERTHELOT (Jean-Michel), *L'intelligence du social*, Paris : PUF, 1990.

I.1.1 Adossements d'ordre phénoménologique

La méthode phénoménologique m'a fortement intéressé dans la mesure où elle se déplace de ce qui est constitué (c'est-à-dire d'une réalité « concrète ») vers le constituant (c'est-à-dire une « essence »), en explicitant la forme « logique » qui rend possible et compose le premier terme.

J'admets que c'est « dans et par » l'expérience du phénomène que le chercheur saisit l'essence de celui-ci.

J'adhère par conséquent à l'approche phénoménologique lorsqu'elle laisse au départ un rôle essentiel à l'intuition (sous la forme d'une description concrète de contenus de conscience « en situation » basée sur un vécu, sur un réel intime) pour ensuite faire place à la réflexion et je conçois que la compréhension de l'objet de recherche se fasse par le biais d'une objectivation spécifique et pertinente.

« La phénoménologie se préoccupe des fondements de la signification, du sol originnaire du sens, de l'informulé qui sous-tend la formulation, de l'implicite qui prépare l'explicitation. (...) La réflexion phénoménologique guidera le chercheur lorsqu'il s'agira de poser des problèmes, des hypothèses, de dégager des concepts en vue de l'élaboration théorique »⁹⁰.

J'ai conscience que le chercheur se doit ensuite d'opérer les deux « réductions phénoménologiques » suivantes :

a) « Mettre entre parenthèses » la réalité du monde ambiant

En effet, elle est « informée » par des habitudes de pensée induisant une réception passive de l'expérience, mettre systématiquement en doute les évidences « naïves » du sens commun,

b) Dégager « l'essence logique » des phénomènes sociaux, les « conditions intentionnelles » de possibilité des phénomènes, la « chose même » du social.

Je souscris donc à l'idée qu'il s'agit pour lui de s'employer à retirer un invariant essentiel, un schème d'intelligibilité irréductible⁹¹.

I.1.2. Epaulements plus typiquement ethnométhodologiques

Rappelons, en premier lieu, que l'ethnométhodologie se propose de « saisir la complexité des pratiques discursives des individus dans des contextes sociaux »⁹² et qu'elle se centre sur l'usage qui est fait du langage, vu en tant « qu'élément constitutif fondamental de notre vie », dans les situations de communication.

Je voudrais aussi convier la distinction en cinq grands principes qu'elle introduit:

1) La coopération

Elle vise à un maintien de la structure sociale.

2) La réciprocité des perspectives

⁹⁰ Cf. *Dynamique de la recherche en sciences sociales...* op. cité, p77.

⁹¹ HERMAN (Jacques), *Les langages de la sociologie*, « Que sais-je ? », n° 2076, Paris : PUF, 1983, p 54.

⁹² Idem, p 55.

Elle se propose de conserver une empathie réciproque due à l'interchangeabilité des points de vue et à la conformité du système de pertinence.

3) La normalité des formes de communication

Elle donne un caractère prospectif-rétrospectif aux événements, avec l'existence d'un « contexte d'habitudes implicites ».

4) La clause « et cetera »

Elle suppose une « acceptation tacite et une assumption conjointe » de l'existence de significations communes pour le locuteur et l'auditeur, l'existence d'un savoir commun socialement distribué.

5) L'indexicalisation

Elle pose que le sens de certaines expressions dépend du contexte.

Ce qui aiguise mon intérêt en la matière, c'est qu'il est question, dans cette optique, d'analyser des méthodes, des procédures utilisées par les individus pour accomplir différentes opérations dans leur vie quotidienne, des façons de faire ordinaires mobilisées par des acteurs sociaux ordinaires afin de réaliser des actions ordinaires.

Je me place bien dans l'expectative de percevoir le monde de l'acteur « du point de vue de l'acteur » en vue de pouvoir identifier et comprendre ses actions, dans la mesure où le monde social est « descriptible, intelligible, rapportable, analysable »⁹³.

Nous nous dirigeons vers une étude des procédures selon lesquelles cet acteur produit et traite les informations au moment des échanges, des manières dont il recourt au langage pour fabriquer un monde « raisonnable ».

Je crois aussi à l'existence d'une équivalence entre la description et la production d'une interaction, entre la « compréhension et l'expression de cette compréhension ».

Enfin, je valide le principe d'acquisition du concept de « membre » par la maîtrise progressive du langage institutionnel commun du groupe.

De plus, j'accepte que « cette affiliation repose sur la particularité de chacun, sa manière singulière de se débattre avec le monde, « d'être au monde » dans les institutions sociales de la vie quotidienne »

Dans le cadre de cette étude, nous percevrons parfaitement le membre décrit par les ethnométhodologues comme « une personne dotée d'un ensemble de procédures, de méthodes, d'activités, de savoir-faire, qui la rendent capable d'inventer des dispositifs d'adaptation pour donner sens au monde qui l'entoure »⁹⁴.

⁹³ Cf. COULON (Alain), *Ethnométhodologie et éducation*, Collection « l'éducateur », Paris : PUF, 1993, p 13.

⁹⁴ Op. cité p 183.

I.1.3. Contreforts de l'interactionnisme symbolique

Pour ce qui concerne l'interactionnisme symbolique, je conserve essentiellement l'idée qu'il prend comme objet de recherche l'interprétation des « acteurs » sur le monde social qui les entoure.

Cette approche m'interpelle personnellement à deux titres :

- a) Elle donne la priorité au point de vue des « acteurs » en s'appuyant sur leur pratique.**
- b) Elle se propose de préserver l'intégralité du monde social (avec ses interactions) et d'étudier le sens qui est attribué aux objets, aux individus, aux symboles.**

A l'instar des tenants de cette démarche, je conçois que les objets sociaux soient une construction et que leur signification trouve son origine dans le sens qui leur est donné au cours de l'interaction.

J'imagine également que les signes constituent un moyen de signifier le monde et les actions et je suppose en outre que leur possession commune permet de prendre la place de l'interlocuteur et qu'ils font partie d'ensembles complexes qui permettent à l'individu de définir son « rôle ».

Je présume ensuite que le partage d'un même ensemble de significations et de valeurs permet une prédiction du comportement des autres individus et je souscris enfin à l'hypothèse selon laquelle un « acte » représente une interaction continue entre les attitudes prêtées à autrui et la réponse de l'organisme à ces attitudes.

I.1.1.4. Supports fournis par la pragmatique

De l'approche pragmatique primitivement définie comme la Science qui traite de la relation des signes à leurs « interprètes », je retire d'abord trois grands concepts⁹⁵ pour mon étude :

1) « L'acte »

Il révèle l'action sur autrui et l'instauration d'un sens (lui-même orienté vers les notions d'interaction et de transaction).

2) Le « contexte »

Il désigne une situation concrète où des propos sont émis ou proférés (temps, lieu, identité des locuteurs).

3) La « performance »

Il s'agit de l'accomplissement de l'acte en contexte.

Je reçois aussi des éléments de réflexion en provenance des trois traditions de la pragmatique :

1) La philosophie et la logique formelles de Carnap

Nous sommes informés qu'elle trouve son objet dans la dépendance principalement manifestée par l'existence et le fonctionnement des expressions indexicales - complétée

⁹⁵ Cf. ARMENGAUD (Françoise), *La pragmatique*, « Que sais-je », n° 2230, Paris : PUF, 1985-1993.

selon Stalnaker par celle des actes illocutoires⁹⁶ - de phrases syntaxiquement définies par rapport à leur contexte d'emploi.

2) La pragmatique de Katz

Nous retiendrons qu'elle montre que les aspects du sens dépendent du contexte d'usage.

3) La pragmatique de Wittgenstein (avec Austin, Grice et Searle)

Nous nous attacherons au fait qu'elle rend compte du sens des expressions et des phrases en fonction des usages auxquels elles servent.

Tout en admettant que l'on peut séparer le sens conventionnel d'un énoncé (le sens linguistique) du sens que le locuteur entend lui donner (le sens intentionnel) nous savons qu'elle estime qu'il n'est pas possible de définir un sens indépendant du contexte puisque même le sens conventionnel dépend du sens effectif et des conditions particulières qui règlent son usage

Malgré les problèmes qu'elles soulèvent, je crois que ces trois traditions articulent néanmoins l'idée selon laquelle la question pragmatique se trouve le mieux posée sur le terrain d'une théorie du sens et que son rôle dans l'établissement de l'objet sémantique fait sa pertinence.

Nous connaissons par ailleurs les deux sources de l'intuition pragmatique :

1) Les énoncés constatifs

Ils représentent des états des choses et sont susceptibles d'être vrais ou faux.

2) Les énoncés performatifs

Nous concevons qu'ils se dérobent à la vériconditionnalité et que leur fonction est l'accomplissement, par le biais de leur énonciation et avec l'appui de certaines conditions circonstancielles des actions.

D'autre part, la pragmatique m'intéresse fortement dans la mesure où elle est assimilée à l'étude du langage en contexte alors que la syntaxe et la sémantique ne considèrent en quelque sorte que des phrases en elles-mêmes, indépendamment de leurs occurrences et de leurs usages.

⁹⁶ AUSTIN dénombre cinq catégories d'actes illocutoires :

- les << verdictifs >> qui prononcent un jugement fondé sur l'évidence ou sur de bonnes raisons concernant une valeur ou un fait,
- les << exercitifs >> qui formulent une décision en pour ou contre une suite d'actions,
- les << commissifs >> qui engagent le locuteur dans une suite d'actions déterminée,
- les << expositifs >> qui exposent des conceptions, conduisent une argumentation, clarifient l'emploi des mots, assurent les références,
- les << comportementaux >> qui réagissent au comportement des autres, aux événements les concernant.

Ils sont complétés par douze critères établis par SEARLE en termes de différences (finalité de l'acte, orientation de l'ajustement entre les mots et les choses, états psychologiques exprimés, intensité d'investissement ou d'engagement manifesté, statut ou position du locuteur et de l'auditeur, manière dont le propos se rapporte aux intérêts du locuteur et de l'auditeur, relation à l'ensemble du discours, contenu propositionnel, actes de langage, réquisition de compétences extralinguistiques, verbe à usage performatif, style d'accomplissement de l'acte illocutionnaire).

(cité par Françoise ARMENGAUD).

A mes yeux, l'intérêt de l'intuition pragmatique provient du fait qu'elle a été nourrie de ces aspects des signes qui ne sont réductibles ni aux dimensions structurales ni à des relations directes avec des dénотations dès son origine.

Je regroupe donc sous le nom de contexte ces éléments qui, même s'ils sont considérés comme externes par rapport aux aspects syntaxiques et sémantiques étroitement compris, n'en sont pas moins pertinents pour une saisie adéquate et une juste compréhension des phénomènes signifiants.

Ces appuis conceptuels sont évoqués pour la complémentarité des conceptions préférentielles que chacun d'eux m'apporte (place de l'intuition, notion d'objectivation, schème d'intelligibilité, point de vue de l'acteur, concept de membre, principe d'interaction, notion d'acte, relations signes-interprètes...).

Ils m'offrent un cadre de convergences en ce centrant principalement sur l'acteur et sur le contexte qui l'entoure.

I.2. Soutiens méthodologiques convoqués

Je retiens au départ le principe de l'existence des quatre pôles méthodologiques tels qu'ils ont été établis par Paul de BRUYNE⁹⁷.

Je peux ensuite octroyer un cadre d'analyse à la « logique de la preuve » (analyse des procédures logiques de validation et proposition de critères épistémologiques de démarcation des pratiques scientifiques) et à la « logique de la découverte » (examen du processus de production des objets scientifiques).

En suivant son schéma, nous trouvons ainsi :

1) Un pôle épistémologique

L'épistémologie apparaît comme une « réflexion, une vigilance interne de la science sur ses procédés et ses résultats » en établissant « les conditions d'objectivité des connaissances scientifiques, des modes d'observation et d'expérimentation » et en « examinant les relations que les sciences établissent entre les théories et les faits » suivant certains principes généraux mais aussi internes.

2) Un pôle théorique

La fonction de la théorie est d'être un instrument de « rupture épistémologique » en ce qu'elle établit un « corps d'énoncés systématique et autonome et une langue avec ses règles et sa dynamique propres qui lui assurent un caractère de fécondité ».

3) Un pôle morphologique

Cet « espace configuratif » incarne « le plan d'organisation des phénomènes, les modes d'articulation de l'expression théorique objectivée de la problématique de la recherche. Il est en même temps le cadre opératoire, pratique, de la représentation, de l'élaboration, de la structuration des objets scientifiques ».

4) Un pôle technique

⁹⁷ Cf. Dynamique de la recherche en sciences sociales... op. cité.

Le recueil et la transformation des informations en données pertinentes se fait en « cernant les « faits » dans des systèmes signifiants, par des protocoles de mise en évidence expérimentale de ces données empiriques ».

Je réaffirme en outre les cinq principes qui sont recensés par Alex MUCCHIELLI⁹⁸.

Ils sont ainsi formulés :

1) Le fait humain est global et impossible à découper en tranches bien distinctes.

2) Une analogie existe entre l'observateur et l'observé.

3) Le fait humain est un ensemble de significations.

4) Le fait humain est l'attestation d'une présence

Elle est fonction de la valeur personnelle, de l'éthique, de la capacité de définition de l'orientation de pensée et d'explicitation des résultats, de la capacité "d'implication contrôlée" du chercheur et de la conscience de cette présence.

5) La réciprocité de l'observation.

J'accepte également les critères de validation qu'il explicite :

1) L'acceptation interne

Il s'agit de la reconnaissance de la pertinence des résultats par les acteurs sociaux.

2) La complétude

C'est la qualité de la synthèse présentée pour la restitution du phénomène.

3) La saturation

Elle vise l'absence d'élément nouveau pour la recherche.

4) La cohérence interne

Nous avons ici affaire à l'expression de la logique interne du phénomène.

5) La confirmation externe

Elle concerne l'acceptabilité des résultats par les spécialistes et experts de la question.

Je reprends enfin à mon compte les procédures de validation proposées par Jean-Pierre POURTOIS et Huguette DESMET⁹⁹.

Rappelons qu'elles mettent en avant les caractères suivants :

1) La crédibilité

Elle nécessite une présence « suffisamment » prolongée sur le terrain, l'utilisation d'une triangulation des sources et des méthodes et une validité de signifiante de l'observation, puis une validité de signifiante de l'interprétation, une soumission des

⁹⁸ Cf. MUCCHIELLI (Alex), *Les méthodes qualitatives*, « Que sais-je ? », n° 2591, Paris : PUF, 1991, pp 15-19.

⁹⁹ POURTOIS (Jean-Pierre), DESMET (Huguette), *Epistémologie et instrumentalisation en sciences humaines*, Liège-Bruxelles : Pierre Mardaga Editeur, 1988, pp 120-122.

résultats aux acteurs, une cohérence interne des déductions et une confrontation de l'interprétation aux études et recherches proches.

2) La transférabilité

Il s'agit d'effectuer un choix des << sujets >> en fonction de la pertinence de leurs caractéristiques, une saturation théorique, une critique d'identité (structures sociales de l'informateur), la description du site.

3) La constance interne

Elle se réfère à une triangulation donnée par une description précise et détaillée des procédures employées pour récolter et interpréter les données.

4) La fiabilité

Elle fait appel à une transparence du chercheur.

A partir de l'intégration de ces éléments d'examen théorique, je suis maintenant en mesure d'explicitier la mise en œuvre de mes outils méthodologiques.

I.2.1. Justifications des entretiens

Nous savons que l'entretien non-directif consiste à provoquer un phénomène d'interaction en utilisant un contact direct, par le biais de la facilitation d'une expression <<libre>> de l'interviewé et l'adoption d'une position d'écoute << attentive >> de l'interviewer.

En ce sens, l'entretien est bien une << rencontre >>, sous l'effet de l'interaction, et un << parcours >>, puisque le terrain est balisé au fur et à mesure.

Je pense que la technique très souple de l'entretien est indiquée dans le cas présent en ce qu'elle me permet de mener une investigation en profondeur et parce qu'elle est singulièrement adéquate pour ce qui concerne l'étude des modes de représentation et pour la saisie des perceptions spécifiques.

Ainsi, Alain BLANCHET et Anne GOTMAN¹⁰⁰ affirment que << l'enquête par entretien est particulièrement pertinente lorsque l'on veut analyser le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques, aux événements dont ils ont pu être les témoins actifs ; lorsque l'on veut mettre en évidence les systèmes de valeurs et les repères normatifs à partir desquels ils s'orientent et se déterminent >>.

<< Elle aura pour spécificité de rapporter les idées à l'expérience du sujet. Elle donne accès à des idées incarnées, et non pas préfabriquées, à ce qui constitue les idées en croyance et qui, pour cette raison sera doté d'une certaine stabilité >>.

Mon intention vise conséquemment à comprendre chacun de mes interlocuteurs dans son contexte propre, par l'intermédiaire d'une conversation autonome, tout en lui apportant la possibilité de compléter ses propos, de les corriger ou de les nuancer.

Cela s'est fait en lui soumettant des sous-thèmes reliés à la question centrale puis en lui demandant une explicitation sur ceux-ci.

¹⁰⁰ BLANCHET (Alain), GOTMAN (Anne), *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Collection << sociologie 128 >>, Paris : Nathan Université, 1992, p 27.

Je crois que la scientificité de la méthode a /aussi quelque chance d'avoir été assurée.

Effectivement, ma présence sur le terrain a été suffisamment étendue puisqu'elle s'est prolongée sur trois années scolaires et que des corrections ont pu être apportées, tout au long de la période, aux propos à partir de la connaissance des composantes affectives, personnelles, sociologiques... de mes informateurs et des relations qu'ils ont nouées avec les informations fournies.

D'autre part, l'interprétation des termes et expressions utilisés a fait l'objet d'un accord mutuel avec mes interlocuteurs, à partir de précisions régulières ou ponctuelles.

1.2.2. Les questionnaires

Dans le questionnaire, la prise d'informations a lieu par l'intermédiaire de l'observation et de l'analyse de questions posées par le chercheur et que ces dernières ont l'ambition de constituer un raccourci non négligeable pour une prise directe du matériau recherché.

Je comprends que l'intéressé répond dans un cadre fixé à l'avance qui se propose de saisir le sens << objectif >> des conduites, à travers des déterminants sociaux, inconscients, des pratiques et des traits << pertinents >>.

Si cette technique se prête ensuite particulièrement au traitement quantitatif, j'ai pourtant voulu l'utiliser, en ce qui me concerne, comme un outil approfondi de recueil de données portant sur des représentations, des attitudes mentales, des opinions... complémentaires aux méthodes qualitatives de l'entretien et de l'histoire de vie.

Dans le cas présent, la proposition d'un questionnaire a plutôt pris l'allure d'une enquête-participation des informateurs (visant à l'analyse de la situation et des problèmes et à la mise en avant de solutions possibles pour affronter ces derniers).

J'ai employé le questionnaire en complément de l'entretien parce qu'il était susceptible, d'une part, de rendre visible des déterminants sociaux dans les trajectoires et d'autre part, de découvrir le monde social par le biais de liaisons entre des faits peu visibles d'une autre façon, alors que l'entretien me montre plutôt une construction individuelle de ces liaisons, une manière d'appréhender et d'aider à produire le social.

Ainsi, je rejoins tout à fait François de SINGLY¹⁰¹ lorsqu'il affirme que le questionnaire est pertinent si les effets de certains facteurs sociaux doivent être repérés.

1.2.3. Les récits de vie

J'ai également eu recours à cette technique tout au début des échanges avec mes informateurs, mais de manière limitée.

¹⁰¹ DE SINGLY (François), *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*, Collection << sociologie 128 >>, Paris : Nathan Université, 1992.

Souvenons-nous que l'histoire de vie est en principe conçue comme un document autobiographique qui fait appel aux souvenirs du « sujet » et qui présente un caractère global, par lequel une forme de lecture de la « société » est sollicitée.

Par ce biais, j'ai surtout cherché des convergences de thèmes, à partir de la délivrance de fragments d'une histoire singulière, en vue de faire émerger en quelque sorte une « mémoire collective » qui portait essentiellement sur la période de formation initiale et sur la prise de poste appréhendée de manière globale.

Pour ce faire, je me suis pleinement placé dans la perspective adoptée par Franco FERRAROTTI¹⁰², c'est-à-dire dans une conception de l'histoire locale qui est effectuée par des personnes qui resteront inconnues et silencieuses mais qui seront pourtant capables d'enrichir la connaissance de la réalité sociale.

J'adhère en grande partie à la conception qu'il met en avant dans son ouvrage et selon laquelle « chaque interview est une interaction sociale complexe, un système de rôles, d'attentes, d'injonctions, de normes et de valeurs implicites, souvent de sanctions (...) cache des tensions, des conflits et des hiérarchies de pouvoir (...) Les formes et les contenus d'un récit biographique varient avec l'interlocuteur ; elles dépendent de l'interaction que représente le champs social de la communication. Elles se situent à l'intérieur d'une réciprocité relationnelle »¹⁰³.

Je garde aussi l'idée selon laquelle « chaque acte individuel est une totalisation d'un système social. Chaque récit d'un acte ou d'une vie est à son tour un acte, la totalisation synthétique d'expériences vécues et d'une interaction sociale. Un récit biographique n'a rien d'un compte-rendu de fait divers, c'est une cation sociale à travers laquelle un individu retotalise synthétiquement sa vie (la biographie) et l'interaction sociale en cours (l'interview) au moyen d'un récit-interaction »¹⁰⁴.

Je suis cependant conscient que la production d'un récit suscite l'apparition d'une série d'écrans qui provoquent des déformations entre les deux interlocuteurs.

Je crois en outre à la nécessité de réinsérer le récit de vie dans son contexte et de le relire avec le narrateur en vue de corriger et de compléter les propos et c'est la raison pour laquelle j'ai accompagné celui-ci d'une enquête auprès de responsables de la formation initiale, mon objectif étant de recouper et de tester la validité des informations recueillies, par une triangulation des sources.

Par ailleurs, lors de l'application de cette méthode, il s'est aussi agi pour moi de rechercher, outre les questions habituelles de crédibilité et d'originalité, un point de saturation afin d'assurer une bonne transférabilité.

Dans un deuxième temps, centrons-nous plus particulièrement sur le concept multiforme de compétence, dans la mesure où il apparaît central pour mon étude.

¹⁰² FERRAROTTI (Franco), *Histoire et histoires de vie. La méthode biographique dans les sciences sociales*, Collection « Sociologies au quotidien », Paris : Librairie des Méridiens, 1983.

¹⁰³ Idem p52.

¹⁰⁴ Ibidem.

II. Intégration de discussions sur le concept de compétence

Après une tentative de définition d'ordre général, nous retiendrons les positionnements entérinés par un certain nombre d'auteurs qui me paraissent suffisamment pertinents pour m'apporter un bénéfice théorique commun dans le cadre de cette étude.

II.1. Formation d'un socle initial de réflexion

Afin de mieux déterminer les limites de ce concept mouvant de compétence, j'ai d'abord fait appel à quelques définitions générales.

Elles proviennent de quatre ouvrages encyclopédiques.

II.1.1. Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation¹⁰⁵

J'accepte la définition donnée par Michel HUTEAU, lequel définit la compétence comme une « caractéristique positive d'un individu témoignant de sa capacité à accomplir certaines tâches » en précisant ensuite que « les diverses compétences possédées par un individu ou exigées par les situations permettent de définir des profils de compétences ».

Enfin, il ajoute plus loin que « dans le domaine éducatif, la compétence est parfois assimilée au niveau d'efficience auquel on peut s'attendre compte tenu des aptitudes manifestées par l'apprenant » et que « la compétence minimale désigne les savoirs et les savoir-faire fondamentaux correspondant à un cycle d'études ».

II.1.2. Dictionnaire Hachette Livre¹⁰⁶

Je retiens la description générale de cette notion en tant que « connaissance, expérience qu'une personne a acquise dans tel ou tel domaine et qui lui donne qualité pour en bien juger ».

II.1.3. Encyclopédie Encarta¹⁰⁷

A la rubrique « professionnel, enseignement », j'ai trouvé une perception de la compétence en tant que « enseignement d'aptitudes qui sont en relation directe avec diverses formes d'emplois, comprenant des aspects à la fois théoriques et pratiques » en sachant que « la nature de cet enseignement technique a considérablement varié au cours des années et (il) se trouve lié de façon inextricable à la nature de la société, au rôle du travail dans cette société, à la façon dont sont perçus et différenciés les différents types de travail ».

II.1.4. Encyclopédia Universalis¹⁰⁸

Un chapitre intitulé « compétence et performance », consacré à l'aspect linguistique de la question, m'a proposé une délimitation que nous retrouverons

¹⁰⁵ CHAMPY (Philippe), ETEVE (Christiane) (sous la direction de), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris : Nathan, 1995, pp 181-182.

¹⁰⁶ Edition de 1997.

¹⁰⁷ Edition de 1998.

¹⁰⁸ Edition de 1999.

appliquée au concept sous une forme plus générale¹⁰⁹/dans laquelle le premier terme désigne une potentialité alors que le second exprime une réalisation concrète.

Dans ce champ tout à fait particulier de la linguistique, je note que la séparation est exprimée de cette manière : « dans la terminologie de la grammaire générative, le comportement linguistique d'un locuteur est défini par un couple de concepts : compétence ou savoir linguistique du locuteur, et performance ou réalisation concrète de ce savoir linguistique dans des actes de communication, qu'il s'agisse d'émission (le sujet fait des phrases) ou de réception (le sujet comprend des phrases) ».

Je souscris à l'idée que la notion de compétence regroupe trois axes essentiels : les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être, tout en étant néanmoins conscient que la dernière direction - c'est-à-dire, en l'occurrence, les « savoir être » - n'est pas aisée à mettre en évidence.

Effectivement, il s'agirait d'un comportement consistant par exemple :

- à acquérir une capacité à exprimer des suggestions,
- à maîtriser des éléments qui relèvent du domaine informatif,
- à trouver une forme d'insertion dans un groupe donné
- à accueillir favorablement les désapprobations variées qui sont susceptibles d'être émises par l'entourage.

La prise de connaissance d'un certain nombre de travaux de terrain m'a également aidé à mieux délimiter ce concept et nous les examinerons de manière plus détaillée.

II.2. Saisie de certains positionnements de recherche

Sans aucunement prétendre à l'exhaustivité, j'ai choisi de me baser préférentiellement sur huit sources différentes de réflexion théorique, dans la mesure où les chercheurs auxquels je me réfère ont participé à un développement de ce concept au sein des sciences humaines et où certains d'entre eux se sont penchés plus spécifiquement sur des applications dans le domaine éducatif.

Pour ce qui concerne le dépouillement et la présentation des chercheurs et des documents sur lesquels je m'appuie, j'ai opté pour une classification selon un ordre chronologique, en remontant approximativement à une dizaine d'années pour les écrits les plus *anciens*, en voulant donner un aperçu de la diversification qui s'est progressivement opérée au niveau du concept lui-même.

II.2.1. Jean-Yves TREPOS¹¹⁰

Je partage totalement l'idée selon laquelle la compétence représente avant tout une « construction », mais que contrairement aux savoirs présents dans les qualifications (avec l'appui de formations explicites, de mesures, de certificats), ceux

¹⁰⁹ Cf. le dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, op. cité.

¹¹⁰ TREPOS (Jean-Yves), *Sociologie de la compétence professionnelle*, Collection «Espace social », Nancy: Presses Universitaires de Nancy, 1992, p 16.

qui sont rattachés aux compétences connaissent une évaluation plus ardue, car ils proviennent à la fois de la formation initiale et de l'expérience (de l'action).

Ainsi, avance-t-il, « les compétences seront davantage mobilisées lorsqu'il s'agit de faire la preuve de ce que l'on sait faire dans une situation donnée et que l'on sait bien le faire. Les compétences sont donc plutôt engagées par une personne lorsque c'est son adaptation au poste de travail et au bien à produire qui est mise en cause. Les bases d'accord à propos de la compétence sont donc fondées sur la mobilisation d'un ensemble beaucoup plus diversifié d'objets ».

II.2.2. Jacques AUBRET, Patrick GILBERT et Frédérique RIGEYRE¹¹¹

J'adhère à leur proposition de mettre en place cette notion sous la forme d'un « construit social » au sens où, nous disent-ils, « il définit les capacités des personnes, a un caractère prédictif et intègre des modalités variées, identifiables et utilisables dans les différents contextes de gestion ».

Par conséquent, je reprends à mon compte les cinq caractéristiques qu'ils distinguent, puisqu'elles me paraissent tout à fait intéressantes pour l'optique qui est la mienne dans cette recherche :

- a) Centrer l'observation sur la personne qui réalise et non sur l'activité à réaliser, même si c'est l'activité qui sert de point de départ à l'interrogation sur la capacité à réaliser.
- b) Se focaliser sur le futur et non sur le présent ou le passé de l'individu.
- c) Considérer en toutes circonstances que l'activité humaine (à travers laquelle la compétence est appréciée) est toujours le fruit d'une "intégration" de composantes diverses.
- d) Donner prise à l'identification et à la reconnaissance sociale.
- e) Rendre possibles la gestion et l'action.

II.2.3. Une contribution de la revue Sciences humaines

Un article intitulé « La compétence : un mot-éponge »,¹¹² m'a permis de mieux cerner le champ couvert par ce terme, à partir d'un travail de synthèse réalisé par deux auteurs sur le concept lui-même¹¹³.

Je contemple ainsi tout d'abord le caractère transversal de cette notion, puisque nous savons qu'elle est utilisée dans une grande variété de secteurs de recherche et de disciplines.

Je note par ailleurs que, dans une perspective d'établissement d'une définition consensuelle entre ces domaines, trois caractéristiques globales semblent se dégager :

- 1) Porter sur un contenu précis.
- 2) S'appliquer à une situation délimitée.
- 3) Résulter d'une interaction dynamique entre plusieurs types de savoirs.

¹¹¹ AUBRET (Jacques) et alii, *Savoir et pouvoir, Les compétences en questions*, Paris : PUF, 1993, p 49.

¹¹² Cf. Sciences Humaines n° 35, janvier 1994, p 13.

¹¹³ Il cite ainsi M. GILBERT et M. PARLIER pour leur article *La Compétence : du "mot-valise" au concept opératoire* in *Actualité de la formation permanente* n° 116.

Il s'agit successivement :

- des savoirs spécifiques au domaine et des savoir-faire,
- des fonctionnements cognitifs automatisés et conscients,
- des aptitudes conatives (évaluation propre et jugement sur sa capacité à faire le travail).

De plus, je conserve la distinction opérée entre deux types de compétence :

a) Les compétences << transférables >>

Elles sont mises en œuvre par la personne dans une grande variété de situations.

b) les compétences << spécifiques >>

Elles sont caractérisées par des conduites routinières liées à des équipements et à des situations particulières.

Cet article me délivre en fin de compte une information importante puisqu'il me fait observer l'existence d'un outil professionnel¹¹⁴ qui, d'après les auteurs, << marque le passage d'une définition de l'emploi à partir du poste à une description d'aptitudes, de savoir-faire et de connaissances >>.

II.2.4. Lucie TANGUY¹¹⁵

Dans une synthèse, elle nous rappelle, dans un premier temps, que ce concept s'est d'abord développé à l'intérieur de l'enseignement technique et professionnel.

Elle nous redit ensuite combien celui-ci a << forgé un certain nombre de méthodes, de catégorisations, de nomenclatures qui président, sous des formes variées, à l'énoncé des contenus d'enseignement, à leur programmation et à leur évaluation, si ce n'est à leur transmission >>.

Parmi celles-ci, je suis amené à particulariser << une méthode de définition explicitement détaillée des objectifs à atteindre, nommée "référentiels" pour tous les diplômes professionnels. Cette méthode (...) s'appuie sur des définitions précises, elle utilise une terminologie fixée et des principes de classement systématisés, elle cherche à décrire des savoirs et des actions, à définir les relations qui existent entre eux et à mesurer leurs effets >>.

Je reprends enfin son affirmation selon laquelle la notion de compétence, << notion à la limite du scientifique et du sens commun, revêt des usages sociaux divers. Elle désigne des pratiques sociales concrètes, comme la mise en place de nouvelles formes de différenciation salariale et de nouvelles conceptions de l'apprentissage et en même temps elle les légitimise. Ce faisant, elle contribue à occulter un certain nombre de significations et d'effets de ces changements >>.

¹¹⁴ Il s'agit du Nouveau Répertoire opérationnel des métiers et des emplois, qui s'adresse aux agents de l'ANPE et << à tous les professionnels des métiers de l'emploi >>.

¹¹⁵ TANGUY (Lucie), *Les usages sociaux de la notion de compétence* in Sciences Humaines hors série n° 12, février-mars 1996, pp 62-65.

II.2.5. Françoise CLERC ¹¹⁶

Elle note quant à elle que le champ des compétences professionnelles s'est beaucoup élargi, allant de pair avec une diversification des tâches (matérielles, symboliques, cognitives et relationnelles) demandées à l'enseignant.

J'approuve tout d'abord les deux axes qu'elle spécifie.

Elle pointe ainsi :

1) L'expertise dans la conception, l'organisation et la conduite des situations d'apprentissage

Elle se trouverait en tension entre des savoirs théoriques et des savoirs pratiques.

2) Les compétences sociales et relationnelles

Elles s'exerceraient aussi bien dans la classe que dans l'établissement dans son ensemble, voire même hors de l'établissement.

Je garde aussi en l'état son principe de séparation en trois << domaines d'activité >> qui graviteraient autour des deux pivots précédents.

Ils sont respectivement reliés :

- à la conduite pédagogique de la classe,
- la fonction assurée,
- à l'implication personnelle.

II.2.5. Bernard REY ¹¹⁷,

Revenant aux sources juridiques du terme, il nous rappelle que la compétence désignait au départ le droit d'une juridiction de connaître une cause et qu'elle correspondait donc à une délimitation à la fois d'attribution (selon la nature des causes) et territoriale.

<< Toute compétence est par essence limitée et attachée à un objet ou à un domaine... (...) Tantôt la compétence est conçue comme une potentialité invisible, intérieure, personnelle, susceptible d'engendrer une infinité de "performances", tantôt elle se définit par des comportements observables, extérieurs, impersonnels. Or, il semble bien que, dans son usage scolaire et pédagogique, le mot ait tour à tour les deux sens >>.

Je conserve finalement les trois modèles de compétences qu'il dégage.

Ils fixent respectivement :

1) Une compétence-comportement

Elle est définie par les comportements qu'elle provoque.

2) Une compétence-fonction

Elle est référée aux comportements en tant que conduites humaines.

¹¹⁶ BEILLEROT (Jacky), BLANCHARD-LAVILLE (Claudine), MOSCONI (Nicole) (sous la direction de), *Pour une clinique du rapport au savoir*, Paris : L'Harmattan, 1996, pp 301-335.

¹¹⁷ REY (Bernard), *Les compétences transversales en question*, Paris : E.S.F éditeur, 1996, p 24 et p 27.

3) Une compétence comme « pouvoir d'escient »

Elle est comprise au sens d'engendrement et d'adaptation des actions.

II.2.6. Philippe ZARIFIAN¹¹⁸

Il nous procure la définition suivante de la compétence : « prise d'initiative et de responsabilité sur les situations professionnelles, dans leur destination comme dans leur performance ».

Pour lui, ce concept représente avant tout « une situation sociale nouvelle, un engagement qui vient de l'individu, qui prend sens dans le contexte de rupture, aussi bien avec les démarches tayloriennes de prescription qu'avec les attitudes de réserve caractéristiques des traditions de métier. Une manière de mobiliser et de combiner des savoirs découle de cette posture, et non l'inverse. Cela implique de rompre avec une approche individualisante et autocentrée de la compétence. On ne peut pas renvoyer la construction de la compétence uniquement sur les individus ».

D'autre part, j'admets aussi que « la construction individuelle ne peut se faire sans tenir compte de la dimension éminemment collective et socialisée du travail ».

« Elle doit se référer à des situations professionnelles qui, en profondeur comme en extension, dépassent largement les capacités d'action d'un seul individu. Prendre individuellement initiative et responsabilité sur ces situations, c'est pouvoir animer un large réseau de communication et d'actions en commun ».

II.2.7. Louis TOUPIN¹¹⁹

A travers la notion de compétence, il voit la naissance d'un « nouveau modèle du professionnel, marqué du sceau d'une autonomie certaine et d'un fort investissement identitaire ».

Je retiens pour ma part le schéma de lecture qu'il nous soumet à propos de la notion de compétence.

Nous savons que, dans sa typologie, cette dernière se décline par l'intermédiaire de quatre modalités principales de construction :

1) Un mode objectif

Ce procédé se définit « indépendamment des individus, à partir des exigences auxquelles il faut se conformer pour exercer un métier, une fonction, un rôle social ».

Il produit des référentiels de compétences pour un métier déterminé.

2) Un mode stratégique

Ce nouvel usage « prend davantage en compte l'activité intentionnelle, soit une composante important du contexte où l'on cherche à mobiliser une ou des compétences ».

Il prend la forme d'un « processus dynamique qui varie selon l'adaptabilité de la personne aux possibilités offertes par l'environnement ».

¹¹⁸ ZARIFIAN (Philippe), *La compétence en débat* in *Libération* du 8 novembre 1997.

¹¹⁹ TOUPIN (Louis), *Les facettes de la compétence* in *Sciences Humaines* hors série n° 24, mars-avril 1999, pp 44-47.

3) Un mode subjectif

Ce troisième moyen est « davantage tourné vers l'expression et la réalisation du potentiel interne de chacun, le « pouvoir agir » dans un contexte ».

La compétence « devient ici la capacité de juger les actions à travers leurs conséquences ».

4) Un mode axiologique

« Comme le précédent (il est) orienté vers le développement du potentiel de la personne. Mais cette fois, ce potentiel est davantage cognitif, décontextualisé, et dans ce sens il peut être évalué et donner lieu à des formes de reconnaissances sociales ».

La compétence s'établit ici « comme un « savoir agir » pour faire face à des problèmes, à une situation donnée » et elle est alors évaluée « par des modèles de comportement ou de résolution de problèmes ».

II.2.8. Philippe PERRENOUD¹²⁰

Il voit pour sa part dix nouvelles compétences se profiler dans l'enseignement :

- organiser et animer des situations d'apprentissage,
- gérer la progression des apprentissages,
- concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation,
- impliquer les élèves dans leurs apprentissages et leur travail,
- travailler en équipe,
- participer à la gestion de l'école,
- informer et impliquer les parents,
- se servir des technologies nouvelles,
- affronter les devoirs et les dilemmes éthiques de la profession,
- gérer sa propre formation continue.

Certaines de celles-ci rejoignent totalement les perspectives qui figurent dans ma propre recherche

Dans une troisième étape, je me propose maintenant de vérifier les inflexions récentes sélectionnées par l'Institution en ce qui concerne le travail de l'enseignant du Premier Degré et plus spécifiquement à propos du nouveau corps des professeurs des écoles.

III. Une prise de conscience à travers de nouvelles approches institutionnelles

A la suite de nombreux auteurs, j'ai déjà eu l'opportunité de réfléchir aux nouvelles impulsions qui ont été données, au cours des dernières décennies, à la politique éducative¹²¹.

Ma compréhension de ces changements s'appuie présentement à la fois sur des textes officiels et sur des documents issus de la recherche.

¹²⁰ PERRENOUD (Philippe) *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, Paris : E.S.F éditeur, 1999.

¹²¹ Cf. mes mémoires de maîtrise et de DEA.

Dans une première étape, nous nous dirigerons par conséquent vers la prise en compte d'un univers institutionnel que nous regarderons principalement sous un angle globalisant.

III.1. Des orientations renouvelées

Remémorons-nous tout d'abord, avec Agnès GUILLOT¹²², la situation de crise qui prévalait en 1986 pour le recrutement des instituteurs : vingt et une académies sur vingt neuf étaient déficitaires, alors que le concours externe avait été porté au niveau du DEUG (2,1 candidats par poste au lieu de 11,7 en 1985, des besoins couverts seulement à 85 % par les nouvelles recrues).

Retenons également que, malgré l'adoption de mesures ponctuelles (conditions d'inscription assouplies, report de la limite d'âge, équivalence de niveau pour les mères d'au moins trois enfants...), la situation ne s'améliorait pas.

Après avoir rappelé l'impact du rapport Lesourne¹²³ sur le ministère de l'époque, l'auteur nous explique plus loin que « la réflexion se poursuit en dépassant le registre d'une inadéquation entre l'offre et la demande et aboutit à l'analyse du "malaise enseignant" en termes de résistance à la modernité. (...) La rigidité d'un système hiérarchisé et bureaucratique donnerait lieu à des attitudes de défense et de repli chez les enseignants qui ne peuvent s'en défaire, si bien que le déblocage de cette situation, faute d'incitation financière globale par le biais d'une revalorisation, est fait par une promotion au mérite ».

Mais, « en contrepartie d'une amélioration salariale, il leur est demandé de modifier leurs pratiques professionnelles en profondeur et d'accepter d'autres modalités d'évaluation. En effet, cette revalorisation différenciée est étroitement associée à une responsabilisation individuelle et collective des enseignants »¹²⁴.

Enregistrons aussi le fait qu'à l'occasion de la présentation du projet le ministre de l'Education Nationale (René MONORY) emploie l'expression « vrais professionnels » et fait référence au « professionnalisme ».

Ainsi, « la modification des pratiques enseignantes et de leurs valeurs afférentes repose sur la conclusion d'un marché, donnant donnant, dans lequel chaque protagoniste voit son intérêt propre. (...) tout se joue comme si en acceptant ce pacte, l'enseignant entrait dans un système à double fond : en premier lieu, il accède à une autonomie plus large et augmente ses revenus ; ensuite, pris au jeu de la responsabilisation, il intègre de nouvelles normes et adhère au principe d'un service public "modernisé". Véritable mutant descendant d'une lignée encore intacte, il contaminerait peu à peu ses collègues qui se rendraient à l'exemple d'un "vrai professionnel" mieux rémunéré, loyal à sa hiérarchie et valorisé dans ses fonctions »¹²⁵.

Nous connaissons également le rôle important qu'a joué par la suite le rapport de la commission BANCEL¹²⁶ dans l'adoption de la loi d'orientation du 10 juillet 1989¹²⁷.

¹²² GUILLOT (Agnès), *Les jeunes professeurs des écoles : devenir enseignant*, Paris : L'Harmattan, 1998.

¹²³ Cf. LESOURNE (Jacques), *L'école de l'an 2000* in *Le monde de l'éducation*, n° 145, janvier 1988, pp I-XXII.

¹²⁴ Op. cité pp 30 et 31.

¹²⁵ Op. Cité p 34.

¹²⁶ Cette commission était composée de vingt neuf personnes « spécialistes des sciences de l'éducation et de la recherche pédagogique, universitaires agissant dans le domaine de la formation des enseignants, inspecteurs généraux et personnalités diverses ».

La nouvelle approche institutionnelle entraîne donc, par contrecoup, l'apparition et le développement de « compétences » autres que celles qui étaient demandées jusqu'à présent et elle stipule que les enseignants doivent devenir de véritables « professionnels de l'éducation », ce qui suppose pour eux l'acquisition d'une formation « scientifique » source de formation « professionnelle »¹²⁸.

Je m'appuie par ailleurs sur les résultats divulgués par trois chercheurs qui se sont attachés à fouiller la notion de compétence professionnelle en l'appliquant plus particulièrement à l'enseignement : Alain TROUSSON François Victor TOCHON et Vincent LANG.

III.1.1. Un apport d'Alain TROUSSON¹²⁹

Rappelons déjà que cet auteur propose de partir des compétences professionnelles mises en place par les maîtres sur le terrain pour ensuite construire une « architecture de moyens adéquats ».

La professionnalisation lui apparaît donc comme un « processus complexe, fondé sur l'articulation théorie-pratique – toute acquisition théorique devant être confrontée à une expérience pratique – qui se déroule au sein d'un IUFM et à l'extérieur (établissements scolaires, entreprises) ; les formés y seront tout autant les acteurs que les différentes catégories de formateurs qui les encadreront. (...) La formation des compétences professionnelles¹³⁰ constitue bien l'objectif à atteindre, au service duquel on trouve d'une part des éléments théoriques (les pôles de connaissances¹³¹) et d'autre part une partie pratique (la professionnalisation¹³²) qui doit constamment prédominer puisque toute acquisition théorique doit être confrontée à une expérience pratique ».

Il situe plutôt l'enseignant dans trois modèles :

- 1) Le « modèle professionnel » de Raymond BOURDONCLE sur le plan de la socialisation professionnelle

¹²⁷ Cf. l'inventaire des sept compétences autour de trois pôles de connaissances que nous avons déjà exposés plus avant.

¹²⁸ Mais « qu'il s'agisse des compétences proprement dites ou des connaissances concourant à leur élaboration, le rapport BANCEL choisit de rester dans un « entre-deux », une incertitude... élevée au rang de la conduite à suivre. Point de programme détaillé ou de « syllabus » de type anglo-saxon (...) mais une (prudente) précision, ouvrant à sa façon vers un parti pris de localisme (chaque IUFM élaborera plus tard son propre plan de formation, fut-il soumis à la direction des enseignements supérieurs ».

Cf. TERRAL (Hervé), *Profession : professeur, Des écoles normales maintenues aux Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (1945-1990)*, Collection « Pédagogies d'aujourd'hui », Paris : P.U.F., 1997, p 195.

¹²⁹ TROUSSON (Alain), *De l'artisan à l'expert, La formation des enseignants en question*, Collection « Ressources formation », Série « Enjeux du système éducatif », Paris : C.N.D.P Hachette, 1992.

¹³⁰ Organiser un plan d'action pédagogique, préparer et mettre en œuvre une situation d'apprentissage, réguler son déroulement et l'évaluer, gérer des phénomènes relationnels, fournir une aide méthodologique, favoriser l'émergence de projets professionnels positifs, travailler avec des partenaires.

¹³¹ Connaissances liées à l'identité disciplinaire (Histoire-Epistémologie, Didactique, Approche interdisciplinaire), connaissances relatives à la gestion des apprentissages (Histoire, Pédagogie-Didactique, Psychologie, Psychosociologie, Sociologie de l'éducation, Approche par objectifs), connaissances du système éducatif (Philosophie de l'éducation, Politique de l'éducation, Histoire de l'éducation, Economie de l'éducation).

¹³² Analyser des pratiques pédagogiques, formation par alternance, participation au travail d'équipe, stages en entreprise (pour les PLP 2 et professeurs des matières techniques), mémoire professionnel.

Il privilégie une logique utilitaire avec la recherche d'une efficacité et l'existence de contenus directement applicables.

2) Le << modernisme organisationnel >> de Lise DEMAILLY

Davantage dirigé vers la notion d'identité professionnelle, il se traduit par une diversification des tâches, une gestion au niveau de l'établissement, un modèle de cadre d'une société de service au lieu de celui de l'artisan.

3) Le << modèle industriel >> cher à Jean-Louis DEROUET

Il voit les établissements scolaires comme des << entreprises éducatives >> et les enseignants comme des << techniciens, experts en techniques pédagogiques >>.

Enfin, il dégage cinq caractéristiques principales pour une professionnalisation enseignante :

1) Une permanence de la médecine comme idéal de référence

Ces éléments se retrouvent successivement dans :

- un savoir élaboré par la profession,
- une formation sur le lieu d'exercice,
- une transmission simultanée du savoir aux professionnels en formation,
- un modèle clinique,
- un mélange d'art et de science.

2) L'importance de la référence au modèle professionnel post-taylorien

Il fait référence à :

- une conception globale et à une diversification des tâches ou << polycompétences >>,
- une maîtrise théorique et pratique du travail,
- une capacité de résolution des problèmes sans recours à la hiérarchie,
- un travail en équipe,
- des capacités de communication, de négociation, de souplesse et d'adaptation.

3) Une émergence de l'établissement scolaire

En fonction d'une régulation horizontale et locale, il apparaît comme un niveau permanent :

- d'organisation,
- de << management >>,
- de gestion et de résolution des problèmes rencontrés.

4) La persistance de la référence à une composante artisanale du métier

Il s'agirait d'apprendre sur le tas des éléments de l'acte pédagogique ne sont pas totalement explicables.

5) La non-incompatibilité des profils du clinicien de l'apprentissage et du cadre-formateur dans le contexte de l'établissement¹³³.

Ces caractéristiques me paraissent particulièrement porteuses pour l'affinement de ma propre analyse.

¹³³ De l'artisan à l'expert, op. Cité pp 67-69.

III.1.2. Les travaux de François Victor TOCHON¹³⁴

Concernant le concept d'expertise enseignante, il conçoit que les professionnels chevronnés sont « rapides, focalisés sur des solutions à partir d'une grande richesse de réponses routinisées, de représentations de connaissances élaborées bien organisées entre elles ».

En experts, « ils "voient" un scénario entier avant d'agir. Ils construisent leur action sur le matériau des leçons précédentes et se préoccupent moins d'objectifs que de lier les contenus en une stratégie efficace, par un mouvement fluide des activités entraînant le moins possible de doutes et de confusion dans l'esprit des élèves, avertis au préalable du système d'action hebdomadaire ».

Mais cependant, nous affirme-t-il, « les points caractéristiques répertoriés par la littérature ne permettent pas de définir une population de recherche de façon cohérente. Aucun test psychométrique n'étalonne l'expertise pédagogique ».

Je reçois avec intérêt l'ensemble des critères qu'il énonce et qui sont susceptibles d'approcher mieux la notion d'expertise.

Je fais alternativement référence aux éléments d'appréciation suivants :

1) La réussite des élèves

Elle serait mesurée par les résultats obtenus à des tests communs étalonnés.

2) L'expérience et le succès

Il s'agirait respectivement du nombre d'années d'enseignement et des succès professionnels.

3) La formation académique

Elle prendrait la forme d'une certification universitaire spécifique.

4) La formation pédagogique

Elle concernerait la disponibilité affective et des stratégies différentes pour mettre en œuvre l'apprentissage.

5) L'expérience de formateur

Elle adopterait une propension à l'autoformation et à la recherche-action.

Elle représenterait la reconnaissance institutionnelle d'une forme d'expertise.

6) La recommandation de personnes ressource

Elle se ferait en direction des collègues ou des professionnels du domaine.

7) D'autres critères

Parmi ceux-ci :

- une capacité de relation socio-affective et adaptabilité,
- l'étendue des connaissances,
- une rapidité d'action,
- une richesse des représentations,

¹³⁴ TOCHON (François Victor), *L'enseignant expert*, Collection « Les repères pédagogiques », Série « Formation », Paris : Nathan pédagogie, 1993.

- une organisation élaborée des connaissances.

III.1.3. Un concours de Vincent LANG¹³⁵

Vincent LANG extrait quant à lui six « pôles de conception » du métier d'enseignant :

1) Un pôle académique

La professionnalité de l'enseignant serait basée sur « la transmission de savoirs disciplinaires et le développement de la compréhension ».

Elle nécessiterait des formations académiques longues qui dispenseraient une éducation « désintéressée ».

2) Un pôle artisanal

La formation serait centrée sur « les éléments de métier et les techniques que les praticiens chevronnés révèlent dans l'exercice professionnel, parce que les enseignants sont confrontés à des situations toujours singulières, et que leur travail est ambigu et incertain ».

Elle viserait « l'instauration "d'habitus spécifiques" dispositions développées par la pratique et l'expérience : "l'apprentissage imitatif" est ici capital, combinant l'expérience personnelle, l'interaction avec les pairs, et plus encore l'imitation et la supervision de conseillers experts ».

3) Un pôle des sciences appliquées et des techniques

Il se proposerait de mettre en place une « rationalité instrumentale et de privilégier des dispositifs de formation par démonstration, entraînement en situations contrôlées et imitation ou application en classe, sous la supervision d'un tuteur ».

4) Un pôle personnaliste

Il s'agirait d'apprendre au futur enseignant « à se comprendre, à se développer, à savoir utiliser progressivement toutes ses ressources personnelles. Le travail sur soi est ici essentiel parce qu'apprendre à enseigner ne s'enseigne pas, c'est une découverte progressive ou l'objet d'une expérience ».

5) Un pôle de l'acteur social/critique

Il verrait l'enseignant comme « un éducateur et un militant politique ou, plus simplement, "un citoyen engagé dans la communauté et l'école". (...) Il y a un consensus sur l'importance de promouvoir les valeurs démocratiques de justice et d'égalité, sur la nécessité de favoriser l'expression des élèves, sur la volonté de les aider à construire leur identité, en liant les activités propres à l'école et leur expérience familiale et sociale, en ouvrant l'école sur les problèmes contemporains de société ».

6) Un pôle du « professionnel »

L'auteur affirme que celui-ci est perçu à la fois comme une excellence et une synthèse idéalisée et inaccessible de chacun des autres modèles.

Il posséderait quatre sortes de caractéristiques :

- une centration de l'exercice professionnel sur le processus enseigner-apprendre,
- une affirmation de l'existence de savoirs spécifiques au groupe professionnel,
- une articulation de logiques diversifiées,

¹³⁵ LANG (Vincent), *Professionnalisation des enseignants, conception du métier, modèles de formation in Recherche et formation*, pp 9-27, n°23, octobre 1996.

- une articulation étroite de la pratique, des savoirs d'expérience et des « savoirs savants ».

L'auteur conclut en assurant que la professionnalisation de la formation « engage donc une conception de l'exercice professionnel, des savoirs et des compétences qu'il requiert. Elle définit d'abord l'objet même de cet exercice ("la transaction pratique d'enseignement") en constituant un espace propre à la professionnalité dont l'accès, le contrôle, la fermeture deviennent des enjeux sociaux importants. Ce découpage de l'activité sociale postule l'existence de savoirs et de savoir-faire spécifiques, transmissibles, liés à ce segment particulier ».

Puisqu'elle met en œuvre des logiques d'action, l'auteur pense que la professionnalité devrait aller au-delà des savoirs disciplinaires, didactiques et pédagogiques.

Je conçois alors comme lui qu'elle pourrait « s'ouvrir à de nouveaux champs de connaissances, développer un *habitus réflexif*, en s'appuyant en particulier sur des dispositifs d'analyse de pratiques, permettre le contrôle de son implication personnelle dans une relation, prendre en compte la dimension collective de l'exercice professionnel, mais aussi faire place à une réflexion éthique dans la formation ».

Dans une deuxième phase, j'introduis plus spécifiquement les IUFM dans ma réflexion.

Effectivement, en ma double qualité de praticien et de chercheur, je possède la conviction qu'ils ont été et sont toujours appelés à tenir un rôle central dans la modification du schéma qui a résulté de la nouvelle politique éducative.

III.2. Place des IUFM dans le nouveau dispositif

Rappelons que le réaménagement actuel des anciennes « écoles normales » est toujours censé former un enchaînement qui consisterait à mettre en place des actions de formation initiale et continue, en articulant les connaissances avec des aspects pratiques, en vue de les transformer ensuite en compétences professionnelles.

Remontons, de prime abord, à l'année 1991 pour remarquer que le processus de rénovation a été accompagné par l'attribution d'allocations (d'année préparatoire à l'IUFM et de première année en IUFM) et par un système de préprofessionnalisation, plus souple que celui du prérecrutement, sous la forme de modules optionnels en DEUG et d'une approche « épistémologique et didactique » en licence.

Souvenons-nous aussi, par ailleurs, que le recteur Daniel BANCEL avait proposé de « transformer l'année préparatoire au concours, fondée sur des critères académiques, en première année de formation professionnelle, commune aux premier et second degré » en sélectionnant les candidats « sur la base de connaissances scientifiques solides et de premières compétences professionnelles, bien que le rapporteur reconnaisse l'existence de dérives entraînant les étudiants vers un bachotage effréné »¹³⁶.

¹³⁶ *Les jeunes professeurs des écoles...* op. cité p 51.

Cependant, nous savons que cette formule n'a/pas été retenue, sans doute parce qu'elle présentait l'inconvénient d'offrir un statut de stagiaire (donc rémunéré) aux admis alors qu'en repoussant le passage du concours en fin de première année, les postulants continuent à rester des étudiants.

III.2.1. Un renfort théorique d'Alain TROUSSON

D'après lui, l'intention du législateur était « d'offrir « une formation moderne » en favorisant l'individualisation des parcours éducatifs par deux biais :

a) L'articulation plus rationnelle des cycles d'apprentissage

Cette notion désigne « une réalité à la fois psychologique et pédagogique, distincte des notions d'âge et de structure d'accueil » et,

b) Une refonte des programmes d'enseignement.

III.2.1.1 Une amélioration de la formation et du recrutement des enseignants

L'auteur nous dit qu'elle passe par deux voies :

1) La construction d'une « véritable formation professionnelle »

Plus globale et en partie commune elle comporte des connaissances relatives aux processus d'acquisition des savoirs et savoir-faire, aux méthodes de travail, aux modes d'évaluation, au système éducatif et à son environnement

2) L'inclusion dans les concours de recrutement d'une « épreuve professionnelle »

Elle a pour fonction de tester l'aptitude à enseigner »¹³⁷.

III.2.1.2. La présence de quatre présupposés

Il distingue successivement :

1) Une toute-puissance de la formation

L'idée est qu'une meilleure formation professionnelle donnerait des enseignants plus efficaces.

2) Une culture professionnelle commune

Elle porterait sur l'apprentissage, l'évaluation, la psychologie de l'enfant et de l'adolescent, le système éducatif.

3) Une connaissance objective des pratiques de l'enseignement

Les déterminants du « bien enseigner » devraient donner lieu à des propositions qualifiées de « instrumentalisées » dans des méthodes, des techniques des outils détachables du contexte et de la personne, donc transmissibles et utilisables par l'ensemble des pairs.

4) Une activité relevant de la rationalité technique

Elle s'exercerait par l'intermédiaire d'une augmentation de la part du savoir scientifique et du savoir-faire technologique par rapport à l'improvisation, à l'inspiration, au bricolage.

¹³⁷ *De l'artisan à l'expert...* op. cité p 13.

III.2.1.3. Trois limites

Elles sont contenues dans les affirmations ci-dessous :

1) L'appropriation d'un savoir ne s'opère pas toujours de façon continue, à partir des intérêts actuels de l'élève.

Il relève ainsi un hiatus entre le sujet individuel et les savoirs et savoir-faire déjà constitués en dehors de lui et imposés à lui.

2) L'importance capitale de la relation intersubjective dans une situation d'enseignement et de l'engagement personnel du professeur

Ce dernier se produit tant à l'égard des élèves dont il a la charge qu'à celui des savoirs qu'il doit leur enseigner.

3) Le rôle considérable de l'affectivité au sein de la relation éducative.

Et je me demande également, comme il le fait lui-même, si ces derniers principes ne constituent pas un « noyau qui limite fortement toute entreprise de rationalisation » :

Ainsi, je crois après lui « que subsistera toujours dans la pratique de l'enseignement une part d'improvisation et de bricolage, part irréductible et incomparablement plus grande que celle du savoir rationnel. Cela fait toute la différence entre le métier d'enseignant et celui d'ingénieur et de médecin et condamne probablement l'enseignement à rester un art réclamant une acuité de jugement d'autant plus grande qu'elle ne peut guère se reposer sur des sciences assurées ou sur des techniques éprouvées »¹³⁸.

Enfin, en vue d'examiner la manière dont les principes fondateurs ont trouvé une application sur le terrain, je m'appuie fondamentalement sur deux documents officiels.

Le premier a précédé le démarrage de mon étude.

Il est d'origine externe et il porte une appréciation générale, à l'échelle nationale, sur ces organismes de formation que sont les IUFM.

Le second couvre la période que j'ai consacrée à l'investigation.

Il est d'essence interne et il a une portée régionale, puisqu'il concerne plus spécifiquement l'IUFM de Lorraine.

Je me base donc tout d'abord sur la publication, en décembre 1995, d'un état des lieux, puis je me tourne - dans la perspective focalisée sur le « local » qui est la mienne - vers les intentions plus particulièrement affichées par l'IUFM de Lorraine après sa création.

III.2.1. Incorporation de données extraite d'un rapport d'expertise sur « les IUFM après quatre ans de fonctionnement »

Nous savons qu'une Mission Scientifique et Technique du Ministère de l'Education Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche a recensé, dans un premier temps,

¹³⁸ Op. cité pp 97-101.

trois << points forts >> apportés par la création des IUFM puis a distingué huit directions pour << poursuivre ces efforts >> dans les projets quadriennaux pour la période 1995-1999.

III.2.1.1. Dénombrement des points forts

III.2.1.1.1. << Former mieux : des améliorations substantielles pour un public renouvelé et exigeant >>

Les rapporteurs émettent quatre types de constatations :

1) Une forte évolution du public à l'entrée et à la sortie des IUFM

Au départ, il apparaîtrait << plus mûr, plus motivé, plus exigeant>>, sous l'effet de l'élévation du niveau demandé à la licence.

A l'issue de la formation initiale, les nouveaux enseignants auraient << des connaissances scientifiques mieux affirmées et une plus grande capacité d'adaptation >>.

2) Une construction progressive de l'identité professionnelle des enseignants

La définition du métier d'enseignant admettrait la nécessité, à côté de la compétence scientifique, de compétences professionnelles telles que << savoir communiquer, savoir gérer l'espace et le temps... >> et éducatives.

La progressivité de la construction de l'identité professionnelle proviendrait de la possibilité d'introduire dès la première année de formation :

- une réflexion véritable sur l'enseignement de la discipline (préparation approfondie de l'épreuve didactique),
- une mise en relation avec l'établissement scolaire,
- un contact avec les classes, moyen d'une rencontre et d'une réflexion avec les enseignants expérimentés

La seconde année permettrait au professeur stagiaire de travailler avec des partenaires très différents, elle serait favorisée par l'épreuve sur dossier et par le mémoire professionnel.

Les actions de formation continues et continuées lui donneraient la possibilité de garder le contact avec les formateurs, une fois qu'il est en poste (compléments à attribuer selon les besoins dus au lieu d'exercice).

3) Des modalités de formation diversifiées et adaptées, un effort pour un accompagnement individualisé des étudiants et des professeurs stagiaires.

Le rapport note cependant des difficultés en ce qui concerne :

- une cohérence des interventions pour prendre en compte les compétences à atteindre, sans en négliger aucune et sans redondance, en fonction d'une progression (exprimée en termes << d'objectifs pouvant être raisonnablement atteints >>),
- une dimension formatrice accrue de l'évaluation (par une identification et une mise en forme des critères par les stagiaires eux-mêmes),
- une concertation pour un fonctionnement réel de l'alternance théorie-pratique.

D'où découlerait, dans certains IUFM, le besoin de fournir des compléments de formation et des apports spécifiques, dans des groupes de << suivi >> ou <<d'accompagnement >>, mais aussi de conseiller les étudiants et d'organiser des << parcours de formation personnalisés >>.

4) Une participation de plus en plus active à la recherche en éducation

Elle pourrait être menée dans un champ disciplinaire sans liens immédiats avec les contenus de la formation ou être directement liée aux divers aspects de la formation, en liaison avec des laboratoires universitaires et des organismes de recherche.

III.2.1.1.2. << Former ensemble : une identité d'établissement qui s'affirme >>

Le rapport observe que l'identité de l'établissement IUFM s'est forgée grâce à la conjugaison de trois éléments :

- un effort d'explicitation des missions et des objectifs,
- une définition plus précise des rôles et des responsabilités,
- la mise en place de structures de travail en commun.

Il remarque que les dispositifs visant à réguler l'activité pédagogique et scientifique se sont mis en place, les structures d'administration et de gestion se sont stabilisées.

La démarche de projet semblerait aussi y avoir contribué par :

- une bonne adéquation entre les objectifs nationaux et les caractéristiques locales,
- un affichage clair des objectifs,
- un emploi judicieux des moyens locaux,
- un intérêt accru de chacun pour son travail grâce à la bonne connaissance des missions et des objectifs et à la responsabilisation des acteurs lors de la phase collective d'élaboration.

L'identité s'affirmerait grâce à un sentiment d'appartenance qui regroupe plusieurs éléments :

1) A l'intérieur de l'établissement :

a) Le concours de formateurs de disciplines et d'expériences professionnelles variées

Ainsi interviennent :

- des formateurs de disciplines variées,
- des formateurs d'expérience professionnelle variée,
- des formateurs de terrain ou associés (instituteurs ou IMF),
- des maîtres d'accueil temporaires.

b) Le développement d'une culture commune des futurs enseignants

La formation de cette culture commune passerait par :

- des activités de formation communes (connaissance du système éducatif, développement psychologique et physique de l'enfant, mécanismes de l'apprentissage, évaluation et orientation des élèves, insertion professionnelle, éducation à la santé, la sécurité, au respect de l'environnement, à la citoyenneté, perception de la diversité culturelle et sociale, éthique et responsabilité professionnelle) moins nombreuses, mais aux objectifs et contenus mieux définis et plus centrés sur des situations concrètes, aux modalités revues (séminaires, ateliers, groupes de travail) et,
- l'utilisation des technologies modernes d'information, de communication et de documentation.

Elle couvrirait aussi le champ des activités culturelles (développement du désir de fréquenter les lieux culturels, de pratiquer des sports, mettre en place des activités artistiques, initier au rôle de médiateur culturel auprès des élèves).

2) A l'extérieur

Cette identité se traduirait par :

- une lisibilité accrue des parcours de formation,
- un travail avec les partenaires naturels,
- une image de l'IUFM comme structure unique

a) Une collaboration riche et variée avec de nombreux partenaires.

Le multi-partenariat, à la fois perçu comme une originalité et une nécessité, serait privilégié avec les universités sous divers aspects :

- préprofessionnalisation,
- préparation aux épreuves disciplinaires des concours
- politique de recrutement des enseignants-chercheurs et échanges de service,
- recherche en éducation,
- gestion des flux.

b) Des relations internationales prometteuses.

III.2.1.1.3. << Former plus : un objectif largement atteint, voire dépassé >>

1) L'augmentation de la demande

L'accroissement du nombre de candidatures aurait été immédiat et une meilleure répartition géographique et disciplinaire se serait opérée à travers :

- un effort considérable d'information,
- une carte des formations élargie et réajustée au fur et à mesure des années,
- une nouvelle carrière équivalent au CAPES,
- un retournement de conjoncture économique et une revalorisation métier d'enseignant.

Les rapporteurs notent qu'aucune académie ni discipline n'est plus déficitaire.

2) La gestion des flux

Le rapport fait remarquer que les chances de réussite aux concours sont plus grandes pour les élèves d'IUFM.

Donc, << au total, quatre ans après leur création, les IUFM sont en voie d'atteindre les objectifs qui leur étaient assignés à leur création en établissant un équilibre entre leur développement quantitatif et qualitatif. Toutefois, pour maintenir cet équilibre et continuer à améliorer leurs prestations, un certain nombre d'efforts doivent être poursuivis >>¹³⁹.

III.2.1.2. Les projets quadriennaux 95-99 : les efforts à poursuivre

III.2.1.2.1. << Poursuivre l'effort d'orientation des étudiants et la réflexion sur les cursus d'amont >>

Les tests mis en place dans le premier degré seraient mieux acceptés par les étudiants que les évaluations sur dossier.

Il faudrait prendre en compte le caractère professionnel de la formation donc veiller à ne pas laisser s'engager dans des filières à débouché unique un nombre d'étudiants disproportionné par rapport aux possibilités de recrutement.

¹³⁹ Cf. p 18 du document.

Cette réflexion s'appuierait sur :

- les besoins réels de recrutement de l'éducation nationale dans les années à venir,
- l'évolution du vivier des étudiants obtenant une licence,
- les taux de réussite au concours
- les capacités d'accueil des IUFM.

Elle serait conduite en relation avec les universités.

Dans cet esprit le rapport estime aussi que le dispositif de préprofessionnalisation devrait être revu par les responsables du secteur de l'éducation.

III.2.1.2.2 << Mieux définir les compétences attendues des enseignants et améliorer l'adéquation des objectifs de formation avec celles-ci >>

Une importante difficulté résiderait dans la définition d'objectifs et de contenus de formation fondés sur une identification précise du profil de compétences attendues de l'enseignant.

Les contenus auraient jusqu'ici été essentiellement guidés par :

- le clivage entre << le disciplinaire ou le scientifique en première année et le professionnel en deuxième année >>,
- pour l'aspect professionnel de la formation, à partir des représentations des formateurs sur les compétences indispensables à l'exercice du métier mais sans que ces dernières aient jamais été véritablement validées par << l'instance qui recrute, emploie et évalue >>.

Dans le Premier Degré, les rapporteurs relèvent cependant qu'un profil de compétences du professeur des écoles en fin de formation initiale a été produit, validé et publié, et que les épreuves des concours ont été revues pour donner plus de poids aux compétences professionnelles à évaluer.

La formation générale apparaît comme un point faible de la formation :

- a) l'articulation formation théorique-stages est souvent très difficile à mettre en place de façon satisfaisante, << souvent pour des problèmes de gestion du temps >>.
- b) la formation du Premier degré n'est pas non plus aisée à organiser, du fait de la nécessaire polyvalence (10 disciplines à enseigner).

III.2.1.2.3. << Renforcer et stabiliser les réseaux d'écoles et d'établissements, terrains de stages >>

La constitution de réseaux d'écoles, en liaison avec les Inspections Académiques, se serait le plus fréquemment améliorée.

Elle aurait permis la mise en place de relations suivies entre les formateurs de terrain et ceux de l'IUFM.

III.2.1.2.4. << Renforcer la dimension universitaire des IUFM: clarifier et améliorer leurs relations avec les universités >>

Les IUFM seraient désormais admis comme des établissements d'enseignement supérieur << à part entière >>, mais il resterait une ambiguïté dans la notion de rattachement

aux universités, du fait que les IUFM sont des établissements autonomes et que la contribution des universitaires reste minimale pour la formation des professeurs des écoles.

D'autre part, l'évaluation financière de la contribution des universités à la formation des enseignants aurait besoin d'être clarifiée.

Le caractère universitaire devrait être consolidé par l'incorporation des procédures ordinaires qui s'appliquent aux établissements d'enseignement supérieur.

III.2.1.2.5. << Rendre plus lisibles les efforts entrepris pour la participation à la recherche >>

Un certain nombre de difficultés persisteraient :

- a) L'absence d'une véritable politique nationale de recherche dans les domaines liés à l'enseignement et à la formation.
- b) Pour les enseignants de l'IUFM, l'intégration dans des équipes universitaires et l'accès à des revues reconnues pour les publications.
- c) L'accès aux financements nationaux de la recherche.
- d) Le nombre restreint d'enseignants-chercheurs dans les IUFM, ne permettant pas toujours d'assurer l'encadrement de projets de recherche.

III.2.1.2.6. << Améliorer le dispositif de recrutement et de formation des personnels de l'IUFM >>

1) Concernant les formateurs

Les IUFM auraient besoin d'enseignants-chercheurs en nombre suffisant << pour marquer la dimension universitaire et pour animer la vie scientifique et pédagogique des instituts >> et il serait donc question de trouver un équilibre numérique << convenable >> entre enseignants-chercheurs et enseignants de statut second ou premier degré.

Le dispositif des directeurs d'étude (DEU) ne donnerait pas entière satisfaction.

En raison de leur charge d'enseignement et des moyens dont ils disposent, les heures complémentaires constitueraient << une part très importante >> des enseignements, ce qui entraînerait des inconvénients << graves >> en termes de surcharge de travail, de baisse de la qualité de la formation, de faiblesse de la disponibilité des personnels pour leur recherche et de coûts élevés pour les budgets de fonctionnement.

Les << décharges de service >> accordées à des professeurs du second degré resteraient à nombre constant alors que le nombre de stagiaires a doublé.

2) Concernant la formation des personnels

Il s'agirait pour les formateurs de mettre en place de nouvelles compétences qu'ils n'ont pas forcément au départ.

III.2.1.2.7. << Donner aux IUFM les moyens de leurs ambitions >>

Le rapport rappelle qu'ils ont << hérité de tous les moyens auparavant affectés à la formation des maîtres tant en ce qui concerne les personnels et les locaux que les crédits (...) et (qu') ils se sont trouvés relativement à l'aise pendant les premières années >>.

Or, les effectifs ont doublé alors que les moyens n'auraient augmenté que de 15 % au total, ce qui aurait eu plusieurs conséquences :

- 1) Une forte proportion des enseignements assurée sous forme d'heures complémentaires.

- 2) Des frais de stages et de déplacements des stagiaires en augmentation << considérable, amputant d'autant l'enveloppe du fonctionnement pédagogique >>.
- 3) Des locaux souvent vétustes qui bien que réaménagés posent des problèmes de sécurité et de maintenance.

III.2.2. Une perception de l'IUFM de Lorraine à travers son projet d'établissement (1995-1999)

Rappelons que cet IUFM comprend cinq sites : Bar-le-Duc, Epinal, Metz-Montigny, Metz-Paixhans et Nancy-Maxéville.

Ces établissements collaborent avec les universités de Metz, de Nancy I et de Nancy II par le biais d'un partenariat << affiché >>.

Outre le professorat des écoles, l'enseignement secondaire et technique est présent à travers 16 C.A.P.E.S, 11 C.A.P.E.T (ou options) et 5 P.L.P 2.

La formation des conseillers principaux d'orientation y est aussi assurée.

En 1995, il emploie de manière permanente 180 enseignants et 130 personnels ATOS.

De plus, 120 enseignants-chercheurs, 200 formateurs associés du premier et du second degré et 2 000 personnels divers (d'inspection, de direction, d'orientation) y interviennent.

Le projet d'établissement élaboré pour la période 1995-1999 s'inscrit nettement dans le XIème plan Etat-Région et par suite dans le futur << schéma régional de l'enseignement supérieur et de la recherche >>.

Reprenons-en divers éléments qui nous permettront de mieux comprendre les particularités et les préoccupations *locales*.

III.2.2.1. Assimilation d'éléments d'un bilan de fonctionnement

III.2.2.1.1. Remarques sur l'Académie de Nancy-Metz

- 1) D'un point de vue numérique (nombre d'élèves, d'enseignants, d'établissements), elle reste parmi les plus importantes du pays.
- 2) Entre 1975 et 1991, son taux d'accès au baccalauréat a connu une croissance énergétique (+ 35,9 %).
- 3) La proportion de bacheliers scientifiques et techniques est conséquente, mais << compte tenu du contexte régional de l'emploi, c'est aussi l'une des académies où l'absence de qualification est la plus pénalisante pour les jeunes qui recherchent un emploi >>¹⁴⁰.

¹⁴⁰ Cf. page 2 du document.

III.2.2.1.2. Principales évolutions observées depuis la création de l'IUFM

Je retiendrai uniquement les points intéressants pour ma recherche.

1) L'acquisition d'une identité propre

D'une mosaïque d'institutions diversifiées, nous sommes passés à un établissement unique et « clairement situé dans l'enseignement supérieur ».

2) L'existence de convergences

Par exemple, nous pouvons citer des liaisons entre :

- les sites pour les professeurs des écoles,
- les plans de formation (autour des pôles de la classe et de l'institution scolaire),
- les services pédagogiques,
- les services administratifs et financiers...

3) Un fort accroissement des demandes d'admission

Le document y voit la conjugaison de trois phénomènes :

- la détérioration du marché du travail,
- l'augmentation du nombre des diplômés dans les diverses licences,
- un effet d'attraction propre.

Par voie de conséquence, depuis 1994, la question semble plutôt se poser en termes de « recrutement par une gestion des flux ».

Cela devrait se traduire de deux manières :

- a) Une distribution des allocations - destinées originellement à assurer le recrutement - suivant des critères plus sociaux (à l'image des bourses d'enseignement supérieur).
- b) Un redéploiement des moyens et ressources au bénéfice de la première année.

Puisque les crédits de fonctionnement stagnent, une diminution des dépenses d'enseignement par étudiant remet en cause la réalisation des mesures prévues pour améliorer les dispositifs de formation (individualisation, entraînement aux épreuves écrites et orales du concours...).

III.2.2.1.3. Inventaire des points « forts » et des points « faibles »

III.2.2.1.3.1. Le partenariat avec les universités

Il s'agit essentiellement :

- 1) Des plans de formation et du mode de fonctionnement de l'IUFM.
- 2) De travaux et projet communs (par exemple dans le cadre du pôle européen universitaire)
- 3) De la préprofessionnalisation
- 4) Des filières de l'enseignement.

III.2.2.1.3.2. Les résultats aux concours

L'IUFM de Lorraine obtient des résultats supérieurs aux moyennes nationales.

Par exemple, le taux des admis chez les professeurs des écoles de l'Académie se situe à 89 % et il regroupe 6 % de l'ensemble des admis de tous les IUFM, pour un poids démographique de 4,5 %.

III.2.2.1.3.3. La formation proprement dite

Une adhésion << massive >> aux plans de formation se dégagerait chez les formés.

Cependant, l'IUFM émet trois constats de décalages entre les << besoins de formation >> définis par l'institution et les attentes des intéressés :

- 1) Cette adhésion est subordonnée à l'utilisation immédiate des apprentissages, donc à leur *utilité*.
- 2) La lourdeur des charges de travail liées à la polyvalence se traduit par un déséquilibre entre les différents types d'activités (encadrées ou personnelles) et dans les contenus,
- 3) Le problème de l'individualisation - voire de la personnalisation - de la formation n'a pas été résolu, ce qui rend la gestion des demandes individuelles difficile.

III.2.2.2. Examen des priorités de l'établissement

III.2.2.2.1. Sélectionner les étudiants en fonction des << besoins quantitatifs et qualitatifs de l'institution >>

- 1) Identifier les << cursus >> et les éléments de licence les plus pertinents en vue d'exercer la polyvalence.
- 2) Informer et orienter les bacheliers et étudiants en association avec les universités (préprofessionnalisation) et les réseaux existants.

III.2.2.2.2. Former les formateurs

Cinq objectifs principaux sont visés :

- 1) << Accompagner la démarche d'intégration >> formation disciplinaire/formation pédagogique générale.
- 2) Favoriser l'implantation des technologies nouvelles.
- 3) Obtenir une amélioration de l'alternance.
- 4) Rapprocher les diverses catégories de formateurs.
- 5) Etablir des liens avec les structures de recherche des universités.

III.2.2.2.3. Mettre les technologies nouvelles (équipements, formation, information) au service des formés

III.2.2.2.4. Suivre et évaluer les politiques de recrutement et de formation

L'IUFM signale simplement, à ce sujet, que des négociations sont en cours avec la DEP à ce sujet, afin de créer un « observatoire des formations ».

III.2.2.3. Formation des futurs professeurs d'école

III.2.2.3.1. Orientations générales des plans de formation

Définies au plan national, notamment sous forme de référentiels, elles intègrent pourtant les choix spécifiques de l'IUFM :

- 1) Maintenir l'unité des deux années de formation :
 - en confirmant la finalité professionnelle de la première année,
 - en maintenant une place aux savoirs de référence scolaires en deuxième année.
- 2) Structurer les formations autour de deux pôles de compétences relatives à l'exercice:
 - du métier dans la classe,
 - de la responsabilité dans l'institution scolaire.

III.2.2.3.2. Premier plan des professeurs des écoles

III.2.2.3.2.1. Trois logiques bien définies

Elles proposent conjointement :

- 1) Une visée de professionnalisation dès la première année.
- 2) Un principe d'intégration de la formation comme mise en relation de dispositifs distincts.
- 3) Une présence, dès la première année, de toutes les disciplines pour assurer la polyvalence.

III.2.2.3.2.2. Difficultés de mise en œuvre

Elles relèvent de cinq éléments :

- 1) Des articulations et relations peu lisibles
L'IUFM avance l'idée de coupures provoquées par la juxtaposition des disciplines.
- 2) Un enfermement de la formation générale sur elle-même.
- 3) Des problèmes de reconnaissance de l'expérience apportée par les stages.
- 4) Une « attitude consommatrice » des étudiants et stagiaires
Elle entraînerait une séparation entre la réalité vécue en stage et la réception théorique (à l'IUFM).
- 5) Une scolarisation du travail personnel et de la validation de la formation.

III.2.2.3.3. Orientations spécifiques pour la période 1995-1999

Elles s'expriment par une option fondamentale d'alternance qui génère sept principes dérivés :

- 1) Une entrée par les didactiques.
- 2) Une formation centrale disciplinaire et didactique
Sont inclus dans celle-ci les contenus, les problématiques transversales, le rapport permanent aux pratiques.
- 3) L'adoption de trois axes pour la formation générale
Il s'agit respectivement :
 - de transversalités,
 - d'une épistémologie des disciplines,
 - d'une analyse des valeurs.
- 4) Une formation à l'exercice de la polyvalence (dans des situations multidimensionnelles).
- 5) Une mise en place << d'ateliers projet >>
Ils permettraient un investissement dans les stages et, pour partie, dans la conception du mémoire.
- 6) Une formation à l'analyse par un travail personnalisé d'écriture.
- 7) L'affirmation d'un tutorat de groupe de base
Il se déroulerait sous la forme d'une équipe pluricatégorielle de suivi d'un groupe de formés.

III.2.2.3.4. Deux logiques de l'alternance

L'TUFM distingue deux catégories de logique :

- 1) Déductive (conférant à un maître technicien de l'apprentissage)
Elle se traduit par des temps courts, une production d'outils et une transposition en pratiques de classe.
- 2) Inductive (relevant d'un maître praticien artisan)
Elle recouvre des temps plus longs et des savoirs construits à partir des pratiques

III.2.2.3.5. Trois niveaux du tutorat

Ces échelons supposent :

- 1) Un suivi du groupe de base
Il se propose d'assurer une cohérence des enseignements.
- 2) Un tutorat de petits groupes et un suivi de l'écriture personnelle
Il vise à apporter une aide personnalisée aux formés.
- 3) Un tutorat du mémoire professionnel
Il a pour objectif de favoriser la structuration des données.

III.2.2.4. Participation à la formation continue

Deux points m'intéressent particulièrement :

- 1) Des propositions d'actions « centrées sur l'accompagnement de la prise de fonction et/ou sur l'adaptation à des postes particuliers et difficiles (ZEP, AIS, classe unique...) ».
- 2) Un suivi de la prise de fonction.

Ce dernier aspect adopte lui-même trois modalités :

- a) Une sensibilisation en fin de formation initiale.
- b) Un accompagnement, une aide et un suivi par des formateurs de terrain.
- c) Une formation post-initiale signifiant une adaptation au poste de travail.

III.2.2.5. Gestion des flux

L'IUFM a retenu les principes généraux spécifiques suivants :

- diversification dans le recrutement et recherche d'un « équilibre » entre les différentes filières.
- « permanence » des critères de recrutement.

L'objectif est de recruter un effectif égal à 150 % du nombre moyen de places offertes au concours (calculées sur les trois dernières années) en maintenant la répartition actuelle des filières :

- 29 % venant du secteur « Sciences, technologie, STAPS »,
- 63 % de « Lettres et sciences humaines », dont 33 % correspondant à des disciplines enseignées à l'école, 28 % en Sciences de l'Education, Psycho-socio-philosophie et 2 % concernant d'autres licences,
- 8 % possédant un diplôme équivalent à la licence ou dispensés de diplôme¹⁴¹.

III.2.2.6. Organisation de l'IUFM

III.2.2.6.1 Principes généraux

Les choix ont été opérés lors de la phase de création de l'IUFM.

Ils ont été relatifs à :

- 1) Une organisation pédagogique en Groupes de formation (étudiants et stagiaires formés sur un même lieu géographique)
Ces groupes sont au nombre de cinq pour le premier degré.
- 2) Une organisation administrative en Sites de formation
Ils correspondent aux cinq Ecoles Normales d'antan.
- 3) Une organisation générale « qui reconnaît et garantit un équilibre » entre les deux pôles universitaires lorrains (Metz et Nancy).

¹⁴¹ Cf. sportifs de haut niveau, mères de trois enfants.

III.2.2.6.2. Perspectives d'évolution

- 1) Déconcentration des tâches.
- 2) Mise en place progressive de l'application comptable << GERICO >> ainsi que du réseau << ARPEGE >>¹⁴².
- 3) Analyse de l'impact de GERICO en trouvant une identité financière et un fonctionnement budgétaire propres aux services pédagogiques communs.

III.2.2.7. Gestion du patrimoine

L'état du patrimoine immobilier, en dehors du site de Bar-le-Duc, est véritablement jugé << alarmant >> dans les domaines suivants :

- le respect des normes de sécurité (et d'hygiène pour les restaurants),
- la maintenance générale des bâtiments (toitures, fenêtres, parkings...),
- l'adaptation des locaux aux missions (salles de cours, spécialisées ou amphithéâtres).

J'ai essayé de réinvestir l'ensemble de cette réflexion au cours de mon investigation en faisant en sorte qu'elle concoure à la scientificité de ma recherche.

Ainsi, je la mets à contribution pour assurer diverses formes de triangulation : temporelle, par combinaison de niveaux, théorique, des sources et même interne.

Dans cette partie théorique, le second chapitre est plus particulièrement consacré à la mise en place des diverses options de ma méthodologie.

¹⁴²ARPEGE : Application Réseau Pour les Etudes, la Gestion et l'Enseignement.

CHAPITRE 2 :

RETOURS ET MISES AU POINT METHODOLOGIQUES

D'un bout à l'autre de mon investigation, ma démarche méthodologique s'est invariablement appuyée sur quatre piliers principaux :

- a) La tenue régulière d'un *journal de bord*.
- b) La mise en avant d'un *contrat de parole* avec mes interlocuteurs.
- c) Le déploiement assidu d'une logique singulière de *chercheur-participant*.
- d) L'application aux données assemblées de l'option d'une *analyse de discours*.

Justifions de manière plus détaillée ces fondements méthodologiques.

I. Le contrepoint représenté par le journal de bord

Bien que je le place en annexe par rapport au corps proprement dit de la présente étude, en compagnie du *corpus des entretiens et des questionnaires*, je considère néanmoins que le journal de bord a constitué pour moi un outil de réflexion et d'approfondissement complémentaire et indispensable et qu'il a pleinement accompagné les progrès de mon enquête sur le terrain.

Je me suis attaché au fait que la confection progressive de cette pièce essentielle suive scrupuleusement une procédure qui se veut la plus complète et la plus rigoureuse possible.

Au départ, j'ai largement accepté la définition que nous proposent Alex MUCCHIELLI et son équipe dans un ouvrage de synthèse¹⁴³ centré sur l'ensemble du vocabulaire relatif aux méthodes qualitatives et, en particulier, l'acception selon laquelle le journal de bord serait un « document dans lequel le chercheur note une variété d'informations : à propos de lui-même, ses pensées, ses réflexions, ses réactions, la qualité des rapports lors de ses premiers contacts avec le/les sites de recherche ainsi qu'avec les personnes impliquées »¹⁴⁴.

De manière plus distinctive, j'ai également désiré introduire dans cet écrit les communications spécifiques qui se rapportent à la dimension méthodologique de mon étude et qui m'ont amené à modifier le schéma des entretiens ou à reformuler les unités d'information.

J'ai donc voulu faire en sorte qu'il constitue cette espèce de « mémoire vive » de la recherche dont parlent les auteurs.

A l'issue de la période que j'ai consacrée à l'enquête effective sur le terrain, ce procédé d'écriture m'a ensuite effectivement permis de retrouver « l'atmosphère et les réflexions que cette compréhension grandissante du site ont pu créer »¹⁴⁵.

¹⁴³ MUCCHIELLI (Alex) (sous la direction de), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris : Armand Colin, 1996.

¹⁴⁴ Cf. op. cité p 116.

¹⁴⁵ Ibidem.

Par l'intermédiaire de ce stimulant important pour ma propre pensée, un autre objectif visait également à satisfaire d'une manière acceptable à un critère de cohérence interne, en mettant en exergue le raisonnement qui a prévalu pour certaines décisions d'ordre méthodologique.

Et j'ai totalement imaginé cette pièce comme une contribution supplémentaire et incontournable qui me permettait de parfaire les données rassemblées au sein des six volumes qui composent mon *corpus des entretiens et des questionnaires* (1 124 pages).

Dans cette partie intégrante de mon travail de recherche, en reprenant la structure en quatre catégories que les auteurs présentent dans le dictionnaire précédemment nommé, je dois avouer que j'ai essentiellement donné la priorité à ce qu'ils désignent sous les appellations respectives de « notes de site » et de « notes personnelles ».

En ce qui concerne les « notes méthodologiques », j'ai essayé de faire en sorte qu'elles occupent toute leur place chaque fois que le besoin s'en est fait sentir.

Par contre, je dois avouer que les « notes théoriques » ne figurent qu'en filigrane dans ma façon de procéder.

En ce qui concerne la lecture proprement dite du document, il me faut également signaler que j'ai volontairement utilisé plusieurs modes de frappe auxquels j'ai attribué une fonction de différenciation des différents registres d'écriture présents dans la narration, sans forcément chercher à leur attribuer une épaisseur d'ordre hiérarchique.

Ainsi, dans *l'ossature* de mon texte comme dans l'ensemble de mon travail de thèse, j'ai donné une préférence à la police dénommée « Times New Roman », en employant une taille de caractère égale à 12.

En fonction des perspectives d'ouverture et d'affinement de ma compréhension qu'ils semblaient exprimer et afin qu'ils apparaissent de manière visible et immédiate dans le texte, j'ai *logiquement* fait ressortir l'ensemble des fragments qui me paraissaient les plus typiques en caractères gras, d'une manière tout à fait *traditionnelle*.

J'ai également indiqué en italique les termes et expressions que j'utilise dans un sens qui m'est totalement personnel.

Par contre, j'ai préféré recourir aux guillemets à la française - c'est-à-dire en usitant les signes « et » - lorsque l'expression entérinée a été usitée par une personne bien spécifiée, que ces propos aient été tenus à l'occasion d'une interview ou qu'ils aient été tirés d'ouvrages plus généraux.

J'ai enfin transcrit en utilisant la police dite « Arial » (mais toujours en employant une dactylographie en taille 12) les sections qui touchaient à des points certes plus privés de mon investigation mais qui me paraissaient néanmoins exercer une influence directe ou indirecte, plus ou moins accentuée selon la période, sur son déroulement lui-même.

I.1. Ma vision des « notes de site »

Rappelons tout d'abord que, d'après le dictionnaire précité, les notes de site se proposent de décrire « ce qui se passe sur le terrain, le contexte qui entoure la collecte de données proprement dite ».

Dans mon journal de bord, il s'est agi de faire le/« récit des conditions d'enquête» telles qu'elles sont décrites par Daniel BIZEUL¹⁴⁶, en ce sens que « faire état de la façon dont l'enquête s'est déroulée et des conséquences en découlant pour l'usage des informations obtenues devient dès lors un élément utile à la communication d'une étude ».

En référence aux principes établis par HYMAN et son équipe, je pense en effet que « le respect scrupuleux des procédures d'enquête, afin de rendre négligeable l'effet du facteur relationnel sur les réponses, et le pari sur la sincérité de la personne enquêtée deviennent les principaux garants de la valeur des informations recueillies ».

Je crois aussi que «dès lors, c'est par l'indication du contexte de tel propos ou de tel acte, par la mention du type de relation existant à un moment donné avec un interlocuteur ou avec l'ensemble d'un groupe, plus globalement par le récit de son enquête, que le chercheur va s'efforcer de montrer la valeur de ses informations et le bien-fondé de son analyse »¹⁴⁷

En m'appuyant sur le schéma procuré par cette contribution, je suis capable de faire jaillir les particularités qui ont marqué la présente étude.

I.1.1. Quelques observations concernant les composantes de la relation d'enquête

I.1.1.1. Remarques sur les caractéristiques du chercheur et de ses interlocuteurs

Avant de formuler les premières constatations, je dois signaler que je m'appuie conjointement sur deux visions qui me paraissent complémentaires.

Avancée par Daniel BIZEUL, la première perception à laquelle je fais référence énonce que « l'identité que le chercheur se voit d'entrée attribuée repose pour une part sur des caractères immédiatement perceptibles comme le sexe, le type racial, l'âge apparent, la qualité physique. Elle induit sur ses interlocuteurs des attentes et des réactions plus ou moins stéréotypées, qui orientent en retour son mode de présence »¹⁴⁸.

Mais, parallèlement, je relève aussi que Jeanne FAVRET-SAADA¹⁴⁹ propose par ailleurs au chercheur impliqué « d'exploiter la particularité de son appartenance et de sa vision » en tirant parti de sa subjectivité par le choix d'un certain nombre de caractéristiques propres, en vue de construire un « fil conducteur singulier de sa construction théorique ».

Considérons ci-après certaines modalités qui ont permis à ces principes théoriques d'être concrètement été mis en application.

¹⁴⁶ BIZEUL (Daniel), *Le récit des conditions d'enquête : exploiter l'information en connaissance de cause* in *Revue française de sociologie*, volume XXXIX, 1998, pp 751-787.

¹⁴⁷ Cf. article cité pp 752-753.

¹⁴⁸ Cf. article cité p 754.

¹⁴⁹ Cf. en particulier son ouvrage *Corps pour corps* paru aux éditions Gallimard en 1981, citée dans l'article de CANTER-KOHN (Ruth), *La recherche par les praticiens : l'implication comme mode de production des connaissances* in *Bulletin de psychologie*, tome XXXIX, n° 377, septembre-octobre 1986, pp 817-826.

I.1.1.1.1. A l'origine

Dans le cadre de la présente étude, mon identité était fréquemment connue par les enquêtés avant le déroulement de l'entretien, dans la mesure où j'ai préalablement eu l'opportunité de rencontrer une partie d'entre eux en dehors de leur lieu de travail, voire d'établir à plusieurs reprises des relations d'ordre plus strictement professionnel avec certains des intéressés.

Lorsque mon futur informateur m'était physiquement inconnu au départ, une première présentation relative à mon personnage a tout de même eu lieu lors de notre contact téléphonique préliminaire, malgré la brièveté de l'échange.

Par ce biais, des éléments tels que le sexe et l'âge apparent du chercheur ne faisaient aucun doute pour l'interviewé lorsque la rencontre a enfin pu se produire concrètement, puisqu'ils avaient été franchement déclinés à l'entrée.

I.1.1.1.2. Par la suite

Dès la deuxième interview - laquelle, rappelons-le, est intervenue au cours de la même année scolaire pour l'ensemble des groupes - cette figure identitaire à laquelle Daniel BIZEUL fait référence dans son article a réellement pu être éprouvée par les intéressés.

Pour près des deux-tiers d'entre eux, je suis conduit à présumer qu'elle s'est vraisemblablement retrouvée dans une position de perfectionnement l'année suivante, lors du suivi qui j'ai personnellement assuré.

Et pour presque un tiers des personnes concernées – je fais ici référence aux professeurs des écoles qui ont participé à mon investigation sur la plus longue durée, c'est-à-dire pendant trois années scolaires consécutives – je suppose qu'elle a sans doute évolué dans le sens d'un affermissement encore plus accentué au cours des deux années qui ont suivi la phase de prise de poste initiale.

I.1.1.1.3. Persistance de zones d'ombre

Bien entendu, comme cela doit inévitablement être le cas pour toute recherche de ce type, je suis conscient du fait que j'ai sans doute moins bien maîtrisé la perception que ces débutants ont pu avoir des « accessoires, actions, façons d'être qui permettent d'inférer, à tort ou à raison, l'identité de classe ou de culture du chercheur ».

Effectivement, je saisis parfaitement que « l'identité du chercheur, comme il en va de quiconque, est définie et appréciée différemment par des personnes de milieux, d'habitudes et de goûts différents, si bien que le chercheur se trouve traité différemment par les uns et par les autres et engage lui-même des relations différentes avec les uns et les autres au sein d'une même communauté »¹⁵⁰.

De ce point de vue, je me suis cependant constamment attaché à assurer et à stabiliser une *représentation*, à la fois pour tout ce qui se rapporte à mon apparence physique (habillement, coiffure, allure générale...) dans mes manières de procéder (en

¹⁵⁰ Cf. article cité p 755.

rapport avec ma position parallèle de collègue vis-à-vis de ces jeunes gens) et dans mon comportement (au niveau des mots employés, des intonations...).

I.1.1.2. Réflexions sur la configuration du terrain d'enquête

A posteriori, je suis en mesure d'indiquer que cette configuration n'a pas posé de problème particulier au niveau de la population étudiée.

En premier lieu, je dois reconnaître qu'à travers ma *qualité* de praticien et de collègue, un certain nombre de « règles, routines et lignes de force » m'étaient effectivement apparentes dès le démarrage de l'investigation.

Par ailleurs, je n'ai personnellement constaté aucun signe d'antagonisme marqué à mon égard.

Or, je conçois qu'une telle opposition aurait pu trouver sa source, par exemple, dans la différence de statut - en référence à mon appartenance au corps des instituteurs - ou être reliée à une réception spécifique de mon image de chercheur en Sciences de l'Education.

Elle était d'autre part entièrement envisageable puisque j'ai été amené à consigner à plusieurs reprises dans mon journal de bord et dans mon *Corpus* – mais, cependant, de manière localisée - la manifestation de frictions plus ou moins larvées entre certains professeurs des écoles débutants et leurs collègues instituteurs plus chevronnés.

Je suis par ailleurs en situation d'affirmer qu'à ma connaissance ma bonne foi et ma sincérité n'ont été ouvertement remises en cause en aucun cas par mes interlocuteurs, ce qui a d'ailleurs constitué pour moi un élément extrêmement encourageant et particulièrement stimulant pour la poursuite de ma recherche.

I.1.2. Appréciations sur l'idée particulière de « calcul » de l'enquêteur de terrain

J'ai pris d'emblée la résolution d'effectuer cette enquête à visage découvert du début à la fin.

Par la suite, la justesse de ce choix préalablement orienté d'un point de vue idéologique, sociologique et éthique m'a été largement confirmée et renvoyée.

Je n'ai donc nullement ressenti le besoin, à aucun moment de mon étude, de recourir à un quelconque « jeu de rôle » pour parvenir à la collecte des matériaux.

Au contraire, dans la mesure où une appartenance professionnelle commune ne pouvait *raisonnablement* pas être niée, une forme de rapprochement avec les interviewés s'est révélée inévitable.

Dès le démarrage de mon enquête, j'ai donc volontairement opté pour une position de proximité plus ou moins affirmée (adaptée à chaque membre du groupe examiné) en exprimant une volonté non équivoque de déployer, puis de consolider un ensemble de relations *étroites et continues*.

Celles-ci se seront du reste étendues, dans certains cas, au-delà des trois années du déroulement de mon enquête et quelques-uns des liens noués lors de l'investigation se sont maintenus jusqu'à aujourd'hui.

Dans cette partie que je consacre au contexte dans mon journal de bord, j'ai également tenu à faire figurer en toile de fond les évolutions et les modifications institutionnelles qui sont intervenues sur le plan national.

Effectivement, je dois souligner que sur un plan temporel, mon journal de bord se positionne à *cheval* sur deux ministères de l'Education Nationale (BAYROU puis ALLEGRE).

Or, que je me place aussi bien du côté de la recherche que sur le versant de la pratique – je me réfère ici à ma position d'instituteur en activité – ces deux ministres apparaissent singulièrement différents à l'observateur que j'ai été, à la fois sur le fond et sur la forme.

En vue d'assurer une meilleure lisibilité des événements relatés, j'ai par conséquent sélectionné puis intégré certaines décisions prises au cours de ces périodes et qui m'ont paru significatives pour le guidage de ma recherche.

Je les ai essentiellement trouvées dans des parutions de la presse quotidienne nationale, sous la forme d'articles ou d'extraits d'articles.

Je n'ai pas non plus oublié de prendre en compte le secteur professionnel local, par l'intermédiaire de compte-rendus de réunions et de manifestations auxquelles j'ai pu participer.

J'ai intercalé ces rencontres organisées par des responsables << institutionnels >>, à l'échelon d'une circonscription par exemple, ou par d'autres intervenants *locaux* présents dans le fonctionnement du système éducatif lorsque j'ai estimé qu'elles m'apportaient des informations probantes pour mon investigation.

Je terminerai le brossage de ce tableau d'ensemble en ajoutant que j'ai également pris soin de me référer aux changements économiques et sociaux qui sont successivement intervenus dans l'ensemble de la zone concernée, c'est-à-dire dans les deux circonscriptions longoviciennes.

Il me semble en effet que l'introduction de ces données socio-économiques, par l'intermédiaire d'une source extérieure, fournit à l'enquête une sorte de *toile de fond* qui lui permet d'ajouter du sens.

En m'y reportant, afin de tenter de mieux comprendre une évolution régionale – cependant avec la conscience de variations limitées sur un plan temporel et/ou sous l'angle de leurs effets immédiats sur mon objet – j'attribue ainsi une place à ces éléments externes dans la construction de l'objectivité de mon enquête.

Pour résumer globalement ce point, j'affirme sans conteste que mon travail d'écriture de ce document annexe a eu l'ambition de respecter les objectifs qui sont assignés au récit d'enquête par Daniel BIZEUL et que j'admets tout à fait comme pertinents :

- << *contribuer à rendre crédible le compte-rendu de recherche en donnant au lecteur le moyen de se faire un jugement sur le travail d'enquête et d'analyse* >> ,
- << *aider à faire la part des aspects circonstanciels et des aspects stables et généraux dans le résultat de connaissance* >> et << *offrir à tout chercheur la possibilité de*

reprendre le travail d'enquête, d'en contrôler les résultats, d'en contester dûment les modalités >>,

- *<< manifester le caractère extrêmement relatif et circonscrit de toute restitution du monde social >>*,

- *<< tenter de découvrir des façons de procéder admises comme utiles par la plupart des chercheurs et ainsi doter à la fois de systématisme et de réflexivité un travail d'enquête parfois tenu ici pour factice et là pour hasardeux >>*¹⁵¹

I.2. Rôle attribué aux notes personnelles

Je reprends à mon compte l'idée selon laquelle ces commentaires constituent des fragments du journal de bord par lesquels *<< sont consignés les sentiments, les prises de conscience du chercheur qui découvre son site de recherche et qui y établit de nouveaux rapports humains >>*¹⁵².

Effectivement, je crois que cette catégorie d'annotations s'attache prioritairement à répercuter toutes les réflexions, en y incluant celles qui pourraient apparaître relativement banales à des personnes autres que le chercheur.

Nous savons qu'elles se rapportent aux interviewés eux-mêmes, en les replaçant préférentiellement dans les conditions de perception de leur environnement professionnel mais aussi social.

Cependant, j'ai personnellement tenu à ajouter à cet aspect de la question des événements d'ordre plus privés, lorsque j'ai estimé qu'ils ont pris toute leur importance au cours d'une phase précise de l'enquête.

Leur influence a pu revêtir deux aspects contradictoires :

1) Ils ont souvent constitué autant d'obstacles au bon déroulement de l'étude que j'ai menée sur le terrain.

Cette dimension négative est principalement intervenue dans les situations suivantes :

- les deux complications intervenues sur le plan de ma propre santé qui ont nécessité le recours aux structures hospitalières,
- un deuil subit qui a frappé une personne de ma famille proche : cet événement a produit une répercussion non négligeable sur le déroulement de l'étude lui-même mais aussi sur la direction que celle-ci a pris par la suite,
- des incidents répétés survenus à un autre membre de ma famille : ces épisodes ont également fortement perturbé le cours de l'investigation.

2) Ils m'ont ouvert des opportunités et des voies nouvelles.

Ce cas de figure s'est en particulier présenté dans le cadre de ma participation à des activités de recherche parallèles, au sein d'une équipe universitaire locale.

¹⁵¹ Cf. article cité pp 777-779.

¹⁵² Op. cité p 116.

I.3. Fonction des << notes méthodologiques >> /

Je précise d'emblée que je saisis les notes méthodologiques comme correspondantes aux décisions << prises comme conséquences aux prises de conscience et à la meilleure connaissance par le chercheur du site >>¹⁵³.

Dans mon journal de bord, je pense qu'elles interviennent plus spécifiquement à deux occasions :

1) Au moment de la mise en place et du déroulement de la phase de test d'un nouveau guide d'entretien (sur l'ensemble des trois années),

2) Lors de l'administration d'un des questionnaires qui complète la deuxième et/ou la dernière interview.

Le journal de bord recueille alors mes doutes et mes interrogations au moment de la proposition d'un document à l'état brut, en étant confronté aux réactions de mes interlocuteurs.

Il tente donc de mesurer la pertinence d'un nouvel instrument de connaissance.

Il met aussi l'accent sur:

- les éléments qui mériteront de se voir appliquer une ou plusieurs rectifications (plus ou moins prononcées) lorsque les entretiens s'enchaîneront effectivement et,
- les retournements éventuels qui devront nécessairement être opérés à l'occasion de cette passation.

Le journal de bord a enfin eu pour fonction plus singulière de faire ressortir mon changement total de perspective par rapport au deuxième guide d'entretien au cours de la troisième année d'investigation.

J'essaie ainsi d'expliquer les raisons de l'abandon de cet outil - que j'ai pourtant pleinement utilisé pendant des deux premières années - alors que j'imaginai à l'origine le proposer au dernier groupe d'interlocuteurs (ou *groupe final*).

Je justifie ma résolution par l'observation d'une perte de pertinence de cet instrument d'enquête, laquelle m'est devenue totalement apparente à la suite de la transcription des entretiens précédents (au niveau du *groupe premier* et du *groupe intermédiaire*).

I.4. Les << notes théoriques >>

<< Tout au long de sa recherche, le chercheur est activement engagé à donner sens aux données qu'il recueille. Quelles intuitions, quelles interprétations est-il tenté de faire tout au long de sa recherche ? >>¹⁵⁴.

Si ce questionnement est bien entendu présent d'un bout à l'autre de mon journal de bord, j'ai choisi de ne pas faire apparaître de manière imposante les notes théoriques dans ce document afin d'éviter de l'alourdir.

¹⁵³ Ibidem.

¹⁵⁴ Idem.

J'ai également désiré limiter des redites dans le développement du raisonnement théorique que je préfère par ailleurs exposer de manière plus ample et plus achevée dans la première partie de cette étude.

Si ces notes sont toutefois effectivement présentes dans le journal, en accord avec l'exposition des différents aspects méthodologiques, elles y figurent par conséquent plutôt en pointillé.

II. Contrat de parole et mise en scène

Dans la présente investigation, j'applique autant que faire se peut la technique de l'interview non-directive centrée.

Avec Alain BLANCHET et Anne GOTMAN, je conçois formellement que cette démarche, que j'ai agréée pour ce qu'elle comporte de non-conformité et de degré de liberté par rapport à un standard, doit nécessairement admettre « la nécessité de prendre en compte la dimension sociale et interpersonnelle de l'entretien »¹⁵⁵

Sur un plan théorique, je perçois donc à la fois cette situation de recherche sous l'angle d'une rencontre, en ce qu'elle est susceptible de provoquer une interaction entre les interlocuteurs, mais aussi comme un parcours au cours duquel « l'interviewer dresse la carte au fur et à mesure de ses déplacements »¹⁵⁶

Afin de mieux appréhender et assimiler les indices qui me paraissent essentiels (indices esquissés au préalable mais aussi nouvellement apparus) puis les interpréter à partir d'hypothèses produites et testées ; j'ai cependant opté pour le recours à un guide d'entretien que j'ai bâti sous la forme d'un « ensemble organisé de fonctions, d'opérateurs et d'indicateurs qui structure l'activité d'écoute et d'intervention de l'interviewer »¹⁵⁷.

Puisqu'il s'agit alors d'un « entretien structuré », en accord avec la création de ce guide thématique, je formule par conséquent un ensemble de consignes ordonnées et j'essaie parallèlement de mettre en place un dispositif d'écoute et d'intervention.

Attachons-nous maintenant plus particulièrement à deux facteurs qui ont eu leur importance dans la situation d'entretien, telle qu'elle a été mise en œuvre dans le cadre de cette étude : la notion de « contrat de parole » et la « mise en scène ».

II.1. L'établissement d'un véritable *contrat de parole*

J'ai effectué le travail d'investigation à l'aide d'une formulation plus ordonnée que pour un entretien « peu structuré », dans la mesure où je disposais d'un certain nombre d'informations relatives au domaine étudié.

¹⁵⁵ BLANCHET (Alain), GOTMAN (Anne), *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Collection « sociologie 128 », Paris : Nathan Université, 1992, p 21.

¹⁵⁶ Op cité p 22.

¹⁵⁷ Op cité p 61.

Je n'ai toutefois pas désiré m'éloigner outre mesure d'un type d'entretien « ouvert » mais « centré » que je voyais davantage sous l'aspect d'une libre expression des idées de l'interviewé à propos d'un sujet donné que sous l'angle de réactions à des questions précises du chercheur.

J'ai ainsi voulu me rapprocher d'une conception de l'interviewer (telle que l'a exposée par exemple Alex MUCCHIELLI) pour lequel la non-directivité, « c'est avoir la volonté de ne rien imposer à l'interviewé pour obtenir de lui des expressions spontanées qui ne soient absolument pas dues à des inductions venant de la situation elle-même ou de ses propres attitudes, comportements et réactions lors de l'entretien »¹⁵⁸

Rappelons que la méthode d'enquête dite de « l'entretien non directif » repose essentiellement sur un concept d'empathie que l'interviewer manifeste à l'égard de l'interviewé - au sens que donne Carl ROGERS¹⁵⁹ à cette idée, c'est-à-dire une « compréhension intellectuelle du vécu du client différente de la sympathie qui est une identification quasi émotionnelle » - et que les informations recueillies font appel à la subjectivité des intéressés.

Dans mon étude, Il s'est agi de laisser libre cours à l'émission de descriptions, de points de vue, d'analyses ou d'éléments de vécu, à partir d'une question ouverte posée sur un thème spécifique qui constituait à chaque fois, un véritable pivot pour l'entretien.

Je suis donc amené à affirmer que je me reconnais totalement dans une définition plus large appliquée à l'approche compréhensive qui revendique une perception d'après laquelle « les faits humains ou sociaux sont des faits porteurs de significations véhiculées par des acteurs (hommes, groupes, institutions...) parties prenantes d'une situation inter-humaine (...) que tout homme a la possibilité de pénétrer le vécu et le ressenti d'un autre homme (principe de l'intercompréhension humaine) et que cet effort conduit, par synthèses progressives, à formuler une synthèse finale, plausible socialement, qui donne une interprétation « en compréhension » de l'ensemble étudié »¹⁶⁰.

II.1.1. Une mise en place introductive des entretiens

Elle est basée sur trois éléments originellement distincts, mais étroitement unis dans les limites de l'investigation :

1) Deux d'entre eux étaient liés à la mise en œuvre de la recherche proprement dite.

Je fais respectivement référence à la proposition d'un cadre contractuel défini et à la mise en avant d'engagements minimaux.

2) Le dernier était fondé sur une transparence quant à ma propre position professionnelle.

II.1.1.1. La fourniture d'explicitations préalables sur l'investigation

Dans un premier temps, pour chacune des sollicitations que j'ai effectuée, j'ai immédiatement pris soin de préciser à mon interlocuteur le canal par lequel je suis passé pour obtenir ses coordonnées professionnelles personnelles.

¹⁵⁸ MUCCHIELLI (Alex), *Les méthodes qualitatives*, « Que sais-je ? », n° 2591, Paris : P.U.F, 1991, p 28.

¹⁵⁹ Op. cité p 37.

¹⁶⁰ MUCCHIELLI (Alex) (sous la direction de), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris : Armand Colin, 1996, PP 29-30.

Concernant la première année, nous avons presque exclusivement affaire à deux listes qui m'ont successivement été fournies par une conseillère pédagogique et par un Inspecteur de l'Education Nationale¹⁶¹.

Pour les deux années suivantes, je m'appuie majoritairement sur trois catégories de renseignements :

- de nouvelles listes en provenance, cette fois, d'une autre source professionnelle,
- une connaissance personnelle des intéressés suite à notre rencontre dans un cadre professionnel (mais également, dans certains cas, plus privé)
- des informations recueillies par le biais du bouche-à-oreille...

J'utilise ces manières d'opérer comme des moyens susceptibles d'aboutir à une première rencontre avec les sujets potentiels.

Dès le moment où ce résultat a été atteint, je prends soin de m'installer sur un terrain universitaire, en mettant en avant ma position de chercheur.

Lors de l'établissement effectif du contact originel - que celui-ci se produise par le biais d'un procédé téléphonique (cas le plus fréquent) ou de vive voix - je tente immédiatement d'expliquer brièvement les motifs et l'objet de ma demande.

Je brosse un tableau global de ma recherche.

Sans entrer dans les détails à ce stade de la conversation, je définis les objectifs principaux que je poursuis à travers mon enquête : extraire des informations d'un vécu, recueillir des opinions et des raisonnements par l'intermédiaire d'un ressenti.

Je me centre plus précisément sur la mise en valeur d'une dimension de familiarité du thème par rapport aux propres préoccupations de l'individu sollicité.

Concernant le travail d'investigation proprement dit, je lui dessine une ébauche du type de participation que je souhaiterais obtenir de la part des personnes approchées.

Pour l'année scolaire en cours, je me contente ainsi d'évoquer mon projet d'une passation de deux entretiens.

En ce qui concerne les personnes interrogées lors de la première année de mon étude, en stipulant clairement que cela ne suppose de leur part la contraction d'aucun engagement, j'annonce aussi tout de suite à mes interlocuteurs mon intention de veiller à un suivi sur les deux périodes scolaires suivantes.

Je m'autorise *prudemment* à assurer le principe d'une continuité lorsque cette affectation se produira au sein du département de Meurthe-et-Moselle, quel que soit ensuite le lieu de nomination spécifique dans cet espace géographique et administratif.

En outre, j'établis dès à présent que cet accompagnement ne devrait en principe prendre la forme que d'un seul entretien par an, suivant des modalités que nous définirons obligatoirement en commun ultérieurement.

¹⁶¹ Cf. mon *journal de bord*.

Pour les individus contactés à l'entrée de la deuxième année, la durée de ce supplément d'enquête sera logiquement réduite à un an.

A contrario, cette question ne se posera pas pour les individus qui entreront dans la recherche au cours de la troisième et dernière année.

Je notifie aussi mon souhait profond que le concours apporté aboutisse à la production de discours personnels et sincères, lesquels seront a priori intentionnellement placés sous le signe de la liberté.

Cependant, je précise également que ces propos seront clairement tenus dans un contexte que j'aurai moi-même déterminé au préalable et dont je conserverai la totale initiative.

J'expose également à chaque professeur des écoles contacté la ou les raisons principales qui m'ont conduit, à l'origine, à le distinguer personnellement par rapport à ses collègues débutants.

J'insiste sur le ou les critères (localisation géographique, secteur d'enseignement...) qui m'ont permis au départ de différencier sa situation professionnelle de celle de ses pairs et qui ont établi de ce fait une spécificité suffisamment pertinente à mes yeux.

Dès cette étape de la réalisation de l'entretien, je propose pareillement à chacun d'eux de l'enregistrer à l'aide d'un Dictaphone.

J'explique brièvement les raisons qui me poussent à mettre en oeuvre ce dispositif de recueil des données.

Je pose immédiatement après un principe de limitation de l'exploitation du produit brut que j'aurai capté par l'intermédiaire de cet instrument de travail, dans le cadre d'un cautionnement plus général que j'énonce ci-après.

II.1.1.2. Les garanties offertes

Avant même que la rencontre ait lieu, ce chapitre est invariablement et indéfectiblement abordé avec chaque informateur.

Je le décline sous la forme de la fourniture d'un gage unilatéral, dans la mesure où je conçois que les assurances prodiguées ne peuvent, en l'occurrence, exclusivement provenir que du chercheur.

Pour ce qui me concerne, j'ajoute qu'elles font effectivement intégralement partie de mon code de déontologie.

Pour ma part, je m'engage *bien entendu* d'entrée à préserver autant que possible l'anonymat de l'interviewé et à lui assurer toute la discrétion et toute la confidentialité raisonnablement envisageables par rapport aux prises de position plus ou moins tranchées qu'il sera susceptible d'adopter dans le cadre des entretiens.

Le troisième et dernier point que nous allons examiner me paraît tout aussi important, car il se rapporte à ma situation professionnelle originale.

II.1.1.3. Mon propre statut professionnel et les contraintes qu'il entraîne

Je précise ma position présente d'instituteur en activité.

J'indique immédiatement que ma condition spécifique de chercheur-praticien supposera, par conséquent, que nous tenions compte de l'exigence suivante : au moins pour l'année scolaire en cours, les rencontres ne pourront normalement se dérouler qu'après une journée de classe.

Pour chacun des deux entretiens prévus dans le courant de cette phase primordiale, cela signifiera ainsi concrètement le dégagement, en dehors du temps scolaire proprement dit, d'un créneau de disponibilité que j'évalue d'emblée grosso modo à une heure.

Alliée à un respect absolument incontournable d'une ponctualité aux rendez-vous, la livraison des différents éléments que je viens de décliner constitue à mon sens une deuxième grande règle fondamentale que je suis déontologiquement tenu d'appliquer, dès le départ, avec les intéressés.

II.1.2. L'installation effective

Dans mon esprit, elle tient principalement à deux éléments forcément présent et indissolublement réunis :

1) Une réussite assurée par la présence de *préludes*.

Je juge, pour ma part, cette mise en condition comme parfaitement **indispensable**.

2) Une approbation consécutive du participant de son entrée dans l'investigation.

Elle fait suite à ce que je lui propose sous la forme d'une alternative et elle me sera délivrée par celui-ci sous une forme **écrite**.

II.1.2.1. Des préliminaires verbaux

Au moment où l'échange a effectivement lieu, je précise de nouveau nécessairement et systématiquement tous les points que j'ai fournis lors de la prise de contacts, afin que la communication puisse véritablement s'établir sur des bases que je désire pour ma part solides, claires et incontestables.

Je propose donc tout de suite un agencement de contrat réciproque qui serait basé :

- pour l'interviewé, sur le principe du *volontariat* et de la *spontanéité*,
- du côté du chercheur, sur l'assurance d'une utilisation strictement *générale* des informations rassemblées.

Je conçois cette démarche de contractualisation comme une sorte de rituel, qui ne souffrirait aucune dérogation.

Pour mes informateurs comme pour moi-même, je désire faire en sorte que les notions de confiance et de transparence prédominent.

L'application de cette procédure, en vue d'aboutir à un renouvellement clair et sans réserves de l'acquiescement préalable, constitue un troisième grand principe fondateur du type de communication que je me propose de privilégier.

II.1.2.2. ... à une acceptation écrite

Après cette introduction ritualisée, le premier entretien commencera sans exception par une invitation à remplir une fiche de renseignements.

Cette entrée en matière me semble absolument fondamentale avant de commencer l'investigation proprement dite.

Je forme l'hypothèse que l'acte consistant à renseigner cette fiche personnelle permet indirectement d'établir un climat de confiance entre les intéressés.

Je pense qu'il renouvelle et confirme sans ambiguïté l'engagement oral préalable dans la mesure où, cette fois, apparaît une différence essentielle : sa déclinaison sous une forme scripturale, donc la présence d'une persistance.

En effet, sans pour autant aller jusqu'à constituer une violation de la vie privée, certaines des indications demandées sont maintenant relativement confidentielles et demandent donc un aval du *sujet* en tant qu'individu.

II.1.3. Le principe d'une perpétuation ultérieure du contrat

Chaque rencontre donne également lieu à une espèce de rituel qui vise non seulement à maintenir l'adhésion primitive de l'intervenant mais à la consolider, tout en lui laissant par ailleurs une *porte de sortie*.

Je réalise conséquemment ce *cérémonial* en employant deux procédés distincts :

- une demande de reconduction de l'accord initial de la part de l'interviewé et,
- la fourniture d'éléments individuels complémentaires se rapportant au chercheur.

II.1.3.1. Un renouvellement du consentement liminaire

Je termine invariablement chaque entretien en posant à mon informateur un certain nombre de questions qui reviendront désormais comme des leitmotiv tout au long de l'étude:

<< *Voulez-vous continuer ?* >> ,

<< *Nous revoyons-nous une deuxième fois avant la fin de l'année scolaire ?* >>...

J'offre parallèlement immédiatement après ce questionnement, en accord avec les préceptes déjà énoncés, une possibilité nette de désistement :

<< *Si vous me dites non, je ne m'en offusquerai pas !* >>.

Pour mon interlocuteur, cette démarche ambitionne de fait, à lui permettre de réitérer son choix initial ou de se retirer sans contrainte.

Elle repose toute entière sur l'importance que j'octroie au principe incontournable de demande explicite d'une entente verbale à l'intéressé (e) en ce qui concerne la poursuite de son adhésion à la bonne marche de l'enquête.

II.1.3.2. La livraison de coordonnées personnelles

Lorsqu'un accord est pleinement obtenu pour la suite des opérations, je n'ometts pas de délivrer des indications professionnelles et individuelles supplémentaires à mon sujet.

Par ailleurs, avec un souci de clarté par rapport à la continuation de l'enquête, je prends soin d'indiquer mes propres périodes prévisibles ou probables de disponibilité.

II.1.4. Mon engagement de restitution du produit élaboré

En contrepartie de la délivrance de leur contribution, je mets un point d'honneur à remettre à mes interlocuteurs, dans des délais compatibles avec mes emplois du temps, la transcription la plus intégrale et la plus fidèle possibles des propos qu'ils ont tenus au cours de la séquence précédente.

Je leur annonce également, sans équivoque, qu'ils restent totalement maîtres de leurs déclarations jusqu'à obtention d'une interprétation qu'ils jugeront eux-mêmes définitive et en bonne intelligence avec leur pensée singulière.

En outre, je leur signifie aussi formellement que j'accepte sans réserves tout ajout ou toute modification postérieure par rapport à la version initiale.

Cependant et de manière parallèle, j'ai parfaitement eu conscience, tout au long du déroulement de mon enquête, que mes interlocuteurs accompagnaient parallèlement notre accord explicite quant à la gestion de la parole d'une mise en scène dont je devais également tenir compte et sur laquelle je me dois maintenant de revenir.

II.2. La mise en scène au sein d'un contexte

D'après les auteurs qui ont travaillé sur le sujet et auxquels j'ai déjà eu l'occasion de me référer par ailleurs, nous savons que trois degrés de paramètres peuvent théoriquement être distingués pour l'élaboration et le déroulement de la situation d'entretien.

Outre le cadre contractuel de la communication que nous avons déjà eu l'occasion d'examiner plus avant, les modes d'intervention que j'ai utilisés apparaissent quant à eux comme parfaitement « classiques » :

1) En premier lieu, je suis en position d'affirmer que l'activité d'écoute mise en œuvre n'a pas été le fait du hasard.

Elle a correspondu à une préparation qui a abouti à la création d'une structure - c'est le cas, par exemple, des différents guides d'entretien - et elle a visé à mettre en place des moyens d'explicitation des processus observés.

2) Les stratégies d'intervention peuvent elles aussi être qualifiées de « traditionnelles ».

Le plus fréquemment, elles consistent dans la fourniture de consignes en vue de circonscrire des thèmes spécifiques.

Souvent, elles prennent aussi la forme :

- de relances, avec des réitérations toutefois *limitées*, afin de reprendre et de remémorer le point de vue exprimé précédemment par mon vis-à-vis,

- d'interrogations complémentaires *restreintes* en vue de préciser certains aspects du thème restés plus obscurs,

Plus rarement, elles apparaissent comme des déclarations me permettant d'émettre mon propre point de vue sur le discours énoncé.

Quant à elle la notion de scène à laquelle je renvoie se réfère plus précisément à l'idée d'*environnement*.

Ainsi, j'ai déjà eu l'opportunité de mettre en avant la question de la tranche horaire utilisée.

Nous sommes ainsi informés du fait que, lors de la première année, la quasi-totalité des entretiens se sont tenus après une journée de classe, peu avant ou peu après dix-sept heures.

Lorsque je les ai rencontrés, j'ai donc présumé que mes interlocuteurs étaient encore fraîchement et largement imprégnés par une ambiance de type professionnel.

De cette manière, je veux leur signifier que je présume qu'ils continuaient grosso modo à percevoir les représentations et les actions vécues au cours de la période précédant l'entretien.

Par contre, alors que j'ai fréquemment gardé ce créneau pour les professeurs des écoles restés dans l'univers longovicien ou à sa proximité, une mutation temporelle relative aux possibilités d'interview s'est opérée, par la force des choses, pour les personnes qui ont quitté la zone au cours de la deuxième et de la troisième année.

Ce déplacement s'est indéniablement effectué en direction des phases de loisirs, puisque les échanges n'ont généralement pu se dérouler qu'au cours de la journée du mercredi, parce qu'elle est généralement *chômée* par les enseignants de l'enseignement primaire.

Il est certainement difficile, voire impossible, d'évaluer sérieusement l'impact de l'existence d'une telle *coupure* (certes très provisoire) par rapport à l'activité professionnelle et de voir dans quelle mesure cette rupture intervenue dans une routine hebdomadaire a pu diminuer la prégnance de cette dernière lors du développement des entretiens.

En me basant sur ma propre expérience professionnelle en tant que praticien, je pose pour ma part le postulat que cette place doit beaucoup être relativisée.

De plus, je suis parfaitement conscient d'une réalité selon laquelle une proximité socioprofessionnelle existait couramment entre mes informateurs et moi-même et je suppose que cette configuration a sans conteste facilité la production des discours.

J'ai volontairement désiré utiliser cet élément comme un atout.

Il nous reste par conséquent l'idée de scène elle-même qui, nous disent Alain BLANCHET et Anne GOTMAN, « est caractérisée par la définition des lieux (le décor et ses significations) et la configuration des places (les positions occupées par les partenaires de l'entretien)¹⁶².

¹⁶² Cf. BLANCHET (Alain), GOTMAN (Anne), *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, op. cité, p 70.

Je suis en mesure d'affirmer que l'environnement spatial et matériel a été inséré le plus fréquemment possible dans le cadre de référence de l'investigation.

Ainsi, les prises de contacts se sont presque exclusivement faites sur le lieu de travail et la plupart des entretiens ont eu pour décor la salle de classe ou un local du lieu d'exercice.

Les seuls cas de figure où je n'ai pas appliqué cette formule concerne bien entendu les personnes qui ont migré vers la région nancéienne (ou sa périphérie) au cours des deux années qui ont suivi la première affectation, puisqu'il s'agissait alors tout bonnement d'une obligation pratique.

Les interviews réalisées à mon domicile ont été extrêmement rares : elles se réduisent en tout et pour tout à un seul et unique cas de figure.

En application de mes principes de déontologie, j'ai assuré la totalité des entretiens en situation de face-à-face, de part et d'autre d'une table qui faisait souvent partie du mobilier scolaire.

Par ce biais, j'ai voulu assurer une mise à égalité des deux parties en évitant l'apparition d'une asymétrie qui aurait pu devenir préjudiciable dans la mesure où mes *informateurs* et moi-même l'aurions sans doute perçue comme une source de difficultés.

Pour en terminer provisoirement avec la notion même de « mise en scène », je dois signaler que je n'ignore pas le fait que les *acteurs* ont pu jouer un rôle, au sens où l'entend par exemple Erving GOFFMANN¹⁶³ et faire circuler des images d'eux-mêmes qui seraient autant de « faces »¹⁶⁴.

A ce propos, nous pouvons certainement retrouver ultérieurement dans le matériel linguistique recueilli ce qu'il dénomme des « figurations »¹⁶⁵.

Cependant, je pense que ces éléments n'apparaissent de manière éclatante dans les entretiens dépouillés et je me garderai d'y faire explicitement référence.

III. Le développement d'une logique de chercheur-participant

Je suis constamment resté fidèle à une démarche de recherche-action-formation.

Elle m'a permis de prendre en considération une dimension sociale et interpersonnelle de l'entretien.

Si je me réfère à Alain BLANCHET et à Anne GOTMAN¹⁶⁶, « cela ne veut pas dire qu'aucune campagne d'entretiens n'est comparable à une autre mais que chacune est singulière. Cela ne veut pas dire qu'il n'existe pas de règles, mais simplement que celles-ci doivent être chaque fois adaptées, en fonction de l'objectif qu'on s'est donné ».

¹⁶³ Selon la définition qu'il en donne dans le tome 1 (la présentation de soi, page 23), de son ouvrage majeur, *la mise en scène de la vie quotidienne*, paru aux Editions de Minuit en 1973 : « modèle d'action pré-établi que l'on développe durant une représentation et que l'on peut présenter ou utiliser en d'autres occasions ».

¹⁶⁴ Cf. la définition qui figure de son livre, *les rites d'interaction*, édité en 1974 par les Editions de minuit : « valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier. La face est une image du moi déclinée selon certains attributs sociaux éprouvés, et néanmoins partageables, puisque par exemple on peut donner une bonne image de sa profession ou de sa confession en donnant une bonne image de soi » (p 9).

¹⁶⁵ Cf. « les préliminaires, les actes préparatoires, les justifications, les actes indirects, les sous-entendus, les excuses, les mouvements contradictoires dans le développement discursif... ».

¹⁶⁶ BLANCHET (Alain), GOTMAN (Anne), *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, op. cité, p 38.

De plus, je suis tout à fait ces auteurs lorsqu'ils affirment que l'activité d'enquête varie, en tant que rapport interpersonnel, en fonction des entretiens et ainsi que « c'est en effet l'interaction interviewer/interviewé qui va décider du déroulement de l'entretien » et qu'en ce sens que l'entretien est rencontre.

« S'entretenir avec quelqu'un est, davantage encore que questionner, une expérience, un événement singulier, que l'on peut maîtriser, coder, standardiser, professionnaliser, gérer, refroidir à souhait, mais qui comporte toujours un certain nombre d'inconnues (et donc de risques) inhérentes au fait qu'il s'agit d'un processus interlocutoire, et non pas simplement d'un prélèvement d'information ».

J'adhère aussi à leur idée d'improvisation réglée, « une improvisation, parce que chaque entretien est une situation singulière susceptible de produire des effets de connaissance particuliers ; réglée car, pour produire ces effets de connaissance, l'entretien demande un certain nombre d'ajustements » et de parcours « alors que le questionneur avance sur un terrain entièrement balisé, l'interviewer dresse la carte au fur et à mesure ».

J'ai intégré la situation d'interaction et sa portée heuristique tout en évitant a contrario de mener les entretiens sans appliquer de règles de fonctionnement, et l'économie d'ensemble de ma recherche me semble clairement relever d'une formule de recherche-action ou de l'étude des limitations d'un terrain.

Et je n'ai pas le sentiment d'extrapoler de manière induite puisqu'elle est cohérente avec mon hypothèse centrale selon laquelle nous pouvons trouver quelque chose de significatif à l'échelon du « local » et le côté monographique est donc investi

J'ai veillé à ce que l'analyse méthodologique reste récurrente dans mon travail car j'adhère à une réalité selon laquelle elle permet de *resserrer les boulons théoriques*, même si elle n'est pas discernée chapitre par chapitre.

IV. Le choix et la mise en œuvre d'une analyse de contenu

J'ai préférablement penché pour une analyse de contenu des matériaux recueillis, plutôt que de me diriger vers une analyse de discours qui serait quant à elle plus attentive aux questions d'énonciation, de normalité, d'attributions au locuteur par rapport à ce qu'il dit.

Pour réaliser l'analyse de contenu proprement dite, je me suis largement inspiré de la méthode que décrit Laurence BARDIN dans l'ouvrage qu'elle lui consacre¹⁶⁷ en visant ainsi plus particulièrement, par le biais d'une fonction heuristique et/ou d'une fonction d'administration de la preuve, à un « dépassement de l'incertitude » et à un « enrichissement de la lecture ».

J'accepte la définition que cet auteur en donne : « ensemble de techniques d'analyse des communications utilisant des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages » dont le but est « l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production (ou éventuellement de réception) à l'aide d'indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception (variables inférées) de ces messages ».

Nous admettons aussi que mon étude engage une démarche qui entre bien dans ce domaine puisqu'elle « consiste à expliciter et à systématiser le contenu des messages et

¹⁶⁷ BARDIN (Laurence), *L'analyse de contenu*, Paris : PUF, 1977, p 28 et p 43.

l'expression de ce contenu, à l'aide d'indices quantifiables ou non, dans le but d'effectuer des déductions logiques et justifiées concernant la source (l'émetteur et son contexte) – ou éventuellement les effets des messages pris en considération (...) avec pour souci d'étayer des impressions, des jugements intuitifs par des opérations conduisant à des résultats fiables >>.

En vue d'aboutir à une véritable imprégnation, je suis d'abord passé par des phases de lecture et de relecture approfondies des discours¹⁶⁸ produits par l'interviewer et les interviewés, par l'intermédiaire des entretiens et des questionnaires que j'ai réunis dans mon << Corpus >>.

Cette démarche m'a permis d'affiner progressivement mes hypothèses avant de repérer des indices de création puis d'implantation des différentes compétences professionnelles que j'ai relevées en compagnie de mes informateurs et, puisqu'ils s'agit avant tout d'une analyse qualitative, c'est leur présence dans chaque communication individuelle qui constitue pour moi un indicateur.

Pour ce qui concerne le codage, l'unité d'enregistrement qui m'a paru la plus pertinente est constituée par le << thème >> en tant que fragment du discours – défini à l'aide d'une grille d'analyse élaborée empiriquement – alors que l'unité de contexte est représentée par le paragraphe.

Nous savons par ailleurs que le découpage thématique est stable d'un entretien à l'autre et sert fréquemment de base pour les réponses aux questions ouvertes et les entretiens dans les études de motivations, d'opinions, d'attitudes, de valeurs, de tendances...

A mon sens, les membres des trois *groupes* qui s'expriment au cours de l'investigation ont opté pour des postures réflexives relativement nettes.

Par conséquent, j'estime être capable d'affirmer légitimement que je suis plus proche d'une analyse de contenu dans la mesure où je m'intéresse davantage aux affirmations, aux contenus idéels et à la manière dont ils sont posés.

Je juge par ailleurs que la mise en oeuvre de la méthode de l'entretien semi-directif a permis, par l'intermédiaire du langage, une libération de la pensée de chacun de mes interlocuteurs à un moment déterminé et je considère que je n'aurais sans doute pas obtenu la même qualité de positionnement réflexif et de catégorisation si j'avais simplement utilisé des questionnaires.

Je pense que j'ai ainsi mis en place une sorte de fonction phatique¹⁶⁹ qui m'a permis d'associer les relations à l'Humain pour gouverner la pensée.

Les extraits d'entretiens que j'ai choisis ne se résument pas à illustrer les propos.

Toutefois, je suis parfaitement conscient du fait qu'ils possèdent des sens multiples, qu'ils sont entourés par un volume discursif important et que mon << Corpus >> pourrait être réinterprété et prolongé par plusieurs articles sur ce qui est dit et sur la manière de le dire.

Mais, à l'échelon de cette étude, j'ai été obligé d'effectuer un choix.

¹⁶⁸ Au sens d'Alain BLANCHET et d'Anne GOTMAN de production d'un locuteur dans toute situation d'interlocution (dans, par exemple, *l'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris : Nathan Université, 1992).

¹⁶⁹ Au sens de Roman JAKOBSON.

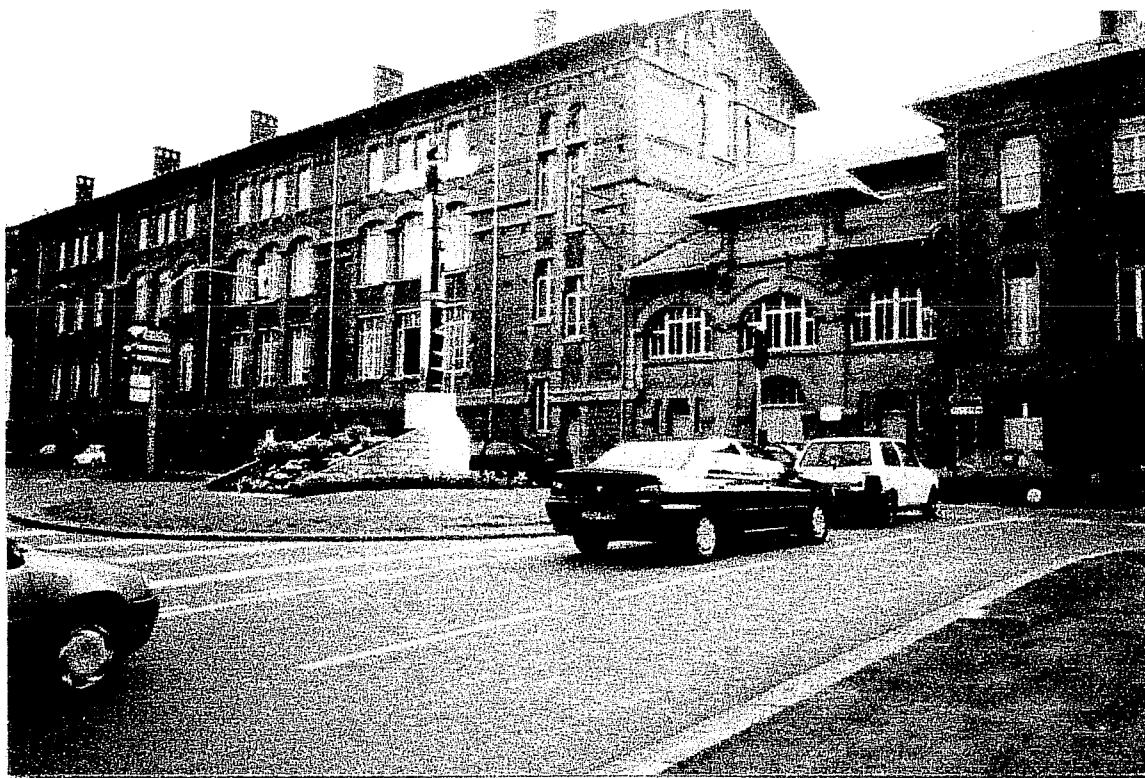
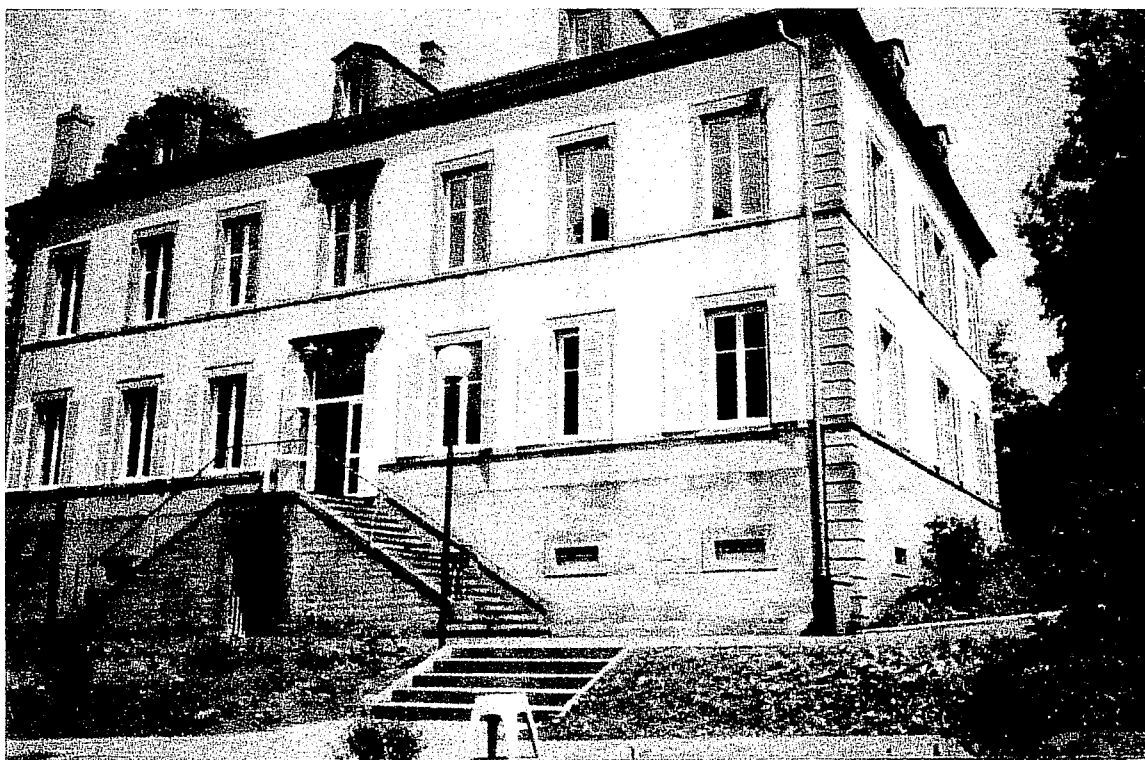
Il distingue dans celle-ci ce qu'il nomme une << volonté communicative >> par le biais d'un repérage des signes qui servent à attirer l'attention de l'interlocuteur, à établir, prolonger ou interrompre la communication ou à assurer qu'elle ne se relâche pas.

Les trois parties suivantes (modèle de professeur/des écoles, compétences affectives et compétences opératoires) constituent le cœur de ma recherche.

Après avoir produit un **modèle global**, mes interlocuteurs et moi-même avons donc dégagé les **deux grandes catégories** dans lesquelles nous avons regroupé les **compétences fondamentales** sur lesquelles nous jugeons que les professeurs des écoles devraient nécessairement s'appuyer pour enseigner à l'issue de la période d'entrée dans la carrière que constitue la ***phase de décollage***.

A l'appui de la détermination de ces compétences, je recense pour ma part les **principaux indices** que je vois apparaître et se développer au cours de ce moment de la vie enseignante du Premier Degré que je qualifie de **crucial**.

Groupe scolaire de Charency-Vezin (circonscription de Longwy II).



Groupe scolaire LOUISE MICHEL à Longuyon (circonscription de Longwy II).

DEUXIEME PARTIE :

VERS UN MODELE AGRÉGÉ DE PROFESSEUR DES ECOLES

«< Quand je suis sorti de l'Ecole Normale, je me suis retrouvé avec des gens
qui avaient été embauchés sans faire l'Ecole Normale.
Ils n'avaient aucune formation au départ et ils allaient se former après coup...
je crois qu'à l'époque, c'était le jeudi.
Alors, les compétences...

Pour moi, l'Education Nationale attendait simplement que je prenne une classe
et que j'apprenne mon métier en faisant classe...
Parce qu'à l'Ecole Normale, rien.
On passait le concours, on était là sur des rails, et puis voilà !
On n'avait aucune illusion.

Au CAP... l'inspecteur, qui était un barjo des maths modernes,
a tenu à ce que je fasse une belle leçon de mathématiques.
Tout ce qu'il a regardé, c'était ça.
Il m'a dit : «< le français : ça va, la musique : ce n'est pas ça »>.
Au fond, il attendait des maths modernes...
c'était au début des années 70... et puis le reste...
Il ne m'a pas donné de conseils, rien.

J'ai eu la visite de la conseillère pédagogique avant le CAP
et elle m'a dit : «< vous ne l'aurez jamais ! »>.
Mais pourquoi ? Et ce qu'il fallait faire pour l'avoir ? Non.
Honnêtement, c'est le vieux directeur de l'école qui m'a pris en mains.

Moi, je me suis débrouillé, c'est comme ça que j'ai appris.
J'ai appris sur le tas, malgré une année de formation professionnelle »>.

Jean-Louis,
53 ans,
Instituteur,
puis professeur des écoles.

CHAPITRE 1 :

MATERIAUX COLLECTIFS REUNIS POUR UNE DEFINITION DU CONCEPT DE PROFESSEUR DES ECOLES

Nous débuterons cette partie consacrée à l'ébauche d'un modèle¹⁷⁰ de maître du Premier Degré par une tentative de définition du terme devenu désormais générique de <<professeur des écoles>>.

En employant le terme de modèle, je désigne sans ambiguïté un outil que je me donne.

Il s'agit en effet pour moi de pouvoir répondre à l'hypothèse qu'une évolution est intervenue entre les instituteurs et les professeurs des écoles, avec l'idée sous-jacente qu'un changement de paradigme s'est glissé entre les deux corps d'enseignants du Premier Degré.

Pour faciliter la compréhension de ma démarche au lecteur non-averti, je dirais que ce chapitre vise à esquisser et à expliciter au mieux non pas un modèle figé que j'aurais importé, mais la trame d'une réaffirmation d'une nouvelle identité professionnelle, en cours à la fois chez les acteurs et dans l'Institution.

Observons immédiatement que nous aurons affaire, en l'occurrence, à une sorte de prototype, à un résultat obtenu à l'issue de trois années d'investigation.

Je l'ai tracé de manière simultanée avec les différents groupes d'enseignants que j'ai interviewés et qui se situent dans ce que j'ai choisi de nommer la *phase de décollage*.

En tant que chercheur, l'adoption d'une démarche préliminaire globale visant à une délimitation des notions sur lesquelles s'appuient les représentations des débutants m'est apparue indispensable.

Dans cette perspective, la présente section nous permettra d'examiner les trois supports principaux que le concept de << professeur des écoles >> a dégagés au fil de la recherche :

- a) Une assise *incontournable* occupée par la notion de polyvalence.
- b) Un fondement *idéal*, soutien de deux axes constitués respectivement par un palier scolaire et par un étage professionnel.
- c) Un soubassement fondé sur l'idée d'une transversalité procédurale lors du déploiement des compétences sur le *terrain*.

Ces trois appuis essentiels que j'ai progressivement déterminés en compagnie de mes interlocuteurs et pour lesquels j'ai eu la possibilité de vérifier l'existence d'un large

¹⁷⁰ D'un point de vue chronologique, il se place tout à fait au terme de mon étude.

Ce modèle est celui qui est *vu par le chercheur* et il a été établi en commun avec l'ensemble de mes informateurs toujours présents dans cette phase de l'enquête.

Pour une meilleure compréhension de ma démarche, le lecteur pourra sans doute se reporter avec profit aux *Clefs de lecture du corpus des entretiens et des questionnaires*.

consensus auprès des intéressés suscitent donc le partage d'une large imprégnation commune.

Ils résultent d'un cheminement conjoint, en utilisant clairement la méthode de l'idéal-type, et ils représenteront conséquemment une sorte d'archétype¹⁷¹ ou d'Idée¹⁷² du <<professeur des écoles>>.

I. Prépondérance d'un principe de polyvalence

I.1. Expression d'une réaffirmation univoque et d'une perpétuation manifeste du postulat de pluridisciplinarité

Rappelons, en premier lieu, que si l'acception de << professeur >> est destinée à remplacer celle d'instituteur depuis la loi d'orientation de 1989, les deux mots ne renvoient pas originellement à un même métier.

Sans aller jusqu'à remonter à leur sens étymologique respectif¹⁷³, notons que l'institutorat est par nature généraliste et qu'il nécessite conséquemment l'acquisition et la mobilisation de savoir-faire pédagogiques ; alors que le professorat reste d'essence disciplinaire et suppose plutôt une maîtrise de savoirs universitaires.

J'ai été conduit à penser que le renforcement du modèle pluridisciplinaire a pour origine première l'institution elle-même.

En effet, si nous reprenons et comparons les textes officiels des programmes parus au cours du dernier quart de siècle¹⁷⁴, c'est-à-dire grosso modo depuis la réforme HABY de 1975, nous percevons d'emblée une tendance générale qui prend nettement l'allure d'une inflation disciplinaire dans le Premier Degré.

Nous pouvons remarquer que les fondements de l'enseignement primaire - initialement érigés sur une base constituée par la langue française, les mathématiques, les activités d'éveil et l'éducation physique et sportive - se déplacent vers une division basée sur des disciplines à part entière : français, mathématiques, sciences et technologie, histoire et géographie, éducation civique, éducation artistique (comprenant l'éducation musicale et les arts plastiques), EPS.

Ils aboutissent finalement, en 1995, à la notion de champs disciplinaires.

Par exemple, au cycle III, nous obtenons la catégorisation suivante : français et langues vivantes, mathématiques, histoire et géographie/éducation civique/sciences et technologie, éducation artistique/EPS, études dirigées.

¹⁷¹ Nous recevons pratiquement cette locution dans une acception psychanalytique, au sens où Carl Gustav JUNG l'utilise, et nous la lions à une sorte d'inconscient << collectif >>, c'est-à-dire dans lequel nous verrons avant tout un mode de comportement instinctif, une concordance avec des << fantasmes >> individuels.

¹⁷² Au sens de KANT, lequel établit en particulier que la subjectivité est la raison de l'objectivité puisqu'elle est elle-même la fonction d'objectivation, sans toutefois qu'elle puisse rendre compte du double caractère de l'objet connu (transcendance et immanence) parce qu'elle est elle-même double (transcendante et empirique).

¹⁷³ Le terme latin institutor est dérivé de instituere (placer dans) - c'est-à-dire établir, fonder, organiser - alors que la locution elle aussi latine professor vient de profiteri et donc déclarer ouvertement, faire profession de...

¹⁷⁴ Cf. les contenus de formation à l'école élémentaire de 1978, les programmes et instructions de l'école élémentaire de 1985 et les programmes de l'école primaire de 1995.

Dans la période actuelle, notons également que deux changements importants sont intervenus :

1) Nous constatons un usage plus systématisé des langues vivantes (étrangères, voire régionales) dès la fin du cycle II.

2) La dernière partie du ministère de Claude ALLEGRE a impulsé une exploitation amplifiée des possibilités offertes par les nouvelles technologies, essentiellement à travers l'outil informatique.

Dans la phase la plus récente, ces moyens supplémentaires ont encore été accrus, par une introduction progressive suivie d'une généralisation de plus en plus prononcée d'Internet dans les établissements scolaires.

Pour ce qui est du domaine des représentations professionnelles, une vision d'ensemble émerge incontestablement à l'unanimité dans mon étude.

Dans la continuité et la filiation de l'instituteur, elle privilégie le fait que le professeur des écoles trouve une caractérisation et une véritable *raison d'être* dans une définition qui met largement en avant la notion selon laquelle il est totalement polyvalent au niveau des savoirs qu'il dispense.

<< Pas de doute, et je le vois encore plus cette année. Tout balayer... peut-être pas tout balayer... mais une majorité de domaines, de disciplines >> (G.P 13, p 968¹⁷⁵).

<< Ca devrait être ça. Dans l'idéal, c'est ça >> (G.I 3, p 993).

<< Ca me semble évident. Maintenant, sur la maîtrise totale de la polyvalence, j'émets des réserves >> (G.I 12, p 1037).

<< Complètement, c'est l'attrait du métier d'ailleurs >> (G.F 3, p 1064).

Cette volonté de prolongation d'un *modèle pluridisciplinaire* correspondrait souvent à l'expression d'un choix personnel par les intéressés, principalement au regard de (voire en opposition à) l'enseignement secondaire, pour lequel nous savons que c'est la matière elle-même qui conserve jusqu'à présent la primauté.

<< On est quand même amené à enseigner toutes les matières et, pour les élèves, c'est important. Au niveau primaire, c'est important de pouvoir faire le tour de toutes les matières. Ce n'est pas qu'une question d'âge. On les a du matin au soir et, si je n'avais pas voulu faire ça, je serais allée en collège ou en lycée. C'est mon choix aussi >> (G.I 3, p 498).

<< Sinon, on irait en collège >> (G.F 5, p 1079).

Nous pouvons même aller jusqu'à affirmer que, dans l'Idéal, la figure de l'instituteur évoque l'image très précise d'un *homme universel*.

¹⁷⁵ Les numéros des pages indiqués à partir de ce point renvoient à la version originale du *Corpus des entretiens et des questionnaires*.

Je rappelle ici le codage utilisé pour chacun des trois groupes d'informateurs : G.P pour *groupe premier*, G.I pour *groupe intermédiaire*, G.F pour *groupe final*.

Le lecteur pourra sans doute également se reporter avec profit aux *Clefs de lecture*.

De plus, une conception fréquente prêtée aux écoliers par les enseignants, au cours de la *phase de décollage*, voudrait que non seulement leur << maître¹⁷⁶ >> symbolise pour eux celui qui embrasse (de manière théorique) une majorité de domaines et de disciplines, mais il serait également (spécialement dans le cadre de l'école élémentaire) celui qui dispose de savoir-faire étendus parce qu'il sait << manipuler >>.

Par le biais du déploiement de la polyvalence, une croyance généralisée chez l'enseignant << primaire >>¹⁷⁷ résiderait dans la perspective que le << maître >> serait pareillement porteur d'une importante dimension affective.

La quasi-totalité des professeurs des écoles nouvellement arrivés sur le terrain considèrent que la multiplicité de directions offertes par l'acte d'enseigner dans le Premier Degré donnent l'opportunité de mieux connaître l'élève dans sa globalité et d'apprécier les compétences enfantines au plus juste.

La pluridisciplinarité permettrait de regarder alors celui-ci sous différentes facettes et, en étant juge de ses progrès, inciterait à le valoriser par le biais de l'un ou l'autre des aspects observés.

<< C'est à nous de nous rendre polyvalents... de s'informer... de se former pour être polyvalents. Sinon, on enseigne en collège et on devient spécialiste d'une matière. Ici, au niveau des enfants... surtout dans ce milieu-là, ce sont des familles éclatées... ils ont peut-être aussi besoin d'avoir une certaine stabilité au sein de l'école. Ici, je trouve que c'est très important. Peut-être que dans d'autres milieux, non. Je pense que ça se fait aussi en fonction du milieu de l'enfant. Dans l'autre école où je vais, les enfants sont livrés à eux-mêmes, ils vivent dans la rue tout le temps, et ils n'ont pas de repères. Les enseignants ont beaucoup de difficultés >> (G.I 9, p 553).

En outre, une idée répandue détermine que la polyvalence correspondrait à une tranche d'âge considérée comme particulière dans l'existence d'un individu.

Elle s'appliquerait ainsi à une période de la vie au cours de laquelle l'enfant aurait impérativement besoin d'être fixé sur << quelqu'un >> (ou sur un nombre très réduit de personnes) qui se révèle apte à brasser alternativement et conjointement un nombre imposant de domaines distincts.

<< C'est quelque chose que j'aime bien défendre. Je pense que c'est important que l'enseignant soit polyvalent, parce que ça permet de regarder l'enfant sous différents aspects. C'est important pour permettre de le valoriser. C'est-à-dire que si l'on veut être un peu juge de leurs progrès, de leurs compétences, il faut maîtriser tous les aspects. Pour l'enfant, c'est quelque chose qui est spécifique à l'école primaire, parce que c'est d'abord quelque chose qui part d'une très grande importance pour amener à une petite importance, parce qu'après il va être confronté au collège. Je pense que notre tâche justement, c'est d'entretenir au départ... parce que la maternelle, c'est ça... ce contact-là avec l'enseignant qui est utile pour les enfants. Et puis, de les en détacher au niveau du CM (cours moyen), de les habituer >> (G.I 12, p 587).

¹⁷⁶ Transcendant le problème grammatical lié au genre, nous employons le terme générique de << maître >> dans le même sens que les élèves et il désignera aussi bien un enseignant qu'une enseignante, car nous savons en effet que ce dernier cas de figure est le plus fréquent

Il représentera à la fois une personne qui commande (qui dirige) qu'une personne qui enseigne (qui instruit, qui façonne) ou qu'une personne détentrice d'un savoir (d'un art supérieur), voire un modèle (ou un exemple).

¹⁷⁷ Je l'ai personnellement expérimentée en ma qualité de praticien.

Pour ce qui touche plus spécifiquement à l'école maternelle, cette *fixation affective* apparaît comme absolument primordiale à la plupart des débutants, qu'ils soient dans leur première ou dans leur troisième année d'exercice.

Ils pensent qu'elle diminue ensuite en intensité jusqu'à l'entrée en collège, mais sans toutefois disparaître par la suite dans les classes << supérieures >> de l'école élémentaire.

I.2. Modérations sous le coup du réalisme des situations de travail

Sur le plan de la réalité quotidienne, des restrictions se font toutefois rapidement jour en dépit du fait que, par ailleurs, l'acceptation du principe de polyvalence lui-même reste franche et sans ambiguïté.

<< Dans l'absolu, ça me gêne un peu, ça me gêne un peu. Dire qu'on doit être polyvalent, ce n'est pas possible. Sur le principe, ça me gêne aussi. On ne peut pas nous demander moins, mais... on vient tous d'une spécialité différente... ça me semble un peu... Moi, j'ai du mal à enseigner la biologie, par exemple. Je peux potasser les bouquins jour et nuit, je n'ai aucune formation là-dedans. On me le demande, je le fais, mais avec l'aide des bouquins. C'est important. Mais d'un autre côté, on voit bien des intervenants extérieurs... c'est préférable, plutôt que de faire n'importe quoi ou de ne rien faire du tout. Je suis un peu... Pour certaines matières, si on ne se sent pas capable, je pense qu'un intervenant extérieur serait préférable. Au moins, les enfants auraient toujours leur enseignement dispensé, c'est essentiel >> (G.I 11, p 574).

Un certain nombre de difficultés majeures résideraient d'emblée dans l'affirmation même d'une position de principe qui affiche l'ambition de tout connaître, à tout moment, d'être constamment *au point* dans l'ensemble des disciplines, d'être simultanément à l'aise dans toutes les matières.

<< On l'accepte. Mais est-on forcément au point sur tout ? Non, on ne peut pas être totalement polyvalent. Il faut dire que c'est utopique, quand même. J'aimerais bien, mais c'est difficile de savoir tout faire >> (G.P 1, p 347).

<< Déjà, c'est dur d'être polyvalent complètement. D'enseigner bien toutes les disciplines, pour moi, ce n'est pas évident. Peut-être qu'avec le réaménagement du temps, on nous demande maintenant d'être polyvalentes, et puis bientôt on ne nous demandera que de faire les disciplines fondamentales. On enseigne tout, mais dire qu'on est à l'aise partout, ce n'est pas vrai. On a beaucoup plus de mal, parce qu'il faut préparer plus longtemps : tout ce qui est musique, arts plastiques et tout ça... >> (G.P 2, p 357).

<< La polyvalence, oui... C'est sûr que c'est bien de savoir tout faire, mais ça me semble utopique. Et si quelqu'un ne sait pas tout faire ? La polyvalence totale, ça doit exister... mais si on ne prenait que des instits super polyvalents, il n'y en aurait pas beaucoup>> (G.P 12, p 448).

Dans des domaines qui sont communément perçus comme plus pointus par les maîtres (par exemple : la musique, les arts plastiques, les langues, l'informatique...), il ressort généralement des propos que la préparation des séquences se révèle plus longue, parce que l'enseignant doit fréquemment << se replonger >> dans des ouvrages théoriques et/ou dans des expositions des pratiques par des << experts >>.

Sur ce point, la remise en cause appliquée à l'ambition totalisatrice que manifeste la notion de polyvalence me semble d'autant plus accentuée que la nécessité d'obtention d'une licence universitaire est constamment réaffirmée par l'Institution en ce qui concerne les individus qui choisissent d'œuvrer dans le secteur de l'Education nationale.

Effectivement, une poursuite d'études supérieures au-delà du DEUG se traduit inévitablement, après l'étape du baccalauréat, par une orientation de l'étudiant vers une discipline ou vers un champ disciplinaire de plus en plus particularisé.

Or, le fait que cette évolution se produit généralement au détriment des autres dominantes requises pour intervenir dans l'enseignement primaire nous apparaît, à mes interlocuteurs et à moi-même unanimement comme une évidence.

Dès lors, les pourvois ponctuels à des pratiques déjà existantes chez les prédécesseurs (instituteurs ou ex-instituteurs) telles que le recours à des << spécialistes >> - mais avec la condition qu'un maître reste toujours effectivement présent à leurs côtés - le passage par des échanges de service ou par une organisation qui autorise le décroisement ne semblent absolument pas incongrus aux professeurs des écoles débutants.

<< La polyvalence, ce serait bien, ce serait bien, mais je ne suis pas capable de dispenser l'ensemble des disciplines. Je le fais, mais en me disant : << ce serait quelqu'un d'autre qui viendrait, qui s'y connaîtrait, ce serait mieux >>. Qu'il y ait des gens extérieurs qui viennent et qui fassent certaines choses, ce serait impeccable >> (G.P 14, p 467).

<< La polyvalence, oui, mais je ne suis pas expert dans toutes les matières. Notamment vis-à-vis des langues étrangères. On ne peut pas tout enseigner parfaitement. Je pense qu'on a des domaines de prédilection, et on a toujours un petit point de faiblesse. J'aime bien aussi le principe des échanges de service, au sein de l'école. Polyvalence, mais pas intégrale >> (G.I 7, p 533).

En cette phase de la carrière, ces diverses options sont par conséquent appréhendées comme étant parfaitement conciliables avec la mise en avant d'un objectif principal qui aspire avant tout à suppléer aux carences *inévitables* constatées dans une discipline spécifiée ou dans un niveau d'enseignement bien déterminé chez l'intervenant habituel, que ces observations proviennent de son entourage professionnel ou qu'elles résultent a contrario d'une autocritique effectuée par celui-ci.

<< Peut-être pas toutes les matières, mais s'il y avait quelques intervenants, ça ne me dérangerait pas. Au contraire, si c'est des personnes qui maîtrisent, qui peuvent plus apporter que nous... s'ils peuvent aller plus loin, pourquoi pas ? Je ne vois pas la polyvalence dans ce qu'on maîtrise mal. On ne peut pas forcément maîtriser toutes les matières. Mais il y a toujours la présence du maître >> (G.I 6, p 523).

<< Que ce soit la même personne : oui et non. Ça me gênerait qu'une autre personne prenne la classe. Maintenant, avoir une autre personne qui vienne en plus et en travaillant parallèlement, ça peut être bien. Parce qu'elle peut avoir des connaissances un peu plus pointues et une autre manière de les enseigner >> (G.I 13, p 599).

Ces pratiques alternatives sont validées par l'expression très générale d'une optique de « praticien » du Premier Degré pour laquelle la visée essentielle du maître réside dans la satisfaction de deux préoccupations essentielles :

- a) Un enseignement doit toujours être réellement assuré dans l'ensemble des matières.
- b) Il a pour objectif de permettre une ouverture constante sur le monde extérieur.

Si un accord unanime se réalise sur le principe clairement établi d'une polyvalence à l'école primaire, celle-ci ne serait néanmoins pas intégrale.

Cette reconnaissance d'une possibilité de fragmentation des tâches scolaires ménagerait une ouverture relative en direction de « dominantes » pour lesquelles le professeur des écoles pourrait opter et elle laisserait dès lors une place non négligeable à une pratique axée sur des « préférences ».

II. Nécessité d'une double formation : universitaire et professionnelle

Nous n'ignorons pas que, depuis la loi d'orientation de 1989, le niveau scolaire minimal requis pour devenir enseignant dans le secteur primaire (et secondaire) de L'Education Nationale a été fixé à l'échelon d'une licence de deuxième cycle par l'Institution.

D'autre part, en accompagnement de ce nouveau parcours universitaire demandé aux postulants, cette même évolution législative récente a prévu qu'une formation initiale devra être assurée dans le cadre d'une entité originale, l'IUFM.

En outre, en ayant pour objectif officiel d'attirer le maximum de candidats potentiels mais aussi d'aider certains d'entre eux – définis a priori comme « les plus méritants » - à préparer le concours de professeur des écoles (ou « CAPE¹⁷⁸ »), le bénéfice de deux nouveaux types de bourses a été instauré, sous conditions :

- 1) « L'allocation d'année préparatoire à l'IUFM »

Elle visait à épauler l'étudiant qui désirait préparer une licence ou un diplôme de niveau équivalent (avec l'engagement de se présenter deux fois si nécessaire aux examens) en vue d'être admis à l'IUFM.

- 2) « L'allocation de première année d'IUFM »

Elle était versée, en particulier, dans les régions dans lesquelles les besoins étaient importants et nécessitait de la part du bénéficiaire l'engagement de se présenter deux fois si nécessaire au concours.

Enfin, nous devons signaler que la deuxième année passée au sein de l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres a en principe une visée plus professionnelle que la première, puisqu'elle se déroule sous le régime de la stagiarisation¹⁷⁹.

¹⁷⁸ CAPE : Certificat d'Aptitude de Professeur des Ecoles.

¹⁷⁹ Dans son ouvrage paru chez L'Harmattan en 1998, *Les jeunes professeurs des écoles : devenir enseignant*, Agnès GUILLOT rappelle la proposition faite par Daniel BANCEL de « transformer l'année préparatoire au concours, fondée sur des critères académiques, en une première année de formation professionnelle, commune aux premier et second degrés. ». Nous savons qu'elle n'a pas été retenue, y compris pour des raisons d'ordre économique : la suppression d'une année de rémunération puisque les candidats au professorat

Nous savons que cette seconde phase de la formation initiale est commune à l'ensemble des arrivants, quel qu'ait été leur parcours étudiant antérieur et peu importe par conséquent qu'ils soient à l'entrée de celle-ci, d'après le jargon institutionnel, des « PE 1 » ou des « néo-PE2 ».

II.1. La vision d'une obligation indispensable de fonctionnement complémentaire des deux composantes

L'ensemble des nouveaux professeurs des écoles interrogés déclarent conjointement qu'il leur apparaît réellement impensable qu'un maître puisse aujourd'hui exercer « au pied levé », c'est-à-dire sans l'acquisition préalable d'un bagage minimum alimenté conjointement par des connaissances théoriques et pratiques.

A travers leur propre expérience du terrain, ils savent aussi que beaucoup de leurs devanciers l'ont fait et qu'un nombre non négligeable d'entre eux est encore actuellement en activité à l'heure actuelle.

Le bien-fondé de la présence simultanée de ces deux constituants basiques constitués par l'universitarisation et la professionnalisation est collectivement admis et approuvé.

Une idée prédomine selon laquelle l'accélération constante des changements qui interviennent en permanence dans l'ensemble des domaines disciplinaires requiert une adaptation et un suivi parallèles de la part des enseignants.

Le postulat suivant lequel l'acquisition d'une formation initiale (puis continuée) digne de ce nom bénéficie avant tout aux élèves est également prévalente dans les esprits.

Ils estiment en effet que, par l'intermédiaire de leurs maîtres, cette transmission constamment réactualisée leur sera avant tout destinée.

Cette adhésion massive à un principe *fondamental* d'obligation de formation pour le professeur des écoles semble par ailleurs susciter un consensus général pour une autre raison essentielle, bien que *parallèle*, qui repose sur la perception de l'intervention d'une « revalorisation »¹⁸⁰ tangible de la fonction enseignante dans son ensemble, sous le coup des nouvelles dispositions gouvernementales et législatives adoptées au cours de la dernière période.

des écoles conservent un statut d'étudiant au lieu du titre de fonctionnaire stagiaire qu'avaient les normaliens (cf. page 51).

¹⁸⁰ En avril 1989, le Ministère de l'Education Nationale a diffusé un « dossier d'information sur la revalorisation des instituteurs et des institutrices » qui montrait l'évolution des situations respectives des instituteurs et des professeurs des écoles.

D'un point de vue strictement financier, la fourchette liée à la grille indiciaire passait des indices 307 (6112 F) – 494 (9835 F) en 1989 aux indices 317 (6311 F) – 509 (10 134 F) en 1990 pour le corps des instituteurs alors que les professeurs des écoles se voyaient appliquer, à partir de 1990, des indices allant de 340 (6769 F) à 652 (12 981 F) pour la classe normale. A partir de 1994, 15 % d'entre eux avaient la possibilité d'entrer dans une « hors classe » dès le septième échelon en appliquant des indices s'étendant entre 489 (8736 F) et 728 (14 495 F), soit au final la possibilité « d'accéder à des rémunérations mensuelles de 3 000 à 5 000 F supérieures à celles des instituteurs.

Dès la rentrée 1989, un nouveau régime indemnitaire revalorisé était également mis en place (indemnité de première affectation, indemnité de sujétions spéciales, vacations pour activités péri-éducatives, Augmentation des indemnités de remplacement, de conseiller en formation continue et des SES, ERPD et EREA).

A l'issue de mon investigation, je suis pour ma part persuadé qu'une opinion générale qui admet que cette réévaluation institutionnelle puisse passer conjointement par une élévation du niveau universitaire¹⁸¹ et par une meilleure professionnalisation¹⁸² a sûrement fait son chemin progressivement chez les professeurs des écoles, au moins de manière implicite.

En acceptant le postulat énoncé précédemment selon lequel la possession de ces deux éléments est indispensable à l'enseignant primaire pour exercer, notre discussion se déplace maintenant vers la part respective que chacun d'entre eux doit réellement recouvrir au sein de la formation initiale.

II.2. La revendication d'un rééquilibrage

En cette phase de leur carrière, le reproche essentiel que les nouveaux professeurs des écoles émettent en direction du système de formation français du secteur << primaire >> de l'enseignement est qu'il met trop fortement l'accent sur une partie théorique - d'abord à l'université, ensuite à l'IUFM - au détriment d'applications qui se révéleraient ensuite directement << utilisables >> dans l'exercice des tâches quotidiennes, sur le << terrain >>.

Cette critique ne constitue pas une nouveauté en soi et elle était également présente, à des degrés divers¹⁸³, chez les << normaliens >> débutants.

Si nous englobons dans l'expression générale de << théorie >> la fraction dispensée par l'IUFM¹⁸⁴ - au niveau des cours ou du mémoire professionnel, par exemple - le déséquilibre constaté résiderait dans le fait que les divers apports d'ordre << académique >> reçus revêtent une importance démesurée par rapport à l'acquisition d'une formation sur laquelle les intéressés se plaisent a contrario à appliquer la qualification de << véritablement professionnelle >>.

En effet, s'ils se placent d'un point de vue strictement quantitatif, l'aspect ressenti comme << professionnalisé >> dans la formation initiale ne représente, dans les discours des les professeurs des écoles débutants, qu'une seule année.

Encore cette place temporelle est-elle toujours considérée comme << optimiste >> par beaucoup d'entre eux, puisqu'ils déclarent fréquemment que la portion effective de la << professionnalité >> qu'ils reçoivent ne se réduit grosso modo qu'aux périodes de départ en stage << en responsabilité >>.

¹⁸¹ Avant la création du corps des professeurs des écoles, le niveau demandé est passé du baccalauréat au DEUG pour les instituteurs.

¹⁸² Dans la note de synthèse qu'il a fait paraître dans le numéro 105 de la Revue Française de Pédagogie (datée du quatrième trimestre 1993), Raymond BOURDONCLE montre qu'une profession n'obtient un respect et un statut supérieur que par le biais d'une efficacité réelle des savoirs mis en pratique et qu'ainsi cette liaison très importante avec le savoir entraîne de fait un accroissement de la correspondance entre profession et université (cf. La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe, pp 83-119).

¹⁸³ Cf. les différentes études réalisées à ce sujet par différents auteurs et en particulier par Andrée LOUVET ou par Simone BAILLAUQUES.

¹⁸⁴ Elle est d'ailleurs définie comme année de préparation au concours de professeur des écoles par l'institution.

II.2.1. Le pointage d'une surévaluation institutionnelle de l'exigence universitaire

Rétrospectivement, lors de la prise de poste, une perception majoritaire fait ressortir que le travail journalier globalement effectué sur le « terrain » par des collègues (ne) se situant le plus fréquemment (qu') au grade d'instituteur ne se différencie nullement, dans ses grandes lignes, de celui du professeur des écoles.

Ils savent que ces pairs sont souvent moins diplômés, voire beaucoup moins diplômés pour les plus *anciens* d'entre eux, par rapport aux nouveaux arrivants.

Effectivement, il est de notoriété publique dans le milieu enseignant qu'ils sont entrés dans la carrière voici maintenant quelques dizaines d'années en ne possédant, dans le meilleur des cas, que le *seul* baccalauréat pour bagage scolaire.

Si des différences sont remarquées dans les pratiques respectives des uns et des autres, elles semblent cependant minimales et ne porter que sur des points très spécifiques (voire tout à fait *mineurs*).

En tous cas, elles n'apparaissent nullement fondamentales aux yeux de la plupart des professeurs des écoles interviewés.

L'efficacité dont ces *non-licenciés* font preuve dans l'accomplissement de leurs tâches quotidiennes est généralement reconnue et acceptée.

<< C'est compliqué, parce qu'il y a des instits qui n'ont pas de licence et qui s'en sortent pas mal. Et puis, la licence peut-être, mais... je trouve qu'elle ne correspond pas. Vu que c'est n'importe quelle licence, je trouve que c'est un peu bidon de nous faire aller jusqu'à la licence, de nous spécialiser dans une matière pour nous demander de redevenir pluridisciplinaire. Au lieu de faire une licence déjà pluridisciplinaire en vue de... parce que là, on arrive sur un truc... et puis après, on doit travailler sur toutes les matières. Niveau bac, non, je ne dis pas. Mais une licence adaptée à l'enseignement >> (G.P 2, p 926).

<< La licence, en fait, on se spécifie bien dans un domaine particulier et tout le reste est complètement abandonné. Et quand on devient instituteur ou professeur des écoles, on se remet à tout. Donc, c'est un peu en disproportion. Il y a un malaise qui fait que ça ne me paraît pas très évident. Je pense qu'il faudrait trouver une formation un peu comme l'IUFM, mais déjà plus tôt. Pas forcément après la licence. Qu'on soit tout de suite dans le bain de la polyvalence. Ou alors une licence spécifique après le DEUG >> (G.P 8, p 950).

<< Il y a des tas de licences et moi, la licence ne m'a servi strictement à rien pour être instit. C'est le niveau qui me gêne, parce qu'il y a des gens en DEUG qui pourraient être plus compétents qu'en licence, qui ont eu pas mal d'expériences avec les enfants. C'est aussi une question de maturité. C'est vraiment personnel. C'est vraiment fonction de la personne >> (G.P 9, p 956).

<< Les trois années après le bac, je me demande si ça sert à quelque chose. Et puis, une personne qui a le bac, mis à part son âge... ce serait dix-huit ans... ce serait un peu jeune pour être enseignant... Au niveau des études, on pourrait enseigner avec un bac, avec peut-être une formation tout de suite dans l'enseignement >> (G.P 13, p 968).

L'exigence d'un niveau universitaire plus élevé est généralement surtout appréhendée comme un gage de « maturité » accrue chez le candidat.

<< C'est surtout au niveau de la démarche réflexive que ça va amener. Il y a quand même cette garantie au niveau du recrutement, des capacités surtout d'analyse et de maturité, qui font qu'on va s'adresser à un certain public. On est sûr après, au niveau de la formation. Je pense aussi qu'aujourd'hui, c'est standard. Avant, c'était le bac, le niveau a monté >> (G.I 12, p 1037).

<< La licence, ça permet de reculer, en fait... Disons que, quand on sort du bac et qu'on veut être enseignant, il y a une maturité qui est nécessaire. Après, s'il faut faire de la biochimie, comme j'en ai fait, pour enseigner... ça, c'est moins sûr. Ces trois ans, ce serait plus par rapport à une certaine maturité. Je dirai que c'est plus une maturité. L'intérêt, ce serait peut-être par rapport à une habitude de travail. Mais est-ce qu'il faut... ? La licence en elle-même, je ne sais pas. Peut-être pour l'habitude de travail ? Dans les études, on est souvent amené à lire des livres, faire des fiches, analyser, tout ça. Donc, c'est peut-être dans cette démarche-là que c'est intéressant. Mais c'est tout, c'est le seul intérêt >> (G.F 5, p 1079).

Par contre, l'expérience pratique primerait et ferait la différence au niveau du déploiement des compétences.

Et si la détention d'une licence universitaire est maintenant perçue comme obligatoire et incontournable, puisque cette certification est demandée de manière officielle¹⁸⁵, elle apparaît alors à nombre d'entre eux plutôt comme un instrument de sélection des étudiants à l'orée de la première année d'IUFM, puis ultérieurement lors leur présentation au concours du CAPE.

Elle exercerait surtout une fonction première de tri pour l'Institution, autant en direction d'une << garantie >> de l'étendue du niveau de connaissances général atteint que d'une orientation plus ou moins ouverte vers certaines disciplines de << référence >>¹⁸⁶.

D'autre part, la persistance d'une inadaptation entre les besoins exprimés par l'Institution et les ressources disponibles est également relevée.

Elle est reliée au fait qu'à l'origine, aucune licence n'est exclue à l'entrée dans l'organisme de formation.

Incontestablement, ce diplôme de second cycle universitaire se présente comme la sanction d'études supérieures adoptant par nature une forme << spécialisée >>, alors que le travail journalier qui sera accompli ultérieurement par l'enseignant primaire est par définition << polyvalent >>.

Une sorte de hiatus serait donc contenu dans l'exigence institutionnelle au niveau du type de diplôme demandé.

En l'occurrence, elle conduirait implicitement les postulants à se retrouver en position de devoir effectuer une espèce de retour en arrière.

Effectivement, dans cette optique, l'étudiant se verrait obligé de revenir d'un mouvement de spécialisation plus ou moins étendue - telle que nous la trouvons parallèlement chez les individus qui se destinent au secteur secondaire et qui se

¹⁸⁵ Dans son livre, Agnès GUILLOT nous fait part des discussions qui ont eu lieu au niveau ministériel à propos de l'élévation du niveau de ceux que l'on concevait encore comme des << instituteurs >> (cf. op cité, p 51).

¹⁸⁶ Les IUFM favorisent de plus en plus les étudiants qui proviennent de disciplines directement enseignées à l'école primaire.

centrent donc sur une seule discipline d'enseignement - vers une (re) globalisation des connaissances théoriques à (ré) acquérir.

Il s'agit dès lors d'un mouvement rétroactif plus prononcé par rapport au DEUG, lequel constituait la certification précédemment *suffisante* pour exercer dans le Premier Degré.

Par voie de conséquence, la préférence exprimée par la majorité des professeurs des écoles débutants interrogés se déplace *presque logiquement* vers une idée de constitution d'une nouvelle licence d'enseignement qui serait spécifique au Premier Degré.

Ce diplôme *inédit* présenterait dès lors une physionomie totalement généraliste.

<< Une licence, oui, pourquoi pas ? Mais tout dépend de la licence aussi. Parce qu'on nous fait passer des licences, c'est vraiment pour passer une licence. Il existerait une licence vraiment propre à ceux qui veulent faire l'IUFM, ce serait plus intelligent. Une licence pluridisciplinaire >> (G.F 1 p 1053).

Une seconde perspective, cependant minoritaire, pousserait encore davantage dans le sens d'une intégration plus complète des étudiants concernés au monde enseignant.

Elle verrait le futur professeur des écoles, après l'obtention de son baccalauréat, passer cinq années en formation au contact direct des établissements scolaires (trois ans d'études et deux ans de formation professionnelle).

Si le principe de besoin d'acquisition d'une formation universitaire n'est pas remis en cause en lui-même, l'idéal exprimé dans cette période d'entrée dans la carrière consisterait toutefois à l'aménager de telle manière qu'elle constitue une sorte de filière distincte susceptible de mieux préparer les postulants à une formation professionnelle.

Dans la conception exposée, cette nouvelle voie devrait par conséquent afficher des caractéristiques suffisamment << universelles >> et prouver postérieurement que celles-ci sont réellement << pertinentes >> pour l'enseignement.

II.2.2. Les ressentiments liés à la formation professionnelle initiale

Pour ce qui se rapporte à la formation professionnelle initiale, je pense que j'ai réussi, avec l'aide de mes interlocuteurs, à cerner les principaux motifs de doléance généralement exprimés par les professeurs des écoles.

De fait, nous pouvons remarquer que certains thèmes reviennent régulièrement dans les propos recueillis, comme des leitmotifs.

En outre, j'ai été amené à constater, par l'intermédiaire de mon expérience de praticien présent sur le terrain, que les sujets de dissension relevés à l'occasion de mon étude sont corroborés d'année en année par mes collègues débutants.

II.2.2.1. L'affirmation de grands points de désaccord avec l'Institution mais aussi d'une approbation

Signalons tout d'abord que certaines interpellations ne s'adressent pas à la formation initiale stricto sensu, mais qu'elles s'intéressent davantage aux modalités sous lesquelles celle-ci s'est déployée.

Nous nous contenterons simplement de mentionner deux sujets principaux de mécontentement ou d'incompréhension parmi un certain nombre de sollicitations, dans la mesure où j'ai été amené à observer qu'ils se sont manifestés avec une vigueur inhabituelle lors des interviews :

1) Le premier point porte sur les possibilités d'accès à la première année d'IUFM.

En dépit d'une réalité selon laquelle une forte majorité des intéressés a profité d'une formation complète sur deux années et n'a donc essuyé aucun refus de la part de l'administration de l'IUFM, les interviews ont montré que les conditions d'entrée - généralement après examen du dossier de l'impétrant - laissaient subsister certaines zones d'ombre.

2) Le second se rapporte aux possibilités d'admission au bénéfice des allocations qui étaient encore en vigueur au cours de cette période.

Source évidente de frustrations pour certains, ce système subit des attaques parfois très virulentes lors du déroulement d'une partie des entretiens, ce qui tend à prouver que les règles qui ont présidé à l'attribution de ces allocations n'étaient pas toujours connues ou intégrées ni bien entendu acceptées.

Dans un deuxième temps concentrons-nous beaucoup plus longuement sur la formation initiale proprement dite.

Lors des échanges et sans toutefois prétendre à l'exhaustivité, mes informateurs et moi-même avons donc consacré des moments bien déterminés à effectuer en commun un listage de ce que nous nommerons des *dysfonctionnements*.

Cette énumération répétée m'a ensuite permis de faire émerger ce que je pourrais qualifier de *marques de faiblesse* quant à deux grandes modalités de validation de la formation :

- les cours,
- le mémoire professionnel,

Par contre, avec quelques réserves, les stages sont cités comme un *point fort* de la formation.

II.2.2.1.1. Certaines critiques concernent principalement les cours théoriques et les formateurs

Prenons tout d'abord connaissance d'un témoignage qui pourrait résumer à lui seul, en grande partie, le ressenti largement négatif manifesté par les débutants.

<< Je dirais : moyen et même très moyen, par rapport à l'enseignement que nous devons effectuer plus tard. Par contre, ce qui était très positif, c'étaient tous les stages, les contacts avec les maîtres-formateurs et les maîtres d'application. Par rapport au corps

enseignant de l'IUFM, pas de dialogue. Au niveau des cours, peu de choses à mettre en pratique. Si vous voulez, faire une leçon de grammaire : on ne l'a jamais vu. Et en fait, quand on arrive ici, c'est ce qu'on doit faire. C'est bête, quand on doit en début d'année faire une progression, on n'a jamais vu ce que c'était. Un emploi du temps, non plus. Je sais bien que c'est quand même assez caractéristique à chaque classe, ce n'est pas évident à faire, mais toutes ces choses-là, on ne nous en parle absolument pas. Et c'est primordial. Pratiquement : que de la théorie, mais pas dans toutes les matières. On a eu des séquences plus pratiques : en techno, histoire-géo, maths aussi. Ça tient à la personne et pas à la matière. Honnêtement, j'ai vécu la première année comme une année de bachotage. Deux stages dans l'année, ça fait peu. En deuxième année, ça n'était pas mieux. Il y avait toujours ce sacré mémoire qui nous prenait, nos stages à préparer, plus les évaluations dans toutes les matières. Il y avait quand même une sanction à la fin de l'année ! Trois sanctions. On nous dit : vous êtes libérés du concours ! Mais il y a encore des choses à faire. Le concours est passé, mais il faut toujours se bagarrer quoi. (Pour les nominations), la situation familiale a prévalu >> (G.P 1, p 4).

Recensons ensuite plus en détail les principaux points d'achoppement tels qu'ils se détachent d'un examen attentif des discours :

1) Le niveau général des enseignements est considéré comme << trop élevé, trop abstrait et trop théorique >> par la plupart de mes interlocuteurs.

En conséquence, il n'est pas regardé comme utilisable à bon escient sur le terrain.

2) Certaines séquences semblent marquées par un << irréalisme >> foncier et par une sorte de << déconnexion >> vis-à-vis de la << réalité >> d'une situation de classe.

Selon les intéressés, cela se traduit ensuite par une faiblesse des éléments susceptibles d'être transposés dans une classe ainsi que par un nombre réduit de pistes et de méthodes de travail disponibles pour le professeur des écoles débutant.

3) Une réelle déficience des << liens >> entre les cours théoriques et les stages est mise en exergue.

4) Une certaine << redondance >> est constatée, d'une année sur l'autre, dans certains cours, essentiellement lorsqu'ils sont assurés par le même formateur au cours des deux années.

Cette remarque transparait essentiellement lorsque l'intégralité de la formation initiale s'est déroulée à Nancy.

5) Une << absence d'approfondissement pédagogique >> est relevée pour une part notable des cours théoriques dispensés.

6) Un << déficit de dialogue >> est observé dans le comportement de certains professeurs d'IUFM, lesquels sont généralement perçus comme << coupés >> des classes primaires.

7) L'enseignement reçu a été éprouvé comme << trop axé sur le cycle III >>.

Ainsi, une mise à l'écart de certains niveaux (maternelle, spécialisé) ou de certaines structures (les cours multiples, par exemple) est très vivement regrettée.

8) Un certain nombre de formateurs apparaissent comme << décalés, pas au clair >> à l'égard de la formation.

II.2.2.1.2. Des carences sont également trouvées à un niveau plus concret

Dans ce domaine, les critiques se dirigent vers trois grandes directions :

- 1) Une partialité du << modèle >> représenté par les classes d'application est dénoncée.
La plupart des débutants constate qu'il s'agit fréquemment de structures << à un seul cours, disposant d'un matériel non négligeable >>.
Il serait éloigné des << réalités du terrain >> dans lesquelles ils trouvent plutôt des classes à cours multiples avec des moyens matériels limités.
- 2) Une << insuffisance >> du nombre de stages et du temps qui leur est imparti est ensuite déplorée.
- 3) Enfin, un défaut de << suivi des stages >> et une insuffisance de << réponses sur les problèmes rencontrés >> est souligné.

II.2.2.1.3. Une incompréhension massive persiste sur la place du mémoire professionnel et sur son utilité.

Rappelons que le mémoire professionnel est soutenu par un dessein institutionnel qui se propose d'amener le professeur des écoles à identifier un problème, à l'analyser, à le situer d'un point de vue pédagogique et à réfléchir sur la mise en œuvre d'une démarche dans sa pratique professionnelle.

Il représentait un point-clé et certainement novateur de la réforme mise en branle avec la création des IUFM, en essayant de conjuguer de manière cohérente la formation théorique et le parcours personnel du futur enseignant sur le plan des pratiques.

Or, dans les débuts de cette *phase de décollage* que je me suis efforcé d'explorer, j'ai relevé que le mémoire professionnel est davantage appréhendé par les débutants comme une << pièce de la logique de l'IUFM >>.

J'ai dès lors établi que cette appréciation à connotation négative recouvre trois séries de remontrances, successivement adressées à la confection du document, aux modalités d'appréciation établies par l'Institution et à l'exploitation ultérieure de la réflexion engagée.

Ainsi, les néophytes mettent fréquemment en avant un problème de défaillance dans la lisibilité de cette option de formation en termes d'objectifs à atteindre.

Cette difficulté à appréhender les finalités recherchées se traduirait pour eux par un sentiment aigu de << gaspillage >> d'un temps qu'ils jugent, d'un autre côté, précieux pour se préparer à exercer dans des conditions << réelles >> de travail.

<< Le mémoire a été ressenti comme une inutilité, une aberration totale. On a même demandé qu'il soit supprimé. On ne voyait vraiment pas à quoi cela servait. On allait faire les pantins, prendre des notes sur des sujets théoriques... enfin ! Comme il fallait reprendre le sujet de première année, et qu'en première année, on ne sait pas trop... ça a été ressenti comme une perte de temps... qu'on aurait pu consacrer à des choses bien plus intéressantes >> (G.P 7, p 20).

<< Je trouve que ça prend beaucoup de temps pour ce que ça vaut à la fin. C'est sûr qu'on fait quelque chose qui nous intéresse mais ça demande beaucoup de lectures, de préparations. La rédaction prend du temps et, à l'arrivée, pas grand chose. Ça compte pour la note peut-être... mais la note ne détermine rien, donc c'est beaucoup trop de travail>> (G.F 2, p 67).

<< Ce serait plutôt un état qui sanctionne une capacité à rédiger, une capacité à synthétiser, une capacité à tirer des informations sur un sujet. Je pense que le sujet que j'ai abordé m'a apporté quelque chose parce que j'ai fait exprès de trouver ce sujet-là. Maintenant, si je n'avais pas rédigé ça... c'est-à-dire si je n'avais pas mis au propre sur une trentaine de pages un style problématique... finalement, au niveau de ce que j'ai emmagasiné, j'en aurais retiré autant, je pense. Parce que le mémoire, c'est huit passages dans une classe de son choix : c'est à toi de trouver ta classe et ton niveau, n'importe où, si l'institut accepte. Donc, tu passes. Normalement, c'était chaque semaine, le jeudi matin était libéré. En fonction des volontés de l'institut, tu passais une heure dans la classe. Ma réponse serait en deux temps. Oui, le mémoire m'a apporté quelque chose, parce que j'ai un peu recherché des choses sur un sujet qui m'intéressait. Mais l'évaluation en elle-même, la soutenance, je l'ai vite oubliée. Par rapport à ce qu'on demande... parce qu'on est quand même fin juin, là... c'est plutôt secondaire. Et c'est plutôt, à mon avis, un moyen de trier les stagiaires... c'est quelque chose d'assez formel >> (G.F 3, p 71).

<< Je crois qu'on a le sentiment que ça ne sert à rien, parce qu'on le prend vraiment et on le vit comme une contrainte. Moi, j'ai fait sur le ... , c'était vraiment quelque chose de pratique, ça m'a apporté de mettre des situations en pratique, ça m'a donné des idées, ça m'a obligée à réfléchir là-dessus. Après, la relation entre la théorie et la pratique, c'est un peu du baratin, quoi. On remplit, on veut faire nos trente pages. Ça nous oblige à lire, à nous plonger dans la théorie. Ce qu'on ne fera plus lorsqu'on sera sur le terrain, c'est sûr, de voir ce que les autres ont écrit. Mais on le prend en fait comme une contrainte, parce qu'on voit tellement l'année suivante qui va arriver >> (G.F 9 pp 84-85).

L'aspect << contraignant >> de la confection du mémoire professionnel de même que le *flou* qui semble entourer ses buts spécifiques sont dominants dans les discours.

Certains professeurs des écoles remettent en cause non seulement les conditions de mise en œuvre du projet mais aussi et surtout les critères de validation du travail restitué, en soulignant l'application d'un mode d'évaluation non harmonisé par l'Institution qui souffrirait, en conséquence, d'un << manque de transparence >>.

<< C'est mon tuteur qui m'a choisie et on ne s'est pas vus de l'année. Il ne m'a rien dit. Je me suis retrouvée à la soutenance et il m'a descendue en flammes, ce que je n'ai pas apprécié du tout. Et puis, je ne voyais pas trop le rapport. Ils ne sont pas assez sérieux dans ce qu'ils font. Déjà ils n'expliquent pas bien en début d'année, et on ne sait pas trop ce qu'il faut qu'on fasse. On ne sait pas trop comment on va se débrouiller>> (G.F 7, p 81).

<<Un très mauvais souvenir. Je l'ai fait avec une autre PE. Très intéressant, et tous les travaux que nous ont demandés les professeurs pour sanctionner la deuxième année, je m'en sers cette année dans ma classe : en français, en mathématiques, en histoire-géo. Mais on a eu beaucoup de mal pour trouver un terrain d'application. Et puis, c'est toujours intéressant parce qu'on arrive à pousser loin la réflexion. Le problème, c'est le passage devant le jury, on se demande ce qu'on fait là. Ça dépendait du jury et c'est ça qui n'est pas juste. En arrivant en deuxième année d'IUFM, on est encore sanctionné par un jury et

cette sanction est... On s'est fait descendre en flèche par une dame qui venait de Metz et qui avait des comptes à régler avec l'IUFM de Nancy. Ca, c'était clair et net. Il y avait une mésentente entre les gens du jury, ça se voyait tout de suite. Et à cause de cela, j'ai failli avoir "insuffisant", quand même >> (G.I 1, p 38).

<< Vaste fumisterie, je ne peux pas dire davantage. Moi, je l'ai fait en quarante-huit heures. Je m'en vante, parce que je trouve ça rigolo. J'ai pris des bouquins. Question pratique: tu dis que ce que tu as fait, c'était bien mais qu'il y avait des défauts. Donc, en général, t'es pas con, tu choisis les défauts pour pouvoir ensuite en discuter. Donc, tout est bidon. Parce que, si tu dis que tout est beau, tout est terminé. Si tu mets dedans qu'il n'y avait rien de bon et que tu n'as rien prévu derrière, tout est terminé. L'idéal, ce qui est relativement correct, c'est si tu dis que là, ça n'a pas été, mais que... en travaillant de telle ou telle manière... que ton cursus professionnel n'est pas suffisant, on aime bien >> (G.I 10, pp 55-56).

<< C'est un peu comme les dossiers. A la limite, ce qui ne marche pas, on le bidouille, et puis on le fait marcher. Ca reste des préparations auxquelles j'ai déjà réfléchi. C'est vrai que c'est des choses qui peuvent éventuellement me servir, mais il faut vraiment aller les chercher. On oublie, et puis l'entretien ne nous a pas chagrinés au cours de l'année. On ne l'a pas fait à la dernière minute, mais ce n'est pas le truc qui nous préoccupait. Et puis l'entretien, ce n'était pas terrible. Même eux ne voient pas vraiment de finalités... >> (G.I 13, p 63).

<< C'était un sujet qui m'intéressait beaucoup, donc je me suis plue dans la classe où je suis allée. J'ai pris à cœur le thème que j'avais choisi, mais la rédaction était un peu longue. On y accorde un peu trop d'importance en début d'année, par rapport à ce que c'est en fin d'année. C'est un bout de papier qu'on rend, et puis voilà. On a l'appréciation, mais une appréciation du style enfant >> (G.F 1, p 65).

La réprobation la plus radicale concerne donc une prétendue déficience, voire carrément une absence d'homogénéisation des critères d'appréciation des documents finaux employés par les différents jurys.

D'autres préfèrent pour leur part insister davantage sur les difficultés liées aux possibilités d'application des conclusions de la recherche auxquelles le stagiaire arrive dans son mémoire professionnel.

<< Il n'y avait que du théorique dans mon mémoire. Maintenant, j'aurais du mal à appliquer. Les grandes idées que j'avais mises dans mon mémoire, il n'y a rien qui ressort. Ici du moins, pour l'instant >> (G.I 4, p 43).

<< Le tuteur, je l'ai pris au pif et je me suis un peu trompée. Je l'ai fait parce qu'il fallait le faire. Ca m'a apporté sur les exos que j'ai fait avec les gamins que je reprends cette année. Mais tout le baratin que j'ai mis à côté, j'ai l'impression que je n'en fais rien. Je me sers juste des exos >> (G.F 6, p 78).

<< Je pense aussi que c'est une formalité, ça ne m'a pas trop permis d'approfondir un sujet. C'est juste parce qu'il fallait le faire. Moi, je ne m'en servirai pas ici. C'est clair que dans une classe... >> (G.F 12, p 91).

Nous retrouvons dans ces témoignages des critiques déjà exprimées.

Elles correspondent à une impression de théorisation trop poussée et à l'idée d'une déconnexion d'un travail *imposé* qui apparaît encore très abstrait par rapport au « réel ».

II.2.2.1.4. Une partie des désapprobations concerne aussi des aspects plus transversaux de la formation initiale

L'interrogation sur le rôle du concours du CAPE - installé de manière institutionnelle à la fin de la première année - est considérée comme centrale par la plupart des débutants interviewés.

Il est beaucoup fait mention, dans les propos tenus, d'une préparation qui a été ressentie par les intéressés comme un << bachotage >> trop prononcé tout au long de la première année.

La quasi-totalité de cette période est d'abord perçue comme beaucoup trop assujettie à un concours qui paraît lui-même excessivement concentré sur des connaissances que les débutants, désormais en poste, jugent << académiques >> et éloignées des << pratiques >>.

Qui plus est, certains professeurs des écoles constatent l'existence d'un <<décalage>> entre les contenus de certains cours et le programme réellement demandé au niveau du concours.

<< La première année est complètement biaisée par le concours. Je ne sais pas si on peut la compter comme année de formation. On est tellement dans les exercices purs. C'est du bachotage. C'est du papier. En fait, pour le concours, il faudrait mettre une partie pratique, quand même. On vient nous voir pendant les stages, mais on n'en tient pas compte ! >> (G.P 7, p 20).

<< Mais c'est du bachotage, beaucoup de théorie. Les formateurs nous ont appris à critiquer les documents, ils nous ont donné des points précis, mais on ne nous a pas donné de pistes à explorer en classe. Je suis arrivée en deuxième année d'IUFM, je ne savais pas faire une fiche de prép. Le souci principal, c'était la préparation au concours >> (G.P 10, p 26).

<< La première année prépare au concours et non pas à la vie professionnelle ultérieure. C'est une critique parce que, en fait, tout est dans la vision du concours. Même nos formateurs nous dirigent bien dans cette voie-là. La première année ne m'a pas servi pour cette année, où je suis titulaire. Je n'irai pas jusqu'à parler de bachotage, mais on sent bien qu'on est dans la logique du concours et c'est ça qui est dommage. Entre les deux années de formation, on en a une qui est complètement pour le concours, alors que finalement elles ne seraient pas de trop pour apprendre le métier >> (G.P 13, p 32).

<< J'avais enfin un boulot qui me plaisait, que j'avais envie de faire. Je me retrouve là et il fallait encore passer un concours. C'est du bachotage, c'est purement et simplement du bachotage, sauf que j'avais presque envie de dire que c'était le bachotage de l'IUFM. Il y a toujours quelques formateurs qui se refusent ce rôle d'otages du concours et pour qui le but prioritaire est la formation professionnelle, ce qu'ils croient être la formation professionnelle. Pour moi, le concours était une formalité, donc j'aurais mis tout en œuvre pour l'avoir. Maintenant, j'attendais autre chose que du bachotage d'une formation professionnelle. Parce que le bachotage était de mon côté, je n'avais pas besoin de l'IUFM pour le faire. Donc, bachotage jusqu'à la fin de l'année, tout en bossant. Donc, j'avais mis un bémol sur la formation professionnelle. Et donc, on m'a appris à passer le concours, on va dire. Pour moi, le concours : il faut apprendre à parler IUFM, quoi. Il faut apprendre toute cette espèce de verbiage pseudo-pédagogique. On ne passera pas les petites ficelles. A force de te rabâcher : compétences, compétences... transversales, compétences disciplinaires, analyse, machin et tout, au bout d'un moment, tu es presque là-dedans. Et

puis, tu sais qu'il faut que tu passes par-là, même si tu sais que c'est un discours peut-être un peu pédant. C'est un exercice de style, le concours >> (G.I 10, pp 54-55).

<< Première année : ce que j'ai un petit peu regretté, comme tout le monde, c'est que c'était trop axé sur le concours. La fin, c'était le concours. Et la partie professionnelle ou pratique... je crois qu'on avait deux stages, en pratique accompagnée... donc on se faisait quelques séquences, mais sous couvert de la maîtresse. Sinon, c'était : concours, concours... Et puis, à partir du mois de janvier, ça a été la catastrophe, on était tous complètement stressés et on ne voyait plus que cela. Les stages qu'on a eus au mois de mars, on ne s'est pas du tout investis dedans, parce qu'on voyait ce qui allait se passer au mois de mai. Les cours étaient beaucoup trop théoriques et visée concours. Peut-être moins en sport et peut-être pas trop le français. Mathématiques, moi qui ne suis pas matheuse, j'en ai mangé, c'est atroce >> (G.F 4, p 73).

La place du concours dans la formation suscite l'apparition d'une équivoque indéniable en ce qui concerne le << statut >> de cette première période passée à l'IUFM.

Une volonté généralement exprimée au moment de l'arrivée sur le terrain voudrait que cette phase devienne plus formatrice et plus amplement << basée sur le métier >> proprement dit qu'elle ne l'est actuellement.

<< La première année de formation, c'est surtout pour préparer au concours et c'est un peu ambigu parce que, d'un côté, on nous fait du bourrage de crâne pour le concours et d'un autre côté, on essaie de nous former >> (G.P 3, p 7).

<< C'est des cours, mais essentiellement axés sur la préparation au concours. Maths, français, bio etc... Donc, en première année, au niveau pédagogique, formation professionnelle : rien quoi, à part les stages qui nous permettaient un peu de nous rendre compte de ce que c'était. Une demi-journée de temps en temps d'observation dans une école d'application. Le problème, c'est de savoir à quoi sert cette première année. Est-ce que c'est une formation pour le concours ou une formation professionnelle ? Au départ, on nous dit : << formation professionnelle >> et puis, au fur et à mesure... et ça va aussi avec les exigences des étudiants qui flippent en fait pour le concours... donc les profs ont un peu réajusté, en ne bossant que pour le concours. Moi, je trouve ça un peu dommage parce qu'après, au niveau professionnel, on ne sait pas ce qui nous attend. (...) Au départ, on la présentait comme une année de formation professionnelle. Mais après, les profs ont commencé à se remettre en question, parce qu'il y avait beaucoup d'étudiants qui râlaient, parce que la plupart voulait une préparation au concours. A la rigueur, le fait qu'on leur parle de pédagogie à l'école, ils s'en moquaient. Moi, je trouve ça dommage. Franchement, je préférerais une formation professionnelle >> (G.P 4, p 9).

<< A l'IUFM (pour préparer le CAPET), j'avais connu une formation IUFM quand même, mais c'était une formation à caractère scientifique. Là, c'était vraiment préparation au concours. On travaillait sur des sujets d'examen, donc ce n'était pas une formation que je trouvais... formative. C'était une préparation au concours. J'avais entendu parler de la première année d'IUFM. C'était l'époque aussi où on préparait quand même plus au concours, parce qu'il y avait des gens à l'extérieur qui arrivaient à l'avoir. Donc, il fallait préparer les gens, plus que les former >> (G.I 12, p 59).

<< En première année, principalement, c'est français-maths qui est le plus important au niveau du concours et des épreuves écrites. Le but, c'était d'aller au concours. Sans concours, on n'avait rien après, de toutes façons. Maintenant les maths, ça

ne m'a rien appris parce que déjà, j'avais le niveau. J'ai bossé avec les bouquins tout ce qui est pédagogie, parce que... les sujets ça revient toujours un peu à la même chose. On bossait avec les bouquins et on allait en cours, s'il fallait y aller. Par contre, le prof, sympa. A B... au niveau des maths, les profs étaient disponibles. On faisait des devoirs, ils nous les corrigeaient. En français, je n'avais pas de connaissances particulières sur tout ce qui était pédagogie, donc c'est vrai que ça m'a apporté. Donc, comme ça restait basé sur le concours, après, on n'a pas appliqué en classe. Ça ne nous sert pas. Ça sert vraiment pour les épreuves écrites >> (G.I 13, p 62).

<< La première année, c'était : concours, concours. Français, maths : ça a été très bien, très bonne préparation au concours et, en plus, ils donnent les outils pour enseigner. Ça n'a pas été uniquement théorique. J'ai eu de bons profs qui jouaient sur les deux tableaux, c'était vraiment bien. Et puis les autres cours, je n'ai pas de souvenirs de la pratique, parce que c'était tellement : préparer le concours. Mon but n'était pas de savoir si je saurais enseigner après ça parce que, de toutes façons, je me suis dit : si je n'ai pas le concours, je n'enseignerai jamais, donc... >> (G.F 9, p 84).

D'autres affirment que les résultats que les candidats présentés par l'IUFM ont atteint au concours ont montré, lorsqu'ils étaient en formation, la présence d'un << nombre important d'échecs >>.

Une mise en concurrence des candidats en aurait donc résulté, ce qui aurait provoqué une << pression considérable >> sur les étudiants.

Cette ambiance aurait favorisé un phénomène de montée de l'individualisme et l'installation d'un climat << malsain, voire détestable >> nuisible à la coopération et au travail en équipe que l'Institution prône par ailleurs.

<< Première année : que du bachotage. On se retrouvait un peu comme au bac mais en pire, parce qu'on ne pouvait pas redoubler. Une terreur s'est installée et ça n'a fait que des histoires. Les copines n'étaient plus les copines et ceux qu'on n'aimait pas à la base, on les aimait encore moins. Quatre mois avant le concours, personne ne parlait plus à personne. Au milieu de l'année, on ne donnait plus les cours aux absents >> (G.P 6, p 17).

<< La première année c'était : concours à fond, très théorique, stressante par moments. C'est personnel : moi, je n'étais pas stressée donc, autour de moi, je sentais les gens très tendus. Moi, je ne sais pas... j'avais l'allocation, mais ceux qui n'étaient pas allocataires, c'était invivable. Très souvent : concurrence, ne pas se passer les choses... ils étaient agressifs vis-à-vis du système, en fait. Ça a été très bien parce que j'arrivais à passer au-delà. Vers la fin, c'était de plus en plus tendu. On est dans un groupe et... mais c'est sûr qu'on cherche à voir comment les autres profs font avec les autres >> (G.I 5, p 44).

Le système d'évaluation globalement appliqué par l'IUFM est considéré comme << trop infantilisant et trop scolaire >>, parce qu'il apparaît comme << trop semblable à celui que l'on trouve dans le secondaire, au collège ou au lycée >>.

<< Pour les sciences, j'avais l'impression d'être en faculté, niveau licence de sciences. Et moi qui n'étais pas scientifique pour deux sous, je n'ai pas vu le rapport avec ce que je voulais faire après. Moi, j'avais un enseignant de collège qui a eu du mal à se

mettre au niveau du primaire, qui a été absent pas mal de fois et ses cours se résumaient à des cours universitaires. L'application dans le primaire ! >> (G.P 8, p 22).

<< Enfin, il y a eu ce sentiment, c'est difficile... mais le fait qu'on soit allés à la fac... et on passe à l'IUFM, comme dans un système scolaire. C'est vraiment... on avait l'impression de retourner au collège, avec des règles... et on nous prenait pour des élèves, mais pas comme à la fac. C'est ça qui gênait un peu les étudiants >> (G.P 9, pp 24-25).

<< Et on ne nous considère pas comme des jeunes qui vont être enseignants l'année d'après. On nous considère comme des élèves. C'est tout à fait scolaire >> (G.P 14, p34).

De plus, les critères retenus pour établir le classement visant d'une part à l'attribution des **stages**, au cours de la deuxième année, mais également la distribution des **postes**, lors des affectations initiales sur le terrain, sont considérés comme << opaques >>.

II.2.2.1.5. Toutefois, un accent plutôt positif est mis sur l'aspect << pratique >> de la formation initiale.

Ce point inclut à la fois le déroulement des stages et les << contacts >> que les étudiants puis les stagiaires ont pu nouer, à cette occasion, avec les praticiens et les IMF¹⁸⁷.

La découverte de modalités pratiques d'exercice du métier est globalement valorisée par la plupart des néophytes, sans doute parce qu'elle leur a permis de se rendre compte, dans un contexte dorénavant palpable, de ce qu'ils << valent >> et de leur <<capacité>> à surmonter les difficultés qui viennent quotidiennement contrecarrer la bonne marche des pratiques enseignantes.

<< Les stages en responsabilité, c'est la meilleure formation, c'est la meilleure chose qu'ils aient fait à l'IUFM. Parce que même avec rien, on arrive à se débrouiller, même si ça dure une semaine et qu'on ne fait pas tout ce qu'on voudrait faire. On se voit déjà face à une classe, donc on s'évalue toute seule et ça, c'est déjà énorme. On voit déjà des filles qui reviennent les larmes aux yeux en disant : << je me suis fait chahuter ! >>, ou alors : << ça s'est très bien passé ! >>, ou alors : << j'ai eu des monstres et je les ai calmés de telle façon ! >>. Et, rentrant du premier stage, on ne parlait plus que de ça >> (G.P 6, p 18).

<< En stage, il faut être bon. Les stages, je pense que c'est le plus important dans la formation. C'est surtout parce qu'on est vraiment tout seul face à la classe et on ne peut compter que sur soi. Quand on va en stage, on vit à 100 %. Et encore, quand on est en stage, on est dans une situation artificielle. Ce n'est pas sa classe, on n'est pas à l'aise, on n'est pas chez soi, on doit faire comme on dit, on a peur du jugement de l'observateur qui va mettre une appréciation. Il ne peut pas donner une idée de ce que sera sa classe plus tard, on ne peut pas en rester là >> (G.P 12, p 30).

<< Les stages : c'est là qu'on apprend le plus. Déjà, on a quand même des personnes qui nous aident. J'ai fait un stage en maternelle, je n'avais rien. Je me suis sentie perdue en arrivant, et les institutrices m'ont quand même donné de la documentation, des choses comme ça. On se sert de ce qu'on a fait à l'IUFM, mais les problèmes qu'on ne devinerait pas à l'IUFM se voyaient sur le terrain >> (G.I 6, p 46).

¹⁸⁷ IMF : Instituteurs ou professeurs des écoles Maîtres-Formateurs.

<< Les stages : oui, c'est bien. Ils devraient nous envoyer un peu plus parce que ça ne suffit pas, huit semaines dans l'année. On ne se rend pas compte de tout ce qu'il faut faire dans une année. En stage, c'est nous qui devons aller chercher quelque chose pour appliquer sur le terrain >> (G.F 1, p 65).

<< Les stages : huit semaines, deux fois deux semaines et une fois quatre semaines. Utiles. Déjà, parce que je suis allé dans une ZEP très dure à L... où je me suis fait bien chahuter mais qui, après coup, m'a bien aidé. Deuxième stage, du côté de V... une bonne classe finalement, plutôt pépère donc, où je me suis... pas reposé, mais où j'ai eu le contact avec une classe facile, sans problèmes relationnels, sans problèmes familiaux, ce qui constitue une bonne expérience aussi. Et puis quatre semaines sur le Pays-Haut : une semaine à L... en ZEP aussi, mais là j'avais une classe en or : dix-sept CM1. Vu le nombre, c'était bien, même si c'étaient des gosses remuants. J'ai fait une semaine à T... sur deux mi-temps, en ZEP aussi, mais ça faisait trois journées, donc pas vraiment de bilan là-dessus. Donc, les stages : très intéressants, très formateurs. C'est la partie concrète, mais là aussi on se rend compte que l'aspect théorique, qui a un aspect barbant au niveau des enseignants de l'IUFM, a une utilité en fait. Il faut passer par les deux phases. Parfois, on demanderait des choses tout de suite >> (G.F 3, p 70).

Toutefois, ainsi que le montrent bien certains propos, le vécu attaché à ces périodes de prise en mains de groupes-classes n'est pas dépourvu d'une certaine ambivalence dans les discours.

<< Les stages : bien. C'était un aspect concret. Mais je me souviens que, chaque fois que je revenais de stage, à la fois c'était bien et à la fois j'en avais un mauvais souvenir. Je me rappelle de classes absolument effrayantes : trente et un enfants en grande section, ça effraie un peu. On se dit que, si l'année prochaine on a ça... J'ai été démunie pendant quinze jours, je ne savais pas. Et ça, c'est un problème aussi, parce qu'il y a des conseillères d'orientation qui viennent... des conseillères pédagogiques ou des IMF... mais elles viennent pour sanctionner, et non pas pour aider. Ça, c'est un problème. Quelquefois, les collègues en place ne répondent pas non plus à nos questions >> (G.I 1, p 38).

<< Les premiers stages en responsabilité : très déprimants. J'ai eu beaucoup de classes très difficiles. La première, c'était l'horreur totale, j'ai failli arrêter en cours de... parce qu'il y a un enfant qui m'a tout mis en l'air comme ça. C'était un enfant qui avait été adopté, il aimait bien sa maîtresse, il y avait des problèmes affectifs aussi. Et puis moi, comme c'était la première fois, c'était un cours double et je n'avais pas du tout l'habitude, pas assez de rigueur. Et donc, ça s'est très, très mal passé. Et ça a été très dur à s'en remettre. Et après, c'est pareil, j'ai eu beaucoup de classes difficiles, en essayant de les visser un peu mieux à chaque fois. Ça m'a apporté de me poser des questions, en fait. Quelle est ma place ? Qu'est-ce que c'est que l'autorité ? J'ai eu des réponses à ces problèmes-là, en fait plus par la fac, quand j'ai été voir une conférence sur l'autorité, pour avoir quelques pistes, comme ça. Donc, en fait, beaucoup de questions, plus que des réponses. A l'IUFM, après les premiers stages, c'est vrai que tout le monde avait rencontré des problèmes, notamment sur l'autorité. Et notre prof principale avait décidé de faire, pareil, une sorte de conférence sur l'autorité. Mais c'est vrai que les réponses, à ce moment-là... j'avais besoin de réponses claires et nettes et ça me paraissait trop flou, vu l'urgence. Et les réponses qu'on m'a apportées, je ne sais pas si j'en ai vraiment profité. Celles que j'ai eues en fin d'année, ça m'a plus aidée, alors que c'étaient les mêmes choses qui étaient abordées. Lors des visites, on m'a donné des conseils pratiques. Mais ce qu'il y a, c'est toujours pareil. Sur l'autorité, on me disait : il faut avoir des idées derrière la tête,

il faut avoir des préparations plus claires, des choses comme ça. Ça me paraissait... ça ne me paraissait pas des réponses... pertinentes parce que... avoir des idées derrière la tête, être plus sûr de soi... ce n'est pas... J'en conviens, mais comment ? Je l'ai vécu très négativement. Après, c'est bon.... ce n'est pas plus mal de rencontrer ça en stage qu'après>> (G.F 5, p 76).

<< Et effectivement, en stage, on n'est pas armé. On est projeté. On s'en sort quand même, presque tout le monde, tant bien que mal, avec les livres... Les stages, c'est indispensable. C'est vraiment là qu'on voit... Il y a un travail qui est suivi. Les formateurs, c'est souvent des conseils ponctuels sur la leçon qu'on vient de faire, donc ça nous aide sur le moment mais... je crois que la meilleure formation, c'est d'être sur le terrain, de se débrouiller et de voir si les enfants comprennent ou pas >> (G.F 9, p 84).

<< Pour le premier stage, j'ai pris un truc où je me sentais plus à l'aise. Donc, j'ai pris une maternelle à S... dans un petit village près de Nancy, je me suis vraiment très bien intégrée dans l'école et ça s'est super bien passé. J'y suis encore retournée trois semaines, donc... J'ai fait un stage en CP d'une semaine et un stage en CM1, d'une semaine aussi. Sinon, tous les stages, je les ai faits en maternelle. C'était un peu dur quand je suis allée à C... , en maternelle, parce que les gamins étaient un peu durs. Sinon, c'était un peu dur aussi quand je suis allée dans un CM1 et les gamins étaient quand même relativement difficiles. C'était une classe plus difficile. Mais c'était un travail complètement différent et c'était vraiment plaisant aussi. C'est dommage que les gamins étaient difficiles, ce qui fait qu'on perd beaucoup de temps. En stage, les gens ont le sentiment de faire vraiment des choses pour leur métier plutôt que de rester assis toute la journée sur une chaise à ... >> (G.F 10, p 88).

Ainsi, bien que l'aspect formateur des stages soit toujours relevé, les premiers frottements à des circonstances concrètes de travail ne se déroulent généralement pas de manière idyllique.

Dans ce cas, les bénéfices retirés des passages dans différentes classes peuvent avoir été considérablement atténués par la *brutalité* des situations rencontrées et tout se passe comme si ces effets négatifs continuaient à produire une influence sur les comportements actuels.

Parallèlement au rassemblement de ces opinions critiques, procéder à une vérification des divers points de litige soulevés par mes informateurs m'a paru constituer une démarche indispensable et pertinente, puisque cette partie de la réflexion engagée questionne une Institution bien spécifiée et s'appuie sur des contenus observables.

Il s'est agi pour moi de me prémunir de l'illusion de transparence et de crédibilité totales des discours des acteurs.

C'est la raison pour laquelle j'ai absolument tenu à recueillir une version que je pourrais qualifier de << transposition officielle élargie >>, en donnant la parole aux Inspecteurs de l'Education Nationale qui ont assumé la responsabilité directe de la formation dispensée¹⁸⁸ aux trois promotions successives de professeurs des écoles sur lesquelles porte mon étude.

¹⁸⁸ Les propos ont été recueillis en novembre 2000.

Je pense que la réunion d'interprétations contradictoires m'a permis, en relativisant la portée de certains propos, de mieux comprendre le fonctionnement de la formation initiale à l'IUFM concerné, tout en tâchant de replacer celui-ci dans un processus dynamique qui est toujours en marche à l'heure actuelle.

II.2.2.2. Essais de réponse fournis par l'IUFM de Lorraine

Le recueil de ce **contrepoint** a été réalisé plus de deux années après la fin de l'investigation proprement dite, au terme du projet d'établissement établi pour la période 1995-1999 (étendu ultérieurement à l'année 2000).

Nous sommes ici dans une tentative de problématisation par construction du sens par l'Institution afin de croiser les points de vue de divers responsables institutionnels et les représentations des débutants.

Ces réponses concernent un certain nombre d'interrogations qui ont été soulevées par mes interlocuteurs, essentiellement lors du déroulement du premier entretien, et que j'ai pris soin de répercuter auprès des individus auxquels avait été confiée la charge de la mise en œuvre de la formation.

La transcription est donc marquée par une réflexion postérieure à la période concernée par mon étude, en bénéficiant ainsi d'un phénomène de « recul » par rapport à celle-ci.

II.2.2.2.1. Précisions sur les mécanismes d'admission en première année d'IUFM et sur le système allocataire

II.2.2.2.1.1. Les critères de choix des dossiers

Des constantes existent depuis l'origine de l'IUFM.

Elles s'appuient sur ce que l'un des responsables de la formation nomme, de manière imagée, un « trépied »¹⁸⁹.

La première série de références est recherchée après le baccalauréat, du côté du parcours universitaire de l'étudiant.

Ce sont des indications de scolarité de type : « a redoublé », « a fait la licence en trois ans » ainsi que le type de licence obtenu.

Le premier examen du dossier vérifie donc le cursus scolaire de l'étudiant jusqu'à bac plus trois, en sachant que les redoublements et les retards sont pénalisés mais qu'une réorientation est autorisée (plusieurs essais sont permis).

« Mais une question se pose : à un moment donné, l'étudiant a eu un diplôme de bac plus trois, qu'a-t-il fait pour celui-ci indépendamment de ce qu'il a pu faire avant ? ».

Dès lors qu'un cursus est engagé pour obtenir la licence qui permet d'entrer à l'IUFM, c'est celui-ci qui est examiné.

¹⁸⁹ Les guillemets indiqueront ici une reprise de citations des responsables interrogés.

Depuis quelques années, compte-tenu du nombre de dossiers qu'il reçoit, l'UFR demande aux universités de lui communiquer les notes à la sortie des licences, d'autant plus que certaines d'entre elles se bousculent à l'entrée de l'UFR.

Ainsi en est-il plus particulièrement de la psychologie, de la sociologie, des sciences de l'éducation, des sciences humaines en général, parce que les étudiants qui en sont issus ne peuvent se réorienter soit dans l'entreprise, soit vers les CAPES et ils trouvent un débouché dans le Premier Degré.

Dans cette première perspective, nous sommes sur des critères de mérite, de réussite, de scolarité.

La deuxième série de critères est liée à « tout ce que l'étudiant a ajouté à sa formation initiale et qui va dans le sens du métier de professeur d'école ».

Sont alors visés la polyvalence, les modules de pré-professionnalisation, les modules d'ouverture, « tout ce que l'étudiant a ajouté à sa carte de base et qui intéresse sa formation de professeur d'école ».

Si le candidat a fait l'effort de choisir des unités d'ouverture et de polyvalence dans la carte des modules qui lui sont offerts à l'université, s'il n'est pas resté strictement enfermé dans sa discipline, son dossier est nettement plus intéressant pour l'UFR.

Lors de son ouverture, l'UFR était presque obligé de « croire sur pièces » un étudiant qui affirmait qu'il avait suivis ces modules.

Depuis quelques années, un travail a été engagé avec les universités de Nancy I, Nancy II et de Metz pour qu'un contrôle réel puisse être effectué.

L'UFR leur demande donc d'établir une liste des éléments d'ouverture et de polyvalence, pour que ceux-ci soient clairement identifiés, bien repérés et qu'aucune ambiguïté n'intervienne lors de l'examen des dossiers.

La troisième série d'indications concerne « les expériences éducatives que le candidat a vécues directement ».

Sous ce label est regroupé tout ce qui constitue une ouverture : dans le secteur associatif, dans le milieu scolaire, avec les collectivités locales, dans les centres de vacances et de loisirs, dans les associations, dans les mouvements de jeunes, dans les mouvements artistiques, sportifs, culturels, scientifiques...

Malgré l'apparition d'une forte symbolique autour du BAFA, lequel « ne fait qu'ajouter un petit plus », l'élément fondamental du dossier se joue autour du parcours universitaire du candidat.

« A la louche, sur un barème de 200 points, vous allez en avoir globalement 150 sur le parcours scolaire et le BAFA ne va correspondre qu'à une dizaine de points. C'est bien que les candidats aux métiers de l'enseignement possèdent le BAFA puisque, autrefois, c'était obligatoire et c'était intégré à la formation. Donc, c'est bien qu'ils le fassent. Mais un étudiant qui n'a pas le BAFA peut très bien compenser avec des activités éducatives du type "aide aux devoirs", "activités sportives, culturelles ou artistiques" dans le cadre associatif. Ce n'est pas le BAFA en tant que tel qui est intéressant, c'est le fait que le jeune candidat au futur métier d'enseignant soit déjà dans une démarche éducative vers les enfants ».

Tout ceci peut se quantifier mais sans être << dans la mystique des chiffres >>, c'est-à-dire que le dossier est examiné par une commission de plusieurs membres qui va intégrer ces éléments chiffrés.

Cependant, le directeur de l'IUFM n'est pas prisonnier d'un barème et, de manière réglementaire, il peut prononcer l'admission d'un étudiant à partir de l'examen de son dossier.

La démarche de l'IUFM n'est pas celle du baccalauréat, où l'on additionne les notes.

<< Certains dossiers peuvent peser plus lourd, à la lecture, que le simple chiffrage des constituants. Et le directeur de l'IUFM peut dire : ce candidat-là, je le prends ! Il a ce droit. Il peut trancher. Quand on répond aux candidats, on ne leur dit pas : vous n'êtes pas pris parce que votre barème est de tant et le dernier admis a tant... On leur dit : l'examen de votre dossier fait que l'on ne vous prend pas. Et pour qu'il y ait toutes garanties, que ce ne soit pas la règle de l'arbitraire et du passe-droit, une commission d'une trentaine de membres statue sur l'ensemble du dossier et peut demander à voir tel ou tel dossier. Elle comprend des représentants des universités, des représentants des formateurs, des responsables de formation, les équipes de direction de l'IUFM, le service de scolarité. Ce n'est pas l'IUFM dans son coin qui exerce un droit régalien, qui tranche, qui choisit, qui sélectionne. Et cette commission n'est pas un partenaire consensuel : elle s'exprime, elle intervient, elle conteste, elle refuse, elle accepte donc il y a un véritable débat. Dans cette commission, chaque responsable de faculté défend aussi le droit d'entrée de ses propres étudiants >>.

II.2.2.2.1.2. Le problème des allocations

Actuellement, le principe de l'allocation n'est pas supprimé.

Donc, le texte n'est pas caduque, mais << le tiroir est vide >>, c'est-à-dire que le ministère n'a pas réalimenté budgétairement les IUFM pour distribuer ces allocations.

Rappelons rapidement que la raison d'être des allocations était d'attirer suffisamment d'étudiants vers les métiers de l'enseignement, à une époque où les recrutements étaient difficiles.

<< Au départ, on n'avait pas assez d'étudiants et pour 400 places au concours, on arrivait peut-être à inscrire 500 candidats. Donc, l'allocation avait pour objectif d'attirer les candidats et de faire un pré-recrutement vers les métiers de l'enseignement. C'est l'équivalent de ce qui se faisait dans le second degré, avec les IPES¹⁹⁰. L'idée n'est donc pas nouvelle, elle a toujours existé. Le ministère a suspendu ces allocations dès lors qu'il y avait suffisamment de candidats. Notre problème n'est plus d'aller les chercher, mais de les sélectionner parmi un trop grand nombre d'inscriptions >>.

L'IUFM dispose de près de 700 places en première année.

Ce chiffre est resté stable et il est lié au volume du recrutement, puisqu'il correspond à deux fois le nombre de postes offerts au Premier Degré dans les quatre départements lorrains.

<< Pour ces 700 places, à une époque, on recevait jusqu'à 3 000 dossiers de demandes d'inscription à l'IUFM. Et quand on sélectionnait les étudiants sérieux... ceux

¹⁹⁰ IPES : Institut de Préparation aux Enseignements du Second degré.

qui n'avaient pas redoublé, qui avaient fait de bonnes études... il en restait encore 2 000. Donc, on voit bien que dans ce contexte, le ministère a été immédiatement et très naturellement tenté de ne plus alimenter les allocations, car l'objectif était atteint >>.

Les allocations étaient attribuées sur des critères de mérite, de scolarité alors que pour les bourses, ce sont les critères sociaux ou familiaux qui priment.

Et si les allocations sont supprimées, les bourses existent toujours pour les étudiants d'TUFM qui peuvent parfaitement les demander, comme s'ils étaient inscrits à l'université ou dans un institut universitaire.

<< Sauf que les chiffres ne sont pas les mêmes. Quand un étudiant obtient 10, 15 ou 20 000 Francs au niveau d'une bourse, l'allocation c'était 50 ou 70 000 Francs et on la versait pendant deux ans (en année de licence et en première année d'TUFM). Si bien que les étudiants qui provenaient d'un milieu familial aisé... avec des parents qui avaient la possibilité de les aider... pouvaient quand même obtenir une allocation, puisque c'était au mérite >>.

La commission d'attribution des allocations était plus élargie que la commission d'inscription et elle comprenait des représentants des universités, des responsables de formation, des services d'TUFM ainsi que des représentants des syndicats des enseignants.

<< Mais dès que l'on distribue des allocations, ça pose toujours le problème des enjeux financiers entre ceux qui les reçoivent et ceux qui ne les reçoivent pas. Donc, dans les promotions, cela avait tendance à créer un clivage entre les "riches" et les "pauvres". Et pour nous, en tant que responsables de formation, il fallait gérer cela pour que ça ne crée pas de tensions >>.

Des dissensions se manifestaient lorsque les étudiants repéraient les allocataires.

Ainsi, par exemple, pouvait-on le constater à la cafétéria, dans la mesure où la couleur du billet n'était pas la même.

En début d'année, les responsables de la formation prenaient par conséquent la précaution de préciser aux étudiants que les décisions d'attribution des allocations provenaient d'une commission large, qui veillait à établir un équilibre entre les différentes facultés et les origines des étudiants.

<< Un autre élément a peut-être incité le ministère à suspendre le versement des allocations. Et ça, c'est plus gênant. Statistiquement, au moins dans l'IUFM de Lorraine, les étudiants bénéficiaires d'une allocation avaient des résultats au concours significativement inférieurs à ceux qui n'avaient pas d'allocation, avec des écarts qui n'étaient pas liés aux fluctuations normales de la moyenne. Cela était-il dû au fait qu'ils se croyaient pré-recrutés? Cela demande une vérification statistique rigoureuse, mais il n'est pas du tout évident que les titulaires d'allocation réussissent mieux que les autres. Est-ce qu'ils se sont bercés d'une illusion selon laquelle ils ne pouvaient pas être mis à la porte au bout de deux ans, puisqu'ils avaient coûté cher à la collectivité? Est-ce le fait d'avoir une aisance financière au-dessus de la moyenne des étudiants, puisque c'est pratiquement un salaire ?>>.

En effet, aucun favoritisme ne privilégiait les allocataires au concours, car ils se présentaient sans aucune distinction, ni avantage, dans la mesure où ils restaient anonymes de ce point de vue (y compris à l'oral).

II.2.2.2.2. La mise en œuvre des programmes et la gestion des emplois du temps

Dans l'éditorial d'une publication émanant de l'IUFM de Lorraine¹⁹¹, son directeur actuel (également chercheur en Sciences de l'éducation) fait deux constats à propos des objectifs de formation :

1) Le degré d'adhésion aux plans de formation est très lié à la perception qu'ont les étudiants et les professeurs stagiaires de l'utilité immédiate de la formation.

Il affirme ainsi qu'ils ont une forte propension à privilégier le « comment » au détriment du « pourquoi ».

Cette attitude a pour effet de rendre malaisé leur engagement dans une « démarche réflexive » sur les contenus de l'enseignement, sur l'école, sur leur fonction et entraîne, en conséquence, des résistances par rapport à des apports théoriques.

2) Les plans de formation leur imposent des charges de travail trop élevées.

Ils suscitent, en particulier, des complications au niveau de l'organisation, de l'affectation, du service, de l'étalement des activités ainsi que de l'équilibre entre « les activités encadrées, le travail personnel et les contenus mêmes des formations ».

Les divers intervenants dans la formation de l'IUFM sont aussi couramment conduits à constater que les étudiants et les stagiaires ont tendance à se centrer sur les façons d'aborder les problèmes au lieu de chercher des choix, des solutions et, à plus forte raison parce que la pratique de la leçon modèle n'a plus cours, la difficulté essentielle tient à l'impossibilité de ne leur fournir que des « recettes ».

En effet, les formateurs pensent communément qu'il n'est pas possible d'enfermer une situation pédagogique et un problème dans une seule démarche.

Le plan de formation de l'IUFM de Lorraine repose quant à lui sur un certain nombre de principes, que la direction a appelé des « mots-clés » : polyvalence, professionnalisation, tutorat, écriture, projet de l'étudiant et du stagiaire, français et mathématiques.

La **polyvalence** signifie qu'au-delà de l'origine de chaque futur enseignant et des options qu'il peut prendre, un tronc commun balaie l'ensemble des disciplines de l'école élémentaire.

La **professionnalisation** - et même la **professionnalité**, selon le vocable utilisé par l'IUFM - suppose, dès la première année, un engagement de la réflexion sur le métier, les contenus, les démarches, le travail à l'école ainsi qu'une préparation au concours sur des bases professionnelles.

Cette démarche se développe à travers des stages, des ateliers préparatoires aux stages, la rédaction de fiches de préparation, des essais devant des élèves, des visites de tuteurs et de formateurs....

La règle de **tutorat** veut qu'une équipe stable de formateurs, proches de l'image du maître-formateur, suive un groupe de stagiaires pendant toute l'année scolaire, à la fois pour les cours, les ateliers... et poursuive ce travail en deuxième année.

¹⁹¹ Cf. Patrick BARANGER in *Le tracé*, n°6, octobre 2000, p 2.

En première année, un « tuteur de dossier » intervient ainsi auprès d'un groupe de cinq ou six étudiants alors qu'en deuxième année, chaque stagiaire est aidé individuellement par un « tuteur de mémoire ».

Le tuteur se voit confier des missions de type « aide à la documentation », « aide à la planification de l'écrit », « mise en texte proprement dite ».

La règle de l'**écriture** est imposée dès la première année et constitue, en ce sens, un passage obligé : pour le dossier, pour le mémoire, dans les ateliers pré et post-stages...

Parallèlement et dès son arrivée, l'IUFM fait bénéficier l'étudiant d'une aide à l'écriture professionnelle (rédaction d'un projet, fabrication d'une fiche de préparation, examen des composantes de cette écriture et familiarisation avec différents types d'écrits professionnels...).

La notion de **projet** signifie, pour l'étudiant et le stagiaire, faire des choix : pour le concours, pour les stages, pour une dominante et pour deux compléments de polyvalence.

Pour le stage en responsabilité - qui se traduit par le suivi d'une classe - l'IUFM demande un projet plus intensif, plus appuyé dans une ou deux disciplines que le stagiaire pourra développer pendant deux ou trois semaines.

Ce projet sera lié au mémoire, à un complément de polyvalence, à une dominante ou à la formation personnelle.

Dans le tronc commun, le **français** et les **mathématiques** ont un statut à la fois de disciplines et d'instruments de réussite scolaire et donc, l'institut de formation leur accorde un poids plus important qu'aux autres disciplines.

L'idée générale qui guide la formation, c'est que l'enseignant doit sortir de la deuxième année d'IUFM en ayant « balayé » au maximum l'ensemble des disciplines.

Pour ce qui concerne les emplois du temps, les contraintes horaires sont celles de tout établissement de formation : elles sont liées à l'utilisation des salles et aux départs en stage.

Deux formules principales ont donc été testées :

- des demi-journées de quatre heures, selon un rythme de deux fois deux heures,
- des demi-journées de trois heures, mais avec le même formateur.

« Le problème, c'est que tout le monde est présent en même temps et que tout le monde est parti en même temps ».

II.2.2.2.3. Retour sur quelques aspects polémiques soulevés par la formation en deuxième année

1) Le problème des cours multiples

Le responsable de la formation à l'IUFM interrogé évoque le fait que les stagiaires ont l'occasion d'expérimenter les cours multiples au cours de leurs stages en responsabilité.

Par ailleurs, dès la première année, un système de maîtres d'accueil est en place - ils sont actuellement 280 en Meurthe-et-Moselle¹⁹² - et les besoins se situent souvent dans des cours à plusieurs niveaux.

¹⁹² Pour des effectifs d'étudiants en première année qui ont varié, depuis l'année 1992/1993, entre 178 (année 1999/2000) et 243 (année 1995/1996) sur le site de Nancy.

2) La place du préélémentaire

Pour les maternelles, il me rappelle que sont respectivement présents un module de 36 heures en deuxième année et un module de 24 heures en première année¹⁹³.

3) La question spécifique de l'apprentissage de la lecture

Il reconnaît que les débutants ne sont pas suffisamment « armés ».

4) Le mémoire professionnel

Il réaffirme que le mémoire professionnel est formateur s'il a un « impact réel sur la démarche et sur la profession futures ».

Il m'assure que les problèmes de temps invoqués résultent uniquement d'une mauvaise organisation du stagiaire car, dès le début, des cours de méthodologie sont dispensés et des ateliers sur le projet de mémoire sont mis en œuvre.

Les critères spécifiques figurent quant à eux dans le « livret de l'étudiant ».

Concernant la rédaction du mémoire, les critères d'évaluation sont donnés en début d'année et rappelés ensuite, ainsi que les critères pris en compte pour la soutenance.

D'après lui, le cadre général est donc clairement borné et après, « charge à eux » de trouver un terrain d'accueil.

Par contre, il reconnaît que la prise en charge ultérieure dépend des tuteurs.

5) La préparation des stages

Concernant le suivi des stages, il atteste du fait que l'IUFM a essayé de renforcer les ateliers pré-stages (ou MASP¹⁹⁴) afin d'assurer une meilleure continuité.

Ces ateliers donnent lieu à une co-intervention de professeurs d'IUFM et d'IMF et présentent, par conséquent, un double éclairage.

6) Les affectations

Les lieux de stages sont liés à la formation continue, la quantité est donnée par les plans de formation et les stagiaires sont ensuite affectés lors d'une mini-CAPD, en fonction de leur barème, de leurs vœux et des lieux disponibles.

Il est vrai que ceux qui acceptent de se déplacer jusqu'à Longwy obtiennent six points, dont ils peuvent disposer ultérieurement pour revenir sur Nancy, mais il existe également des besoins sur les écoles d'application de Nancy qui, eux, ne donnent que peu de points.

Toutefois, « en vue d'une responsabilisation des stagiaires », les dispositifs internes sont discutés de manière collégiale après proposition de différents modes de fonctionnement, puis des synthèses des discussions sont réalisées par les représentants de chaque groupe.

¹⁹³ Cependant, en fonction de l'établissement, il est avéré que la durée de la formation spécifique consacrée à la maternelle peut varier de 0 heure (IUFM de Rennes, site du 35) à 216 heures, dont 118 de cours (IUFM de Besançon, site du 25) en passant par diverses formules (souvent entre 12 et 36 heures). Les formes des contenus proposés, la période de l'année choisie pour la dispenser, le type de formateurs qui interviennent, les formules des stages ainsi que les modalités d'évaluation sont également différents d'un IUFM à l'autre.

¹⁹⁴ MASP : module d'analyse de situations pédagogiques.

L'étudiant apprend à analyser les activités pédagogiques pour savoir organiser la classe, gérer les groupes, les démarches pédagogiques. Il repère les invariants de l'acte pédagogique (rôles du maître, tâches de l'élève en situation d'apprentissage, organisation de la classe, évaluations) et construit des outils d'observation (grilles).

7) L'exploitation des stages

Mon informateur convient que, dans le dispositif tel qu'il existe depuis la création de l'IUFM - composé à la fois de professeurs d'IUFM et de « gens de terrain » - les post-stages se révèlent assez difficilement exploitables.

Les animateurs n'ont effectivement pas assez d'éléments à apporter, « dans la perspective que les stagiaires s'en sortent mieux », pour deux raisons principales :

- d'une part, entrent en jeu des questions de personnalité qui font de chaque individu un cas particulier et,
- d'autre part, chacun d'eux revient de stage avec ses propres problèmes et il n'est pas réceptif à ceux des autres.

8) Les critères d'appréciation

Il n'existe pas de critères d'évaluation communs des stages, mais plutôt une lecture des rapports de visites qui émanent cependant de différentes catégories (conseillers pédagogiques, IEN, IMF et professeurs d'IUFM) qui donne ensuite lieu à une synthèse.

Pour ce qui est des matières d'enseignement, il m'affirme qu'une réflexion est maintenant engagée en vue d'harmoniser les critères d'évaluation, afin qu'ils soient clairement énoncés aux stagiaires, mais il peut toutefois subsister des critères spécifiques d'une discipline à l'autre.

De manière globale, l'intéressé pense que les professeurs des écoles sont généralement « performants » lorsqu'ils sortent de l'IUFM, et qu'ils le deviennent encore davantage au bout de deux ou trois ans.

Cependant, il s'est aperçu qu'après sept ou huit ans, ils « retombent » souvent dans le « traditionnel ».

II.2.2.2.4. Compléments d'information sur le mécanisme régissant les affectations

D'après mon interlocuteur, les sortants ne sont pas toujours conscients du fait que c'est la CAPD qui affecte les stagiaires et non pas l'IUFM.

Il est toutefois exact que le classement se fait en trois catégories – ce sont, respectivement, les mentions « très favorable », « favorable » et « assez favorable » - qui sont initialement établies par l'organisme de formation.

Cette classification est basée sur des résultats obtenus par le futur enseignant dans trois grands ensembles :

- une évaluation spécifique fournie par les professeurs dans chacun des cours théoriques,
- les rapports établis par divers intervenants à l'issue des visites de stages et,
- la soutenance d'un mémoire professionnel devant un jury.

D'autre part, il faut rappeler que c'est l'Inspecteur d'Académie qui effectue les nominations, mais « comme il l'entend ».

Il est aussi à noter qu'en Meurthe-et-Moselle, si la situation familiale prévaut dans chacun des groupes constitués, elle ne joue a contrario aucun rôle entre les tranches et elle ne peut en aucun cas rattraper une appréciation plus « défavorable ».

Mon informateur me redit ensuite combien, dans le département, la situation se complique singulièrement du fait que « 80 % des membres de chaque promotion se retrouvent dans le Pays-Haut alors que 80 % des vœux » expriment une préférence pour la région nancéienne.

Lorsque les opportunités existent, les « situations difficiles » sont prioritaires pour rester sur Nancy, mais ces nominations sont souvent opérées sur des « décharges ».

Quelques postes se libèrent également chaque année en fin de mouvement, le jour de la rentrée (lors de la « quatrième » phase ou phase d'ajustement), parfois à proximité de Nancy¹⁹⁵.

D'un point de vue « stratégique », une constatation peut être faite au niveau de l'IUFM, au fil des années : un nombre de plus en plus élevé de débutants demandent un poste sur Longwy dès le deuxième mouvement et, dans certains cas, sous la forme de vœux groupés.

Cela leur permet indéniablement de se réserver un maximum de possibilités d'obtenir une affectation dès le mois de juin, c'est-à-dire avant les congés estivaux, afin de mieux préparer leur rentrée.

Une proportion de nominations variant entre 40 et 60 %¹⁹⁶ peut être relevée à ce stade des opérations, mais en général elles n'ont pas lieu sur Nancy car un processus dynamique existe, lié à l'existence de postes vacants et à un système de « va et vient » qui voit un certain nombre de sortants des promotions précédentes revenir au bout d'un an dans la région nancéienne.

De plus, il certifie que les professeurs des écoles néophytes ne vont « en principe » pas dans l'enseignement spécialisé, sauf s'ils le demandent expressément dans leurs vœux.

En conclusion à cette partie, nous devons retenir que le principe selon lequel une formation professionnelle doit être dispensée au sein d'un organisme spécialisé (en l'occurrence, l'IUFM) est plébiscité par l'ensemble des professeurs des écoles interrogés au cours des trois années d'investigation.

Ce postulat général ne souffre donc aucune remise en cause, malgré les lacunes qui ont été unanimement soulignées dans cette formation et même s'ils considèrent qu'elle a surtout servi, en ce qui le concerne, à leur donner un « état d'esprit ».

III. Déploiement approprié des compétences requises

III.1. Une transversalité formelle des savoirs disciplinaires

III.1.1. Dans les diverses conformations de l'activité enseignante

Le principe selon lequel le travail de l'enseignant « primaire » consiste à prendre perpétuellement en charge un groupe-classe, en suivant à chaque fois un cycle annuel, reste toujours unanimement reconnu par les professeurs des écoles débutants.

¹⁹⁵ 60 personnes en 1997, 17 en 1998, 51 en 1999 (chiffres donnés par le SGEN-CFDT, mais malheureusement non fournis pour les années précédentes).

¹⁹⁶ 41 % en 1997, 63 % en 1998, 55 % en 1999 (d'après la même source syndicale).

Pour ces derniers, l'attribution d'une classe << à l'année >> représente invariablement la configuration la plus fréquente, la plus recherchée, la plus *normale* de l'exercice professionnel et elle est continuellement placée au *cœur* de la fonction enseignante.

Mais d'autres formes de concours à l'activité d'enseignement, qui pourraient a priori paraître plus périphériques, sont aussi largement admises.

La responsabilité de plusieurs groupes-classes successifs est ainsi acceptée dans le cas de figure des remplacements, et les personnels << suppléants >> sont perçus comme une catégorie de collègues à part entière, dont l'existence sur le terrain est jugée parfaitement légitime¹⁹⁷.

N'est pas non plus source de contestation la pratique d'un partage d'élèves en sous-groupes, en vue d'effectuer un travail plus individualisé.

Par notre expérience commune de praticien, nous savons, qu'elle passe fréquemment par des dispositifs particuliers comme les classes d'adaptation, par exemple, et qu'elle concerne logiquement, dans la plupart des cas, des élèves que les enseignants considèrent comme se trouvant << en difficulté >>.

Aux yeux des débutants, les agencements mis en place dans les écoles sous ces dispositions restent pleinement intégrés à la sphère de l'acte d'enseigner.

Au contraire, tel n'est pas le cas des structures plus spécialisées qui agissent dans le cadre des RASED¹⁹⁸ ou du dispositif de conseil pédagogique.

Les actions spécifiques menées dans ces deux derniers contextes sont alors généralement déchiffrées, par les praticiens, comme des *arrangements adjacents* à l'enseignement proprement dit.

III.1.2. Selon le secteur d'intervention

Quel que soit le *rayon* de l'enseignement du Premier Degré – ou, tout simplement, la classe – dans lequel les professeurs des écoles sont amenés à exercer, la totalité des interviewés trouve indispensable que chacun d'entre eux dispose d'un volume comparable de connaissances dans tous les domaines disciplinaires.

¹⁹⁷ Notons du reste qu'en Meurthe-et-Moselle la brigade formation continue est particulièrement demandée, puisque le barème moyen pour y accéder allait de 36,25 à 39 (selon la zone d'intervention) en 1998/1999.

¹⁹⁸ RASED : Réseau D'aides Spécialisées pour les Elèves en Difficulté.

Les réseaux ont pris le relais des GAPP (Groupe d'Aide Psycho-Pédagogique) en 1990.

Intervenant à la fois au sein de l'école élémentaire et maternelle, ils ont deux objectifs principaux : apporter une aide aux difficultés et exercer des actions préventives aux cours des cycles I et II, en favorisant la concertation dans l'école (entre les élèves, les enseignants et les familles), la prévention (par des observations, des évaluations et des bilans) et des actions spécifiques auprès d'élèves en difficulté et éventuellement handicapés.

Ils sont normalement composés de trois types d'intervenants :

- un psychologue scolaire, qui établit des bilans, fournit des conseils pédagogiques et une aide à l'orientation et à l'intégration.
- un maître spécialisé dans des aides à dominante rééducative (option G) << visant l'ajustement des conduites émotionnelles, corporelles, intellectuelles, la restauration du désir d'apprendre et de l'estime de soi.
- un maître spécialisé dans des aides à dominante pédagogique (option E) << ayant pour objectif d'améliorer la capacité de l'élève à dépasser les difficultés qu'il éprouve dans les apprentissages, à maîtriser les méthodes et techniques de travail, à prendre conscience de ses progrès par l'expérience de la réussite>>.

Du point de vue des savoirs, la nécessité pour la totalité des maîtres de l'enseignement primaire de posséder un bagage commun n'est aucunement remise en cause.

L'idée générale qui prévaut est la suivante : la possession de cet équipement théorique vise en principe à les rendre aptes à exercer à tous les étages de l'enseignement primaire.

En effet, ils estiment majoritairement que, jusqu'à son retrait de la vie active, le professeur des écoles sera fortement susceptible de connaître des mouvements internes - prise en charge de classes diverses au sein d'une même école - ou externes - mutations dans d'autres établissements - et peut-être avec une ampleur plus grande que pour les autres types d'enseignants, qu'ils soient dans le « secondaire » ou le « supérieur ».

Et ils sont persuadés que ces changements le mettront assurément en position de devoir *jongler* avec les quatre niveaux de la maternelle, les cinq niveaux de l'élémentaire, voire avec les différentes formules spécialisées (adaptation, CLIS, SEGPA, EREA...) existantes sur le *terrain*.

Une idée primordiale émerge donc nettement dans les propos tenus dans cette phase de décollage : rares seront les situations où toute une carrière « primaire » pourra se dérouler avec un seul type de groupe-classe, comme cela a pu se produire dans le passé.

Nous pensons que cette acceptation virtuelle d'une mobilité relativement élevée rejoint par conséquent tout à fait l'idée de polyvalence, en faisant obligation à l'enseignant du Premier Degré d'être capable (en permanence) de réutiliser l'ensemble des savoirs engrangés dans les diverses disciplines en cours à l'école primaire.

III.2. Des savoir-faire et des savoir-être modulés en fonction des trois principaux secteurs d'enseignement : préélémentaire, élémentaire, spécialisé

Dans les discours, si la référence la plus répandue sur le *terrain* est représentée par un groupe-classe logé dans un grand bloc constitué par le secteur élémentaire, les deux autres domaines d'intervention (préélémentaire et spécialisé) prennent cependant toute leur part dans l'enseignement.

Mais ils sont perçus à la lumière d'un éclairage très spécifique.

Les différences les plus flagrantes ne se situent pas, comme nous l'avons vu antérieurement, au niveau des savoirs ; puisque cet élément collectif est au contraire perçu comme un *socle* unificateur de l'ensemble des intervenants.

Les points d'achoppement sont plutôt à rechercher dans l'accompagnement de l'acte de transmission des connaissances proprement dite.

Dans cette perspective, ce sont certainement les méthodes de travail mises en action en direction des élèves et les attitudes adoptées par les maîtres qui sont perçues comme différentes d'un secteur à l'autre.

III.2.1. Ecart constaté entre l'enseignement préélémentaire et l'enseignement élémentaire

Notons d'abord que jusqu'en 1997, et contrairement à l'école élémentaire, la maternelle ne s'est appuyée sur aucun programme précis, ni sur aucun type de manuel détaillé susceptible de fournir des repères bien déterminés, comme par exemple pour l'établissement d'une progression ou d'une programmation.

Les entretiens montrent que cette évocation d'une « souplesse » considérable accompagnant une « liberté pédagogique » étendue reste largement prégnante dans les esprits, en dépit du fait qu'une évolution a commencé à se produire au moment de l'arrivée des « programmes de l'école primaire » en 1995.

Pour ce qui concerne plus distinctement l'école maternelle, des recommandations en bonne et due forme ont ainsi été énoncées en s'appuyant sur deux grands thèmes :

- les domaines d'activité¹⁹⁹ et,
- les instruments pour apprendre²⁰⁰.

Or, ces directives apparaissent encore généralement, aux yeux des intéressés, comme de simples pistes de travail, beaucoup plus souples que les instructions émises en direction de l'école élémentaire.

Elles semblent continuer à laisser une large place à la « liberté pédagogique » et à la capacité de création de l'enseignant.

En l'occurrence, le « préélémentaire » apparaît presque, dans la sphère éducative, comme un monde *à part*.

Le fonctionnement particulier qu'un tel environnement de travail semble implicitement susciter supposerait par conséquent, en contrepartie, la possession d'une disposition d'esprit *adéquate* chez l'enseignant qui y intervient.

Dans la logique et dans le prolongement de cette conception, une opinion prédominante stipule que cette aptitude singulière pourrait utilement être favorisée et servie par la mise en place d'une formation initiale *spécifique* plus poussée qu'elle ne l'est actuellement à l'IUFM.

Du fait du plus jeune âge des écoliers, l'exercice des activités professionnelles au sein de l'enseignement préélémentaire impliquerait aussi que l'enseignant opte pour une approche différente de l'enfant par rapport à ses collègues qui exercent dans le secteur « élémentaire ».

¹⁹⁹ 1) Vivre ensemble : accueil, vie collective, communication.

2) Apprendre à parler et à construire son langage, s'initier au monde de l'écrit : sonorités de la langue, mots, écoute et langage oral, initiation au monde de l'écrit avec l'aide de l'adulte.

3) Agir dans le monde.

4) Découvrir le monde : découverte du monde des objets, de la matière, du monde vivant, des espaces naturels et humains, sensibilisation aux problèmes de l'environnement, à l'hygiène, à la consommation, éducation à la sécurité, le temps qui passe, le monde de l'image.

5) Imaginer, sentir, créer : éducation musicale, arts plastiques, ouverture à d'autres domaines artistiques de « sa sensibilité, son imagination et sa capacité de créer, ses facultés d'attention et de concentration, son esprit critique et son aptitude à exprimer des goûts et des choix ».

²⁰⁰ 1) Activité graphique : dessiner, écrire.

2) classification, sériations, dénombrement, mesurage, reconnaissance des formes et relations spatiales (approche du nombre, reconnaissance des nombres, repérages dans l'espace, repérage des événements dans le temps.

La diversification attendue de la démarche envers les enfants déclencherait, par contrecoup, une résonance forte sur les propres dispositions personnelles du praticien.

Les prédispositions prêtées au maître de maternelle semblent avant tout se diriger vers des << goûts >>, des << penchants >> et/ou des << affinités >> spécifiques qui se déclinent donc énormément en termes relationnels et affectifs.

En nous plaçant dans une telle perspective, aux côtés de mes informateurs, il est indéniable qu'une formation plus particularisée serait, une nouvelle fois, la bienvenue.

Des propositions sont avancées pour qu'elle se traduise par la mise sur pied d'un volume plus important d'options << typiques >> à l'ITUFM ainsi que par une expérimentation véritable de passages << à l'essai >> dans différents niveaux d'enseignement - selon des modalités qui resteraient bien entendu, à l'heure actuelle, à définir - avant d'opérer un choix.

Pour certains, elle pourrait même aller jusqu'à une spécialisation en bonne et due forme, dès la formation initiale.

Dans tous les cas, beaucoup estiment nécessaire de consacrer un laps de temps plus étendu au << préélémentaire >> dans les organigrammes de l'ITUFM, de moins << survoler >> ce domaine.

III.2.2. Séparations enregistrées entre l'enseignement spécialisé et l'enseignement élémentaire

Tout comme la maternelle, et certainement à un échelon encore plus large, l'enseignement spécialisé apparaît, dans les formes qu'il présente actuellement, comme un monde *singulier*.

Rappelons cependant le fait qu'en fonction des besoins du service, tout instituteur ou professeur des écoles, qu'il soit titulaire d'un diplôme professionnel ou qu'il en soit dépourvu, est toujours susceptible de s'occuper d'une classe spécialisée.

Cette situation connaît même une relative aggravation depuis quelques années, dans la mesure où, dans presque tous les départements, des postes de psychologues, de rééducateurs (les maîtres << G >>) et de maîtres << E >> restent vacants après la tenue des différents << mouvements >>, faute de personnel titulaire des diplômes correspondants²⁰¹.

Chaque enseignant en poste est *normalement* informé et conscient de la réalité selon laquelle des classes destinées à prendre en charge les élèves souffrant d'une déficience²⁰² ou d'un handicap²⁰³ existent depuis longtemps dans le cadre de l'AIS²⁰⁴.

²⁰¹ DEPS : Diplôme d'Etat de Psychologie Scolaire.

CAPSAIS : Certificat d'Aptitude aux actions Pédagogiques Spécialisées d'Adaptation et d'Intégration Scolaire.

²⁰² Selon la nouvelle nomenclature officielle (arrêté du 9 janvier 1989) nous pouvons référencer les déficiences selon différentes catégories : déficiences intellectuelles, du psychisme, du langage et de la parole, auditives, de l'appareil oculaire, d'autres organes, du squelette, des fonctions générales.

²⁰³ La notion de handicap inclut trois concepts : la déficience (congénitale ou acquise), l'incapacité (en tant qu'écart à la norme, concernant l'action de l'individu) et le désavantage (en tant qu'état situationnel du handicap).

²⁰⁴ AIS : Adaptation et Intégration Scolaire.

Dans ce cadre, les structures les plus fréquentes que nous recensons sur le terrain sont sans conteste les CLIS²⁰⁵ et elles sont fréquemment localisées dans des groupes scolaires qui figurent parmi les plus gros établissements de chaque circonscription, par le nombre de classes qu'ils renferment.

Dans les écoles primaires, l'action spécifique visant à assurer une meilleure prise en charge de groupes d'élèves en difficulté peut toutefois inclure d'autres modes de fonctionnement.

L'un d'entre eux est représenté par la classe d'adaptation, qu'elle se présente sous une forme ouverte ou fermée.

Il est également possible de trouver des CLIN²⁰⁶, en dépit du fait qu'elles ne sont pas, considérées comme << spécialisées >> par l'Institution ; puisque leur rôle consiste en principe à prendre en charge des élèves qui ne sont pas francophones.

Au regard de l'âge des élèves qu'elles accueillent et des objectifs de préprofessionnalisation qu'elles poursuivent pour ceux-ci, d'autres structures sont quant à elles logées dans des locaux de l'enseignement secondaire, tout en restant animées par des instituteurs ou par des professeurs des écoles sur un plan pédagogique.

Je fais ici allusion aux SES/SEGPA²⁰⁷ et aux EREA/LEA²⁰⁸.

En dehors de ces types d'établissements, des locaux distincts reçoivent aussi des enseignants du primaire.

Retenons simplement, parmi ces derniers, les EPA²⁰⁹, les CAMSP²¹⁰, les IMP/IME/IMPRO²¹¹, les établissements pénitentiaires.

Pour l'ensemble de ces emplois, une formation complémentaire, à part entière, est jugée absolument indispensable par une très grande majorité des débutants.

Nous savons que ces apprentissages spécifiques constituent déjà une réalité ancienne²¹².

Les enfants qui se retrouvent dans ces structures ne rentrent par conséquent pas dans une sorte de *moule scolaire*, dont l'Education Nationale et ses agents auraient préalablement définis les contours.

Ils sont donc considérés comme *différents* par l'Institution.

Notre expérience habituelle de praticien nous a incités à confirmer que chacun de ces élèves constitue effectivement un cas particulier et qu'il s'éloigne, de manière plus ou moins prononcée, de l'image de l'écolier << lambda >> imaginé à l'IUFM.

²⁰⁵ CLIS : Classe d'Intégration Scolaire.

²⁰⁶ CLIN : Classe d'Initiation.

²⁰⁷ SES/SEGPA : Section d'Education Spécialisée/Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté.

²⁰⁸ EREA/LEA : Etablissement Régional d'Enseignement Adapté/Lycée d'Enseignement Adapté.

²⁰⁹ EPA : Ecole de Plein Air.

Elle reçoit des enfants âgés de 6 à 12 ans qui souffrent de problèmes médicaux lourds, de polyhandicaps ou de problèmes divers à dominante médicale.

²¹⁰ CAMSP : Centre d'Action Médico-sociale Précoce.

²¹¹ IMP/IME/IMPRO : Institut Médico-Pédagogique, Institut Médico-Educatif, Institut Médico-Professionnel.

Ce sont des institutions sous tutelle du ministère de la Santé qui ont passé une convention avec l'Education Nationale pour bénéficier de postes d'enseignants publics.

²¹² Les plus anciennes classes spéciales, les classes de perfectionnement (aujourd'hui officiellement disparues) dataient de la loi d'avril 1909 et s'adressaient à des enfants << arriérés >>.

Pour un enseignant, l'obstacle le plus sérieux tient certainement à la constatation que ces élèves ne sont généralement pas très *intéressés* par l'aspect scolaire des activités proposées par le système éducatif.

Et le maître qui les reçoit doit certainement - sans doute de manière plus attentive que dans les autres secteurs de l'enseignement - tenir compte de ce que les enfants apportent au quotidien, mais d'une manière différente.

Un avis fréquemment exprimé par les débutants est qu'il doit s'ingénier à faire en sorte << qu'ils se sentent personnellement >> et sûrement << davantage >> *concernés* que les enfants placés dans une classe << normale >>.

Dans le cas contraire, un sentiment domine selon lequel ces élèves qui subissent déjà le poids de leurs problèmes antérieurs risquent de pâtir collectivement et individuellement de << l'incompétence >> d'un enseignant non volontaire qui subira leur prise en charge pendant une année entière.

Ils seraient ainsi exposés à << souffrir >> des carences du maître, ces manques étant entendus comme des éléments qu'il ne pourra pas leur << offrir >>, souvent d'ailleurs de manière involontaire.

De plus, ma propre expérience de praticien m'incite à penser que cette situation risque d'être très éprouvante et déroutante pour l'enseignant.

Dans un même groupe-classe, il doit effectivement s'occuper d'enfants de tous âges et de tous niveaux puisque, d'ordinaire, ceux-ci vont du Cours Préparatoire au Cours Moyen.

Qui plus est, non seulement ces élèves présentent tous inévitablement des lacunes, mais chacun d'eux manifeste des déficiences dans un nombre variable de disciplines.

Dès lors, nous pensons conjointement que les risques sont élevés que cette anomalie se révèle << dangereuse >> pour les deux parties, en particulier sur un plan affectif.

D'ailleurs, si la détention du CAPSAIS est positivement requise pour effectuer ce type de travail enseignant, il est communément admis par les intéressés qu'une formation spécifique et adaptée est absolument nécessaire, au moins pour savoir << ce que recouvre la notion d'enfant en difficulté et comment il faut le gérer >>.

Logiquement, il faudrait aussi que l'entrée dans une formation de ce type résulte de l'expression d'un choix volontaire, car le terme spécialisé signifie forcément << spécial>>²¹³.

Dans l'imaginaire collectif enseignant, l'enseignement spécialisé recouvre indéniablement l'idée d'un *autre* métier.

Il ne devrait alors sans doute être rejoint et pratiqué qu'après avoir expérimenté, pendant un certain laps de temps, des classes << ordinaires >> et en ayant forgé, au fil des années, une solide motivation pour cette option.

L'occupation d'un certain nombre de ces postes des débutants qui n'en voulaient pas à l'origine est belle et bien vue comme une hérésie.

²¹³ Ce terme étymologiquement approprié a d'ailleurs pour synonymes :

1) au sens de particulier : personnel, spécifique, distinct, individuel, original, remarquable.
2) au sens de bizarre : exceptionnel, extraordinaire, singulier.

En réexaminant l'ensemble de ce chapitre, je conçois que le portrait du professeur des écoles qui se dégage de cette définition minimale échafaudée sur trois piliers dominants nous montre un enseignant :

- 1) Marqué par l'emprise d'une polyvalence raisonnée et adaptable,*
- 2) Certes détenteur d'un diplôme universitaire, mais pour lequel le niveau « idéal » n'atteint pas forcément l'échelon de la licence actuellement désiré par l'Institution,*
- 3) Nécessairement pourvu d'une robuste formation professionnelle initiale - qui lui permettra de prendre en charge, dans l'enseignement élémentaire, un large faisceau de groupes d'élèves - et après réception de compléments distincts, lorsqu'il préfère se diriger vers l'école maternelle et, à plus forte raison, vers l'enseignement spécialisé.*

Bien entendu, cette délimitation apparaît, par certains côtés, plus restrictive que celle qui est nous donnée par le « Référentiel des compétences et capacités caractéristiques d'un professeur des écoles ».

Pour ma part, j'insisterai plus lourdement, dans mon étude, sur les caractères professionnels que je considère comme propres au Premier Degré.

En effet, un certain nombre d'éléments contenus dans le préambule et les principes généraux de ce document me semblent avoir une portée plus large que le cadre de l'enseignement primaire stricto sensu et ils peuvent donc s'appliquer, en principe, à l'ensemble des praticiens qui exercent au sein de l'Education Nationale.

Je fais, par exemple, ouvertement référence aux points *universels* suivants :

- la question du fonctionnariat,
- la défense des valeurs de la République,
- l'acceptation d'exigences, de responsabilités et d'un cadre éthique,
- l'idée d'évolution professionnelle,
- la positivité du regard porté sur l'enfant,
- l'adoption d'une attitude réflexive sur la pratique,
- la dimension sociale du métier.

La plupart de ces notions font d'ailleurs l'objet d'un large consensus au niveau des professeurs des écoles et je les ai reprises lors de l'examen plus détaillé des compétences professionnelles²¹⁴.

Notons simplement dès maintenant que le qualificatif de « fonctionnaire », s'il désigne clairement un statut réel et non dénié, ne me paraît pas posséder une force de résonance très élevée chez les professeurs des écoles et s'il s'applique indéniablement à une condition de fait, il ne désigne généralement pas une mentalité ou un état d'esprit particuliers.

S'agit-il d'un *signe des temps* ou est-ce plutôt le résultat d'un *dénigrement* continu qui se traduirait ensuite, chez les jeunes enseignants, par la non-acceptation d'une espèce de sentiment de dévalorisation lié à ce terme ?

Plus profondément, cela correspond-il à une perte de sens attribuable à un affaiblissement de l'esprit de corps traditionnel et caractéristique des instituteurs ?

²¹⁴ Cf. mon *Corpus des entretiens et des questionnaires*.

Au contraire, cela montre-t-il un déplacement positionnel qui serait alors le reflet d'un mouvement de mobilité sociale ascendante ?

Traduit-il dans ce cas un enracinement plus prononcé des professeurs des écoles - désormais membres de la catégorie A de la fonction publique - dans les « cadres et professions intellectuelles supérieures », devenant alors plus proches des « professions libérales » que des « professions intermédiaires » dans lesquelles sont classés leurs collègues instituteurs ?

Avons-nous plutôt affaire, à l'instar de ce qui se produit pour d'autres catégories socioprofessionnelles appartenant à la fonction d'état, à la fonction territoriale ou hospitalière, à une évolution de l'idée même de « service public » ?

Ces questions restent pour le moment en suspens, mais elles mériteraient sans doute une investigation plus approfondie, menée à une échelle plus large, par la suite.

Ce questionnement d'ordre plus nettement sociologique n'a malheureusement pas fait l'objet d'une exploration plus poussée dans le cadre de cette étude, car j'ai préférentiellement voulu me centrer sur des préoccupations plus professionnelles.

CHAPITRE 2 :

ELEMENTS POUR UNE ELABORATION DE PRINCIPES GENERAUX

Les notions retenues dans cette partie du *modèle* que mes informateurs et moi-même tentons d'esquisser ensemble concernent maintenant la détermination des espaces dans lesquels se meut quotidiennement le professeur des écoles.

Je conçois que nous nous plaçons dans une zone de déficience du << Référentiel des compétences et capacités caractéristiques d'un professeur des écoles >>.

Même si les parties qui m'apparaissent floues n'ont pas forcément été clairement identifiées par mes interlocuteurs, je formule l'hypothèse qu'elles les ont marqués.

Ensemble, nous avons donc essayé de cerner, puis de balayer progressivement des registres collectifs qui se présentaient à notre réflexion comme fondamentaux.

Nous avons en conséquence mutuellement sélectionné deux directions que nous avons considérées comme principales :

- a) Nous estimons que la première est d'essence *affective*.
- b) Nous qualifions la seconde d'*opératoire*.

Ajoutons immédiatement qu'une certitude demeure toutefois constamment présente et ancrée tout au long de cette étude.

Elle stipule que la séparation effectuée entre l'Affectif et l'Opératoire revêt un caractère tout à fait artificiel lorsqu'elle s'applique au secteur primaire de l'enseignement.

De la sorte, la démarcation que nous avons collectivement décidé de réaliser nous semble certainement encore plus incongrue que si nous nous étions dirigés vers l'enseignement secondaire et, à plus forte raison, vers le << supérieur >>.

Cette dernière affirmation s'appuie explicitement sur deux arguments substantiels :

- la jeunesse de la tranche d'âge (globalement, entre 2 ans et 11 ans) concernée par l'intervention professionnelle,
- l'importance du concept de polyvalence déjà précédemment investi.

Il est donc tout à fait clair que nous ne conserverons cette délimitation *factice* que pour les *besoins* de la recherche.

Ci-après, je me contenterai de reproduire une synthèse globale des propos, sans y inclure d'extraits d'entretiens, laquelle nous servira en quelque sorte d'introduction générale au corps de la recherche dans le cadre du modèle présenté.

En effet, chacun des points fera ensuite l'objet d'un examen plus approfondi et beaucoup plus détaillé dans les deux parties suivantes respectivement consacrées aux compétences affectives et opératoires.

I. La prise en compte d'un univers affectif

Nous avons discerné trois caractéristiques essentielles qui nous ont paru aptes à investir le champ de l'affectivité de façon pertinente :

- a) Un renouvellement de ce macrocosme en fonction d'un *cycle annuel*, établi en liaison rigoureuse avec la conception française de l'année scolaire (de début septembre à fin juin).
- b) Un aspect *foisonnant*, voire *illimité*, des formes de développement qu'il est susceptible d'endosser au cours de chaque période.
- c) Une *précarité* constante, une *fragilité* omniprésente dans la stabilisation des rapports qui s'instaurent entre tous les protagonistes.

Nous partons d'emblée d'une hypothèse de travail que nous pourrions énoncer ainsi : à partir du moment où un travail d'ordre professionnel est accompli en *interrelation étroite* avec un nombre relativement élevé de personnes, le versant affectif occupe un espace *significatif* dans les relations qui sont susceptibles de s'établir entre elles.

Du côté des élèves, l'aspect affectif présent dans les échanges nous apparaît d'autant plus incontournable et nous pensons qu'il demande la mise en œuvre d'une sorte de gestion *propre*.

Cependant, la portion réservée à la satisfaction de cette forme de la vie scolaire nous paraît dépendre du niveau d'enseignement dans lequel l'intervention a lieu, dans la mesure où les plus jeunes élèves réclament une amplification de cette orientation émotionnelle.

Mais il est vraisemblable, à nos yeux, que l'ensemble des enfants de l'école primaire *fonctionne* sans cesse avec l'omniprésence de cette dimension affective qu'ils relient directement à la personne placée face à eux.

Nous faisons néanmoins une constatation fondamentale : dès leur plus jeune âge, ils sont conscients du fait que le statut de l'enseignant diffère de celui des parents.

Puisque l'élève est inséré dans un groupe social, l'idée principale qui transparaît des entretiens est que le maître doit donc nécessairement installer un certain degré d'autonomie dans une classe ou dans une fraction de classe, car il lui est impossible de se tenir constamment à la disposition d'un seul individu.

Et les débutants sont conduits à penser que, lorsque l'apprenant *accroche* véritablement avec son instituteur ou avec son professeur des écoles, l'affectivité est sûrement capable d'agir comme une aide et elle joue alors un rôle d'**adjuvant**.

De plus, ils voient comme une évidence le fait que lorsque les relations qui s'établissent sont << positives >> pour les deux parties, la situation d'enseignement prendra certainement une tournure plus agréable.

Mais a contrario ils pressentent aussi que le praticien doit constamment avoir à l'esprit le postulat selon lequel *l'imprévu* est toujours présent de manière implicite.

Le fortuit, l'aléa, l'impromptu font partie intégrante de la vie de classe et ces éléments peuvent, par conséquent, modifier les données initiales à tout instant.

L'idée selon laquelle chaque année scolaire diffère de la précédente, en induisant alors une nouvelle adaptation lors de chaque changement, ressort comme une certitude, dans la mesure où le public enfantin n'est jamais tout à fait << le même >>.

Nous croyons que des liaisons maître-élèves renouvelées s'établissent invariablement en début d'année.

Même en présence d'une classe entière ou d'un noyau de classe identique à la période scolaire antérieure, une création *inédite* redevient nécessaire **à chaque fois** sur le plan relationnel, parce que les élèves << grandissent >> et que, par voie de conséquence, ils n'ont plus exactement le même comportement que l'année précédente.

Sous une facette ou sous une autre, les enfants concernés se révèlent ainsi invariablement << transformés >>.

Donc, les limites à rechercher dans les rapports affectifs varient inévitablement, à chacune de ces phases successives, en fonction du *nouveau* groupe-classe qui se crée.

Dans le domaine affectif, la vision essentielle qui se dégage des propos est dès lors celle d'une construction constamment renouvelée dans une configuration d'ordre temporel.

Avec les adultes, les contacts paraissent a priori mieux stabilisés, moins brassés qu'avec les écoliers.

Mais, là non plus, ce public n'est jamais perçu comme tout à fait similaire d'une année à l'autre, y compris en présence de la perpétuation d'une équipe en apparence homogène, et une réadaptation paraît tout aussi nécessaire lors de chaque recommencement annuel.

Selon les professeurs des écoles interviewés, l'enseignant est sans doute d'abord appelé à jouer un rôle de *médiateur* par rapport à l'enfant dans les correspondances qui se mettent en place avec les parents.

Ma propre connaissance du terrain me conduit à relayer cette image et à évoquer la nécessité qui se fait jour d'une gestion périodique des relations.

La constatation unanime d'une remise en question << incessante >> des liaisons - que celles-ci prennent une tournure ou une autre - reflèterait en effet une évolution qui se met progressivement en place au fur et à mesure de l'écoulement de la période scolaire et qui ne présente en aucun cas une allure linéaire.

Bien que les modalités réelles soient très fluctuantes d'un établissement à l'autre, le professeur des écoles est aussi théoriquement tenu de fournir des *justifications* de ses interventions professionnelles aux familles des élèves pour lesquels il assume une responsabilité pédagogique.

Cette obligation au moins implicite de *rendre des comptes* quant à l'activité déployée en direction de la progéniture des intéressés est toujours susceptible de rompre l'équilibre antérieur.

Les entretiens ont montré qu'une conscience diffuse existe chez les débutants, selon laquelle la << réputation >> du maître ainsi que les << préjugés >> qui l'entourent jouent aussi un rôle soit facilitant, soit au contraire inhibant en matière relationnelle.

Cependant, la difficulté essentielle pour les intéressés tient certainement dans le fait que, la plupart du temps, ces éléments de nature souvent très subjective ne peuvent pas être facilement ou *correctement* appréhendés.

En conséquence, leur influence réelle au sein d'une structure éducative se révèle fréquemment insaisissable par les intervenants.

Dans le cadre communicationnel que les parents établissent avec chaque maître, l'aspect affectif porterait conjointement (ou de manière dissociée) sur « la quantité et la qualité » du travail fourni individuellement.

A un niveau plus global, il se déploierait plutôt sous le signe de la tentation d'une comparaison entre les enseignants exerçant dans l'école.

Pour en terminer temporairement avec ce chapitre sur le registre affectif, notons qu'une ultime idée dominante est émise dans les interviews selon laquelle une accommodation doit pareillement et nécessairement avoir lieu par rapport aux autres intervenants réguliers, qu'ils proviennent de l'extérieur ou qu'ils soient présents à demeure dans l'établissement.

II. La place de l'Opérateur

L'idée institutionnelle selon laquelle l'aspect opératoire du métier est déterminé par la mise en œuvre d'un ensemble de compétences spécifiques est parfaitement ratifiée dans les entretiens.

Et il est également manifeste que l'Institution a un rôle à jouer, en arrivant à les délimiter précisément.

Un consensus se fait également jour pour que le dénombrement invoqué passe clairement par la création et par l'existence d'un référentiel de métier.

Mais, dans les programmes d'apprentissage, il peut aussi prendre la forme de la mise au point d'un certain nombre d'objectifs précis, capables ultérieurement de susciter la création de formations initiales « adaptées » ainsi que le déroulement de stages de formation continue « pertinents ».

Les entretiens montrent enfin une adhésion importante au principe selon lequel le bornage des compétences nécessaires pour exercer est cependant ponctuel mais que ces dernières peuvent et même doivent régulièrement évoluer.

Pour les débutants, il ne serait ainsi pas possible, sur un plan strictement chronologique, de décrire un professeur des écoles « figé ».

Si les compétences peuvent assurément être plus ou moins bien cernées pour une période bien circonscrite dans le temps, il paraît absolument essentiel d'imaginer un paysage pédagogique dans lequel elles seraient amenées à se rénover.

Nous rejoignons par conséquent totalement le principe d'évolution professionnelle décliné dans l'un des principes généraux du préambule du « Référentiel des compétences et des capacités caractéristiques d'un professeur des écoles » : « il (*le professeur des écoles*) exerce un métier en constante évolution ».

Actuellement, les changements perçus par les intéressés dans le champ opératoire semblent cependant prendre une double direction :

- un accroissement de la charge globale de travail et,
- une diversification accrue des tâches à effectuer.

D'autre part, même si la fonction théoriquement assignée à l'enseignant (sous l'angle d'instruire, de fournir des connaissances aux enfants...) reste à leur sens globalement de nature similaire, ils conçoivent massivement que les questions de préparation et d'organisation ainsi que la passation des séquences se présentent aujourd'hui de manière très différente par rapport à leurs prédécesseurs.

L'opinion la plus fréquemment exprimée considère que le métier est en train d'évoluer à la fois sur le fond et sur la forme, aussi bien au niveau des contenus que dans la mise en place des méthodes pédagogiques.

En outre, accompagnant ces changements qui touchent chaque enseignant de manière personnelle, un travail en équipe quantitativement plus accentué²¹⁵ et sans doute plus structuré que par le passé (sur un plan qualitatif), s'avère maintenant mis à contribution pour exercer.

L'opinion généralement exprimée admet que le statut de l'enseignant se trouve affecté, sous plusieurs angles, par l'ensemble des modifications de toutes sortes qui sont déjà intervenues et qui continueront à produire leurs effets à l'avenir.

Par ailleurs, elle accepte tout à fait que des variations de plus ou moins grande ampleur puissent également affecter les élèves dans leur comportement, tout d'abord par le biais du milieu social dans lequel ils vivent.

Pourtant, cette représentation apparemment marquée par le mouvement et la mobilité est globalement amendée, dans le sens où conserver des bases fondamentales et immuables - en se positionnant sur le plan des valeurs ou par rapport à la notion d'éthique, par exemple - lui apparaît tout de même nécessaire.

Ainsi, ce fondement *minimal* resterait constamment valable et toujours attaché au concept d'école.

Garder << tout ce qui a fait ses preuves >> semble unanimement raisonnable.

Une croyance prédominante campe sur la position suivante : il ne faudrait pas tomber dans un travers qui voudrait que les rectifications appliquées au milieu scolaire présentent un caractère ininterrompu, car elles risqueraient certainement de conduire à faire << n'importe quoi >>.

De plus, il est concevable que si un raisonnement effectué en termes de transformation permet théoriquement l'évitement du danger potentiel d'une sorte de *sclérose* intellectuelle qui serait due à la répétitivité, il suppose aussi parallèlement que soit réunie une volonté affirmée de mutation de la part des personnes mobilisées pour en assurer la réussite.

²¹⁵ Notons dès à présent que le décret n° 90-788 du 6 septembre 1990, paru au Bulletin Officiel n° 39 du 25 octobre 1990 a instauré le principe d'une heure de concertation hebdomadaire (la vingt-septième) entre les maîtres qui devrait leur permettre de se rassembler pour réfléchir à la gestion des cycles pédagogiques et élaborer les outils de suivi pour chaque élève.
Les enseignants à temps partiel et remplaçants y participent.

III. L'entremêlement des champs

Dans les entretiens, les aspects affectifs et opératoires sont saisis comme complémentaires et, en ce sens, ils peuvent être qualifiés de << subtil mélange >>.

Ces registres sont donc totalement reçus comme interconnectés et solidaires.

Les deux postulats retenus à ce propos sont les suivants :

- la seule diffusion de savoirs et de savoir-faire est insuffisante et,
- la partie affective ne peut s'exprimer isolément, sans le renfort d'éléments opératoires.

Parce que l'enseignant n'a pas affaire à des << machines >>, mais à des individus en chair et en os, les deux constituants sont alors non seulement nécessaires mais également indissociables.

Qui plus est, il est absolument nécessaire de trouver un équilibre entre eux.

La recherche d'un élément stabilisateur devient même, en l'espèce, un instrument de travail à part entière.

Pour ma part, je réaffirme l'idée précédemment énoncée selon laquelle, si une telle séparation peut être rationalisée pour les besoins d'une étude, elle ne se justifie nullement dans une perspective d'activité quotidienne, de laquelle découlera ensuite pour nous la nécessité d'une élaboration théorique de cette imbrication.

CHAPITRE 3 :

ADJONCTION DE DEUX PROLONGEMENTS CARACTÉRISTIQUES

Notre expérience commune du terrain ainsi que la connaissance que je possède, pour ma part, de différents travaux consacrés à l'histoire de l'enseignement²¹⁶ nous ont conduit à accepter deux grandes catégories de conséquences successives : l'affermissement de la notion de « liberté pédagogique » et l'hypothèse d'un « choix environnemental ».

Elles prolongent donc l'ensemble de la réflexion précédente et constituent un parachèvement de notre modèle de professeur des écoles.

A notre sens, chacune d'entre elles conserve l'attribut d'un caractère inhérent à la figure du professeur des écoles.

Mais nous concevons aussi volontiers que toutes deux possèdent certainement une portée plus générale qui dépasse le maître du Premier Degré et qui s'adresse, en fait, à l'ensemble des enseignants.

I. Une assimilation du concept de liberté pédagogique

Le principe qui consiste à pouvoir exercer son métier d'enseignant sans avoir constamment un supérieur hiérarchique « sur le dos » apparaît absolument primordial et indiscutable à l'ensemble de mes interlocuteurs.

Souvenons-nous néanmoins que le statut de la fonction publique instaure par ailleurs la règle commune d'une notation applicable à tous les fonctionnaires, quel que leur « corps » d'origine et leur champ d'intervention.

Cependant, en ce qui concerne plus spécifiquement les instituteurs et les professeurs des écoles, nous trouvons uniquement la présence d'une note pédagogique²¹⁷.

Une appréciation est donc fournie par un IEN²¹⁸, à la suite d'une inspection individuelle qui comprend :

- un premier entretien approfondi avec l'intéressé, qui peut se dérouler en dehors du temps scolaire et,
- un second entretien réunissant l'inspecté et l'équipe pédagogique, qui ne porte obligatoirement que sur le projet pédagogique de l'établissement.

A la réception du rapport établi par son inspecteur, l'enseignant bénéficie d'un droit de réponse et ses observations sont intégrées à celui-ci.

La note attribuée par l'inspecteur est ensuite « harmonisée » au niveau départemental.

²¹⁶ Cf. par exemple différents ouvrages écrits par Jean-Pierre BRIAND et Jean-Michel CHAPOULIE, Jacques OZOUF ou Antoine PROST.

²¹⁷ A l'inverse du Second Degré où existe, en supplément, une note administrative.

²¹⁸ IEN : Inspecteur de l'Education Nationale.

Rappelons que cet élément délivré sous une forme mathématique peut marquer une baisse par rapport au précédent contrôle – cette situation est a priori susceptible d'entraîner une autre inspection à bref délai – mais aussi que tout fonctionnaire a le droit de le contester en saisissant la CAPD²¹⁹.

Remémorons-nous enfin le fait que cette évaluation chiffrée est utilisée dans certains barèmes qui conditionnent le déroulement futur de la carrière.

Ainsi, nous la trouvons prise en considération pour les résultats des différents mouvements du personnel qui ont lieu annuellement et qui permettent aux mutations d'avoir réellement lieu.

Elle intervient de même, à intervalles réguliers, au niveau d'un avancement dans la carrière qui s'effectue selon trois modalités différentes (ancienneté, mi-choix ou grand choix) lesquelles auront ensuite des répercussions d'un point de vue financier.

Elle joue un rôle non négligeable, en ce qui concerne les instituteurs en fin de carrière, pour leur passage dans le corps des professeurs des écoles.

Elle peut aussi concerner, par exemple, les candidatures aux stages longs AIS, lorsque les candidats désirent changer de voie en se dirigeant vers l'enseignement spécialisé.

Lors d'une inspection, l'IEN épluche traditionnellement un certain nombre de documents qui doivent << normalement >> être présents dans la classe.

Sans présenter un caractère obligatoire pour l'enseignant, l'exposition de ses supports de travail est par conséquent fortement encouragée, en vue d'affiner l'évaluation de son supérieur hiérarchique sur la *qualité* du travail qu'il perçoit lors de sa venue.

Pour ce qui entre dans la catégorie des registres administratifs, une demande concernant la présentation du registre d'appel ou l'examen de cahiers d'élèves ne pose généralement pas de problèmes particuliers au maître inspecté.

Les exigences habituelles concernant la correction des fautes d'orthographe dans l'ensemble des documents utilisés et véhiculés par les élèves et la présence de visas réguliers dans les cahiers journaliers ne lui paraissent généralement pas non plus particulièrement incongrues.

Les requêtes afférentes à un affichage institutionnel obligatoire (liste d'élèves, emploi du temps, listes des poésies et des chants étudiés...) et didactique (phrases-type, mots-clés, dessins d'enfants...) ainsi qu'à l'étalage du programme d'activités trimestriel ne suscitent pas non plus, dans un cadre habituel, de commentaires particuliers²²⁰ de la part des enseignants du << primaire >>.

²¹⁹ CAPD : Commission Administrative Paritaire Départementale.

²²⁰ La question du complètement d'un préavis d'inspection, qui semble plutôt représenter une pratique localisée aux circonscriptions longoviciennes ou du Pays-Haut, n'a pas été abordée avec les interviewés. Notons que ce préavis est surtout présenté comme destiné à produire un guide qui répondra aux << attentes >> de l'inspecteur et comme devant essentiellement servir, lors de l'entretien, à mettre l'accent sur les domaines bien maîtrisés et sur ceux qui retiennent actuellement l'attention de l'intéressé.

I.1. Restrictions possibles à la liberté pédagogique sur un plan personnel

De manière générale, seules les sollicitations hiérarchiques en direction de trois grands éléments bien déterminés du paysage éducatif sont susceptibles d'apparaître comme des contraintes véritables.

Elles concernent les fiches de préparation, le cahier-journal et le livret scolaire.

A plus forte raison, ces écrits peuvent être ressentis comme des moyens de coercition dans la mesure où ils possèdent une existence concrète.

Par conséquent, ils apparaissent certainement à un degré plus élevé que d'autres produits des activités scolaires comme des procédés indirects d'évaluation du travail théoriquement fourni par l'enseignant sur une durée d'une année.

Dans ce cadre limitatif que nous avons exploré, nous faisons donc référence de manière explicite à trois documents distincts :

1) Les deux premiers sont du ressort exclusif de l'enseignant

Ce sont les fiches de préparation et le cahier-journal.

2) le troisième est matérialisé par le livret scolaire de l'élève²²¹.

Chaque membre du corps enseignant est toutefois parfaitement convaincu qu'une discordance peut parfaitement venir dérégler cet ordonnancement théorique.

La vision qui émerge de la plupart des propos souscrit parfaitement à l'idée selon laquelle il est tout à fait loisible au maître, avec l'acquisition d'une expérience professionnelle, en quelque sorte de *tricher* au niveau de l'exercice quotidien des tâches et de prendre une distance réelle à l'égard de ce matériel formel.

Même si nous sommes amenés à constater de concert que la référence à ces écrits reste constante dans ce que nous pourrions qualifier d'Imaginaire professionnel – au moins pour ce qui touche aux deux premières formules citées : la fiche de préparation et le cahier-journal – chacun conçoit que leur fiabilité en tant qu'instrument de mesure reste douteuse²²² si elle ne s'appuie pas conjointement chez l'enseignant sur une conscience professionnelle << digne de ce nom >>.

Soulignons également d'emblée que, pour un débutant, l'exigence de tenue assidue de ces trois pièces, formulée par certains supérieurs hiérarchiques, est d'ordinaire ressentie comme très (trop) lourde.

La perception de cette disproportion apparaîtra surtout dans les débuts de la première année scolaire, pour le professeur des écoles en voie de titularisation, car elle se situe dans une période marquée du sceau de l'urgence.

²²¹ Institué pour chaque élève par le décret n° 90-788 du 6 septembre 1990 (article 5), le livret scolaire recueille les résultats des évaluations régulières, les indications sur les acquis et les propositions d'allongement ou de raccourcissement d'un cycle (avec la décision après recours éventuel de la famille).

²²² Ces pièces ne peuvent en effet donner que des indications et ils subissent parfois les effets d'un travestissement. De ce point de vue, elles sont perçues comme une réflexion imparfaite d'une réalité et personne ne veut être *dupe* à leur sujet.

I.1.1. Controverses à propos des fiches de préparation

Une fraction des interviewés ne peut pas en faire l'économie pour la préparation de ses séquences, mais avec parfois des réserves quant à leur production quotidienne.

<< Ca m'aide, parce que j'ai toujours besoin d'avoir une trace écrite. En écrivant, ça rentre dans ma mémoire le soir. Et comme ça, je ne les regarde pas, mais je sais ce qu'il faut que je fasse >> (G.I 6, p 215).

<< J'avais peur qu'on me l'impose au début, parce que je ne me sentais pas capable d'en fournir par manque de temps. Je suis conscient qu'elles sont nécessaires et qu'elles sont un superbe outil pour travailler. Et quand j'en fais, c'est pour moi, pas pour l'inspecteur. Ca m'embête quand je n'en fais pas, parce que ça aurait pu m'être utile après>> (G.I 12, p 252).

<< J'en ai quand même besoin. Ca aide, même si on sait ce qu'on veut faire dans sa tête. C'est quand même bien d'avoir une trace écrite. Ca n'est pas vraiment une contrainte, c'est un support qui nous aide. Mais, pour chaque séquence, on ne peut pas, c'est impossible. Deux-trois, c'est bien. Mais chaque séquence, non. Ce serait vraiment une contrainte si on devait envoyer chaque semaine ce qu'on a fait... rendre des comptes. C'est pour nous, à la limite >> (G.F 2, p 270).

<< Je pense que ça sert pour la réflexion, pour la démarche, mais aussi pour les années à venir. On a déjà toutes les activités, la réflexion, et ce sont des choses qui ne seront pas à faire, mais à améliorer. C'est sûr que, depuis l'inspection, les fiches de préparation sont moins détaillées. Elles sont quand même là. Ca me permet de structurer ma pensée. Et puis, pour les années à venir... Ca m'aide aussi pour une leçon donnée. C'est une contrainte, parce que ça prend du temps, mais c'est quand même utile >> (G.F 11, p 332).

Un autre contingent pense qu'elles leur apportent certes une aide personnelle pour leur réflexion, mais uniquement dans certaines disciplines.

<< Depuis que j'ai été inspectée, j'en fais un peu moins (rire). Pour certaines, ça m'aide, notamment en sciences, pour me rappeler où je vais. Bon, les leçons de grammaire, d'orthographe, je prends les bouquins, je fais mon petit mélange à moi mais directement, je ne fais pas de fiche de prép pour ça. En maths, je fais des photocopies de bouquins, que j'adapte à ma façon, mais sans en faire. Moi, les fiches de prép, soit je les mets dans le cahier-journal en indiquant les grandes lignes, soit elles me servent plus en sport et en sciences, où je sais un peu moins où je vais. Et je fais ça pour me structurer >> (G.P 4, p 119).

<< Avant l'inspection, très contraignant, parce qu'on essaie d'en faire le maximum, de les faire bien, tout ça. Maintenant, je n'en fais que pour les trucs que je ne maîtrise pas bien. C'est pour moi, j'en vois l'utilité >> (G.F 7, p 305).

<< Pour les maths, j'ai le livre du maître et ça me suffit. Français, j'en fais encore quelques-unes, mais quand même moins. Sciences et éveil, j'en fais. Ca m'organise les idées>> (G.F 12, pp 332-333).

<< Je n'en fais plus beaucoup en mathématiques et en français. Mais tout ce qui est histoire, je suis obligée d'avoir des traces. Je pense qu'il faut garder des traces et voir si ça s'est bien passé >> (G.F 13, p 333).

Pour certains, leur utilité en tant qu'outil de travail n'est cependant pas toujours bien établie.

<< J'en ai beaucoup fait au début, parce que je savais qu'il y avait l'inspection. Maintenant, j'en fais beaucoup moins et je ne m'en porte pas plus mal. C'est vrai que ça aide pour les progressions, des choses suivies comme ça. C'est vrai qu'on peut en faire de temps en temps, mais on ne peut pas non plus faire tout le temps des super séquences. Alors si c'est faire une fiche pour faire une fiche, et marquer dedans des choses quelconques, classiques, je n'en vois pas trop l'intérêt >> (G.P 11, p 164).

<< C'est plus parce qu'on me demande d'en faire, alors que je n'en ressens pas le besoin. Pour moi, le livre, c'est tout. En général, quand j'en fais (des fiches), je ne m'y tiens pas forcément. Je trouve que c'est un carcan. Ce n'est pas adapté aux réponses >> (G.F 4, p 285).

<< C'est vrai que la préparation, elle est nécessaire, mais on nous demande peut-être un peu trop à l'IUFM. Parce qu'il y a des trucs... une fois qu'on a appris un chant à des enfants, je ne vais pas refaire tous les... J'ai une fiche type et je regarde quelles sont les difficultés du chant, ce que je pourrais faire à partir de ça. Mais je vais faire la classe, je veux dire, je ne vais pas reprendre une fiche de prép à chaque fois. Par rapport à l'IUFM... disons qu'on resterait dans notre petit IUFM... on n'est pas couché avant trois heures du matin. C'est du boulot. Re-marquer vingt fois la même chose tout le temps ! Je vois, dans mon cahier-journal, je suis obligée de détailler... et ça, ça me gave, quoi ! Le jour où j'aurais ma classe, je saurais très bien l'objectif. Je veux dire, c'est beaucoup d'écriture pour rien. C'est un temps qui pourrait être utilisé pour autre chose, pour d'autres recherches à la limite, pour les enfants >> (G.F 10, p 323).

Quelques-uns enfin estiment qu'elles constituent carrément une perte de temps et qu'elles sont pour eux une véritable astreinte.

<< Soyons honnêtes, je n'ai pas le temps d'en faire. Je prépare des stens, des photocopies... ça prend du temps. Tu n'as pas le temps de marquer sur ta feuille : organisation, je vais prendre trois crayons rouges, deux crayons verts >> (G.I 10, p 240).

<< Moi, de les écrire, c'est ma contrainte. Parce que je réfléchissais déjà tellement au montage que j'allais faire, et après, de les écrire, c'était long. Là, je n'en fais pas. C'est bien pour nous obliger à réfléchir. Mais à partir du moment où on a déjà réfléchi, les réécrire, ça fait double emploi. Moi, mes fiches de prép, en fait, c'est mon cahier-journal. Si je ne l'ai pas, je suis paumée. Je vois avec ça dans la matinée >> (G.F 6, p 304).

La fiche de préparation pourrait certainement être reçue comme un support pour l'enseignant, puisqu'elle permet de produire une trace écrite et que cet acte d'écriture est censé laisser une empreinte dans la mémoire du scripteur.

Dans ce cas, elle pourrait théoriquement constituer une sorte de moyen de sécurisation.

Mais l'idée générale exprimée par les professeurs des écoles dit qu'ils souhaiteraient qu'elle soit utile au-delà de son immédiateté, dans le sens où il leur apparaît impérieux que plusieurs éléments puissent être réutilisés par la suite.

D'autres contenus pourront également être rectifiés, en vue d'apporter une amélioration au niveau des séquences.

La fiche de préparation contribuerait alors à développer leur réflexion, à trouver les activités concordantes et à assurer leur démarche pédagogique en structurant leur pensée.

Lorsqu'elle vient véritablement en complément du cahier-journal, elle servirait ordinairement à mettre en place une certaine organisation, afin de donner un certain ordonnancement au travail quotidien.

En fonction de l'enseignant, la compréhension d'une simple différenciation entre les individus suggère que la fiche de préparation peut simplement n'être nécessaire que pour certaines matières - << celles pour lesquelles le collègue sait moins dans quelle direction il se dirige >> - et pas pour d'autres, << celles dans lesquelles il se sent plus à l'aise >>.

Pour certaines séquences, l'on admet que les manuels disponibles sur le marché peuvent tout à fait suffire comme cela est le cas, par exemple, des << livres du maître >>.

Dans toutes les circonstances, la production d'une fiche extrêmement détaillée, chaque jour, pour chaque discipline, fait figure d'exigence totalement irréaliste aux yeux de la quasi totalité des intéressés.

Si elles sont effectivement produites à cette cadence, l'hypothèse globale dominante énonce que ces fiches ne doivent vraisemblablement pas être suffisamment << fouillées>>, principalement sous l'effet des contraintes temporelles qui s'exercent quotidiennement sur l'enseignant et qu'elles risquent généralement de rester à un degré relativement conséquent de superficialité.

Cela paraît d'autant plus vraisemblable que cette *composition*, demandée par l'Institution, s'ajoute à la nécessité d'assurer une préparation matérielle journalière obligatoire.

Or, cette dernière représente déjà une charge suffisante pour l'ensemble des classes existantes, qu'elles soient préélémentaires, élémentaires ou spécialisées.

Par ailleurs, certains maîtres font remarquer que beaucoup de ces écrits finissent par se ressembler dans leurs grandes lignes.

Par conséquent, il ne sera peut-être pas primordial de s'attacher à une rédaction assidue qui occupera indéniablement un volume temporel important.

Il suffirait peut-être alors de rédiger une fiche-type et de l'adapter à chaque situation, sans passer par une réécriture incessante d'éléments similaires.

Le temps << gagné >> chaque jour pourrait ensuite être plus utilement employé à la préparation des recherches, par exemple.

De surcroît, en maternelle, nous savons par notre expérience de praticien que les activités sont extrêmement nombreuses et qu'elles connaissent, par voie de conséquence, une rotation très rapide.

Il ne sera donc peut-être pas fondamental de toutes les détailler sur une même fiche, l'une après l'autre.

En fait, beaucoup pensent que ce document devrait constituer un outil de travail pour soi, un instrument qui ne serait précieux que dans le cadre d'une utilisation propre.

L'opinion généralement émise par les enseignants, sur le terrain, est qu'il ne sert à rien de le produire uniquement pour l'Institution, en y mettant de surcroît << des choses classiques ou banales >>, comme cela se passe << fréquemment >> en prévision d'une inspection.

Il devrait plutôt constituer une assistance au déroulement et à la programmation des diverses activités, avoir le rôle d'un instrument pertinent et directement utilisable pour l'établissement des progressions.

Une constatation revient aussi régulièrement dans les propos recueillis : le fait de ne pas écrire de fiche de préparation au départ laisse souvent une place plus importante à l'improvisation, car la séquence devient alors << moins rigide >>.

Dans cette optique, il apparaît néanmoins qu'il est toujours envisageable d'en rédiger << après coup >>, afin d'y ajouter ce qui a émergé de manière spontanée au cours de l'interaction provoquée par la mise en œuvre de l'intervention.

Lorsqu'un enseignant change souvent de classe, comme cela peut se produire pour les remplaçants ou dans le cas des décharges de service, il semble cependant indispensable d'en établir très régulièrement.

Cette nécessité se fait sûrement ressentir de façon plus prononcée que si l'on garde la même classe ou le même niveau durant toute une année scolaire, dans la mesure où la place de l'improvisation proprement dite apparaît plus réduite pour ce type de poste.

D'autre part, il est concevable de prendre des libertés plus ou moins grandes avec les fiches de préparation, de s'en détacher plus ou moins fortement, parce qu'il n'existe pas de modèle prédéterminé.

Aucune standardisation n'est en effet imposée par l'Education Nationale.

Parce que ces documents ne sont pas stéréotypés, ils sont capables de laisser libre un espace relatif pour une évolution diversifiée.

L'essentiel reste de faire en sorte de toujours << savoir où aller >>, et surtout de *bien* vérifier que les enfants progressent en permanence.

La notion de liberté pédagogique tiendrait alors plus sûrement dans une manière de << tenir sa classe >> et de mettre au point une organisation propre.

I.1.2. Discussions sur le cahier-journal...

Le cahier-journal est indispensable à d'aucuns comme soutien, comme guide.

<< Je trouve que c'est bien parce que ça m'aide à organiser la journée, la semaine, et puis même à savoir où j'en suis si j'ai un petit trou. Je regarde ça rapidement pendant la classe >> (G.P 4, p 119).

<< Avec un cours triple, le cahier-journal est utile. Finalement, on l'impose pour montrer à certains qu'on en a besoin, mais c'est un outil pour moi >> (G.I 12, p 252).

<< Le cahier-journal, il me le faut, parce que j'ai besoin d'un support le matin. Mais, à la limite, c'est le titre de la leçon et les activités qui s'y rapportent. Et puis, toujours la petite annotation, ça me sert de pense-bête. Un petit coup d'œil et puis, ça roule >> (G.F 11, p 332).

<< Je le fais, mais c'est plus une routine. Comme ça, on peut préparer la semaine d'avance. Je me dis que je pourrais m'en passer... je pourrais moins détailler >> (G.F 12, pp 332-333).

Quelques-autres ne lui trouvent pas une place distincte par rapport à la fiche de préparation.

<< Des fois, j'ai l'impression qu'on nous demande de répéter ce qu'on fait dans la préparation. Donc, des fois, je me demande ce qu'il faut que je mette dedans, parce que j'ai tout noté sur ma fiche de préparation. Par contre, quand je ne fais pas de fiche de préparation, (le cahier-journal) ça m'aide, mais pour les matières que j'ai faites... Et puis, j'ai une organisation, tout est dans un cahier. Et de faire les deux, je ne suis pas à l'aise. Les évaluations : ça m'embête en fin de période, parce qu'il faut que ce soit précis à telle période. Ça fait une petite synthèse >> (G.I 6, p 215).

<< Le cahier-journal, ça me paraît utile. C'est plus ou moins bien rempli, mais ça me sert pour mettre au clair les choses. Il faudrait en fait que j'essaie de faire une journée sans fiches de prép, pour voir si ça me sert ou pas. Après, selon les jours, je vais mettre de belles couleurs, je vais m'appliquer à bien écrire, à faire de beaux tableaux. Mais s'il fallait que j'aie toujours une qualité de présentation exemplaire, c'est vrai que ça pourrait m'apparaître comme une contrainte >> (G.F 5, pp293-294).

D'autres encore le conçoivent uniquement comme un moyen de contrôle ou de communication.

<< Le cahier-journal pourrait m'aider, mais pas dans le sens de la réponse administrative, qui est évaluation de l'enseignant. Pour moi... c'est comme cela que je le perçois... c'est un moyen de vérifier ce qu'un enseignant fait sur une année. Même si on sait pertinemment... et personne n'est dupe, l'inspecteur y compris... que l'enseignant ne fait pas ce qui est écrit dedans. Ce qui est le plus intéressant, c'est trouver l'organigramme de la journée. C'est une contrainte à laquelle je déroge assez facilement >> (G.I 10, p 240).

<< Le cahier-journal, c'est plus pour quelqu'un qui viendrait. Ça m'aide pour vite me souvenir du numéro des exercices, mais c'est assez routinier. Et, à force... Je ne sais pas si je pourrais m'en passer... mais peut-être ne pas le faire sous cette forme-là. Ça m'a convenu au début, parce que j'en avais besoin. Mais maintenant, je n'ai plus autant besoin. Mais c'est plus pour des gens extérieurs ou si j'étais absente une après-midi >> (G.F 4, p 285).

Tout comme la fiche de préparation, le cahier-journal est perçu de manière mitigée par beaucoup d'utilisateurs, mais il semble cependant faire l'objet de critiques moins prononcées que la première et être plus facilement accepté.

Lorsqu'il recueille les objectifs détaillés des séquences, la fiche de préparation paraît singulièrement perdre de son intérêt, puisque se produit alors un phénomène de double emploi sur ce point.

Par contre, si des fiches de préparation complètes sont créées, son utilité apparaît diminuée, car l'on perçoit alors une certaine redondance entre les deux instruments de travail, dans la mesure où le cahier-journal risque de répéter ce qui a déjà été fait sur la fiche.

S'il est utilisé pour assurer une meilleure organisation de la journée et de la semaine, il trouve assurément toute son assise.

Dans cette situation, l'on estime qu'il permet, d'une part, d'apprécier régulièrement l'avancée du travail et, d'autre part, de vérifier le déroulement de la progression, c'est-à-dire de savoir « ce qui a été fait et à quel moment ».

Cette remarque se vérifie surtout à partir du moment où nous sommes en présence de cours multiples.

Le cahier-journal peut surtout constituer un appui solide pour déterminer un repérage temporel des séquences.

En maternelle, nous savons aussi par expérience personnelle que les rituels sont nombreux et que les activités se déroulent énormément sous la forme d'ateliers hebdomadaires.

Par conséquent, dans la mesure où la forme prend une allure assez routinière, ce document n'a peut-être pas besoin d'être détaillé sans arrêt.

Grâce aux annotations qui y sont portées, il servira alors essentiellement de « pense-bête » et il pourrait très bien se limiter « au titre de la séquence et aux activités qui s'y rapportent ».

Par contre, dans toutes les situations, le cahier-journal présentera une grande utilité lorsqu'il s'agira d'assurer une continuité à l'occasion d'un départ, plus ou moins prolongé, du titulaire habituel de la classe (stage, maladie, autorisation d'absence...).

1.1.3. Perceptions du livret scolaire

Le livret scolaire peut constituer un outil de travail pertinent.

« Le livret scolaire, je pense que c'est utile, parce que je me donne des objectifs à travailler. Mais il est difficile à remplir, c'est surtout ça le problème. Ce n'est pas évident d'évaluer, de pouvoir tout classer, tout... et puis, réussir à évaluer tous les jours de la même manière. Et puis d'évaluer le rangement d'un jour à l'autre, tout dépend si les enfants sont bien disposés ou pas. Les objectifs transversaux sont difficiles. En fait, je note l'attention chaque jour. Donc, ça peut être toujours très bien : les enfants perturbateurs. Donc, ça revient à une évaluation qui n'est pas très objective. Ce ne sont pas forcément les plus calmes... les enfants complètement mous, ce n'est pas mieux que des personnes un peu énergiques... il faut voir aussi ces choses-là » (G.F 5, pp293-294).

« C'est toujours utile. Ça regroupe quand même un certain nombre de compétences » (G.F 13, p 333).

Des limites à son utilisation sont toutefois expérimentées.

« Je ne trouve pas ça très intéressant comme ils sont faits. Les intitulés sont trop larges. On le remplit, mais c'est plus les appréciations que je mets après qui me permettent de dire ce que je pense de l'enfant » (G.P 4, p 119).

« Ça va, parce que je n'ai pas tout à remplir. Mais je trouve ça difficilement évaluable. Mais c'est parce que je le trouve beaucoup trop détaillé. Mais je ne suis pas persuadée de l'influence... Je trouve important de rendre compte du travail de l'enfant, mais pas aussi détaillé. C'est quand même lourd en fin de trimestre. Les parents aiment bien avoir un petit truc. C'est toujours pareil. Est-ce qu'on fait quelque chose pour faire plaisir aux parents ? Ou quelque chose qui va vraiment servir pour l'apprentissage des enfants ? » (G.F 10, p 323).

Une majorité considère qu'il est surtout destiné aux parents.

<< Pour moi, c'est surtout pour les parents, parce que je sais toujours où les enfants en sont >> (G.I 6, p 215).

<< Les dossiers, c'est nécessaire, mais ça prend du temps. Suivant les évaluations, je leur fais des tableaux à chaque fois. Les compétences, je détaille pour les parents aussi >> (G.I 13, pp 258-259).

<< En fait, j'y mets mes évaluations. Mais c'est pour les parents. Parce que moi, je sais, je les évalue tous les soirs >> (G.F 6, p 304).

<< Le livret scolaire, c'est chiant. Les parents ne sont jamais contents. Et puis, c'est long et c'est dur à remplir. Pour l'année prochaine, ce sera bien pour voir exactement ce qu'on a fait par objectif. Mais autrement, c'est contraignant. Et encore, on ne met dedans que ce qu'on a fait, donc on n'a pas de cases vides >> (G.F 7, p 305).

<< Je le remplis pour les parents. c'est plus une contrainte >> (G.F 11, p 332).

<< C'est pour les parents. Mais tel enfant, mais ça nous permet de voir vraiment où ça cloche. Je garde des traces, sinon je n'en garderais peut-être pas et certainement que j'oublierais >> (G.F 12, pp 332-333).

Pour ce qui concerne le livret scolaire, aucun modèle distinctif n'est imposé par l'Administration.

Seules quelques obligations lui sont attachées, comme celle d'une transmission régulière aux familles, en essayant ainsi d'établir une relation effective entre le maître de l'enfant et les parents de l'élève.

Mais les professeurs des écoles estiment que son rôle de liaison s'étend en outre aux autres maîtres et qu'il donne aussi des possibilités de suivi de l'élève, lorsque celui-ci change d'établissement.

Concernant sa présentation, une opinion générale exprimée par les professeurs des écoles interrogés avance l'idée que le choix d'un spécimen commercial déterminé se révèle bien souvent insatisfaisant pour l'enseignant : les intitulés << tous faits >> proposés apparaissent parfois trop larges.

L'utilisation régulière de cet outil entraîne fréquemment un besoin de modifications et d'ajouts personnels qui, s'ils portent de la sorte la marque du maître, représentent en même temps pour celui-ci un surcroît de travail.

Le livret scolaire représente certes une synthèse, car il permet de savoir où en sont les enfants, mais il est parfois ressenti comme une << coupure >> à partir du moment où il entre en scène à la fin d'une période donnée.

Une de ses fonctions les plus pertinentes tiendrait cependant au fait qu'il autorise l'enseignant à conserver des << traces >> qui lui permettront en principe, ultérieurement, de voir où se logent les difficultés d'un enfant par rapport au groupe-classe.

Néanmoins, il ressort des discours recueillis que ce livret s'adresse avant tout aux parents, dans la mesure où l'enseignant dispose quant à lui d'autres moyens pour apprécier les compétences et les progrès des élèves.

Par ailleurs, l'image de cet outil apparaît sûrement brouillée par le besoin effectif qu'il implique pour le maître de trouver, à échéances périodiques, des formules << originales >>, afin d'éviter des répétitions qui pourraient ressembler à des litanies.

En outre, dans cette *phase de décollage*, une réalité transparaît selon laquelle il servirait aussi de médiateur privilégié à toutes les récriminations, justifiées ou injustifiées, et à des mécontentements potentiels qui peuvent mener à des excès.

Effectivement, un problème important résiderait dans le fait qu'il demande une grande précision, pour un élève donné, à une période déterminée de l'année.

Or, s'agissant d'un jeune enfant, toujours sous le coup d'une évolution permanente, une démarcation catégorique n'est pas toujours aussi limpide et évidente, surtout dans les classes maternelles.

Il semble donc difficile de le remplir avec le niveau d'exactitude désiré par les autorités administratives, tout simplement parce que l'acte qui consiste à tout évaluer n'est lui-même pas aisé à pratiquer.

S'il paraît certes indispensable au maître de rendre compte du travail d'un enfant, il ne peut le faire de façon aussi lourde et aussi détaillée que dans le livret scolaire.

Pour un grand nombre d'enseignants interrogés, chaque résultat obtenu dépend aussi des dispositions de l'enfant et il semble impossible de jauger tous les jours individuellement et in extenso chacun des membres du groupe-classe de manière <<objective>>.

Quel que soit le niveau d'enseignement, nombreux sont les professeurs des écoles qui pensent qu'il vaudrait peut-être mieux dégager une appréciation globale sur le comportement de l'élève plutôt que s'essayer à une évaluation pour laquelle chacun désirerait un caractère <<exact et rigoureux>>.

A propos de l'ensemble des trois documents pris en compte, le degré de liberté apparaît indubitablement beaucoup plus étendu dans l'enseignement spécialisé que dans les deux autres secteurs de l'enseignement primaire.

Ainsi, en CLIS, la fiche de préparation ne paraît pas présenter une grande utilité, parce qu'il n'est pas possible d'échelonner les séquences dans le temps, sur la durée.

La plus grande utilité du cahier-journal paraît en fin de compte se trouver dans la fourniture d'objectifs clairs et précis sur lesquels le maître pourra ensuite travailler.

Le cahier-journal peut surtout être utilisé comme un recueil des objectifs hebdomadaires pour chacun des enfants.

Les réactions manifestées à l'égard de ces trois éléments cependant constitutifs de l'exercice du métier dans le Premier Degré révèlent nettement un caractère composite.

Même quand les réflexes porteurs de sentiments d'hostilité ne l'emportent pas clairement sur les comportements d'adhésion, je déduis de l'existence même de cette ambivalence qu'elle indique pertinemment que, par l'ampleur des contraintes qu'elle suppose, la tenue de ces documents<< administratifs >> est plutôt vécue comme une entrave à la liberté pédagogique de l'enseignant que comme un facteur de <<normalité>>.

I.2. Limitations en provenance de la hiérarchie

Dans le primaire, si une liberté pédagogique existe jusqu'à un certain point, une vérification semble néanmoins nécessaire à beaucoup de professeurs des écoles débutants pour éviter la << tentation >> que pourraient avoir certains collègues de commettre certains

<< abus >> (comme par exemple, éviter ou réduire/très fortement l'enseignement de certaines disciplines).

Bien qu'elle ne s'exerce pas tous les jours, l'une des fonctions de l'inspection consisterait donc à exercer un contrôle, à un moment ou à un autre, sur la régularité des interventions pédagogiques.

Les particularités présentées par l'équipe de la circonscription à laquelle l'enseignant primaire a affaire dans son secteur sont sans doute déterminantes dans les possibilités d'écart qu'il s'autorise par rapport à sa hiérarchie.

Au cours de l'exercice quotidien, un consensus existe pour affirmer qu'un détachement progressif par rapport à celle-ci se produit toutefois après la première année, période au cours de laquelle le débutant a plutôt tendance à demeurer dans un moule.

Une souplesse paraît donc s'installer dans la suite de la carrière, mais peut-être sans jamais aller jusqu'à une totale liberté de manœuvre, car un minimum de contraintes semble demeurer perpétuellement présent.

II. Une appréciation de l'environnement comme élément de choix professionnel et personnel

Rappelons que j'ai initialement posé dans ma recherche l'hypothèse d'une influence géographique sur la prise de fonction (s).

Je dispose de cette donnée indiscutable selon laquelle le fonctionnariat permet au titulaire d'un poste répertorié dans une nomenclature officielle de demander une mutation à tout moment de sa carrière.

Un changement de corps par voie de détachement, de concours interne ou externe est aussi théoriquement réalisable, tout comme un changement de profession est rendu possible par la présence de passerelles entre les trois branches de la fonction publique.

A l'intérieur de l'enseignement primaire, la mobilité est centrale et apparaît indéniablement comme une règle fondamentale de fonctionnement.

Elle peut prendre la forme d'une mutation intra-départementale, d'un changement de département ou utiliser les possibilités offertes par un départ en Coopération.

Ce principe de mouvement géographique va même au-delà du Premier degré, puisqu'il s'applique à l'ensemble du système éducatif et à l'ensemble des personnels de la fonction publique.

Mes jeunes collègues et moi-même sommes également informés du fait que cette alternative offerte aux enseignants << primaires >> est basée sur l'utilisation d'un barème qui est avant tout régi par des règles départementales.

Les possibilités de mutation que ce chiffrage recèle sont généralement fondées sur le concours de trois types d'indications :

- l'ancienneté générale des services,
- la note pédagogique,
- des critères d'ordre familial, social ou médical.

En contrepartie de cette faculté de choix accordée aux personnels qui répond à leurs vœux pédagogiques et personnels, l'Administration se donne pour sa part la possibilité de pourvoir aux postes vacants²²³.

Cette opportunité de permutation offerte aux intéressés – mais également, a contrario, de stabilisation pour ceux qui le désirent – est appréhendée par les débutants comme jouant un rôle de plus en plus capital au fur et à mesure du déroulement de la carrière:

Les propos tenus en entretien indiquent qu'elle leur apparaît comme l'un des facteurs essentiels de décision dans une prise de poste et de fonction (s).

Au-delà des intérêts relatifs à la perspective offerte au seul praticien, c'est le bien-être global de l'individu qui leur paraît en jeu dans ce mouvement territorial, puisque la mutation est perçue comme un moyen de permettre à l'enseignant de découvrir << quelque chose >> qui s'accordera mieux avec sa personnalité.

Par conséquent, en incluant dans celui-ci les lieux géographiques, les classes, les personnes... , l'environnement professionnel nous apparaît collectivement comme une composante importante du métier d'enseignant, dans la mesure où il a une répercussion directe sur sa manière d'exercer le métier.

Nous persistons à présumer que, dès le départ, le milieu local a une influence certaine sur la prise de poste, puis la prise de fonction (s).

Les débutants affectés dans les deux circonscriptions longoviciennes parlent volontiers de l'isolement qu'ils connaissent lorsqu'ils sont nommés loin de leur lieu de résidence habituel.

Par le biais de mon investigation, Je sais qu'un certain nombre d'entre eux a carrément l'impression de vivre deux existences distinctes entre :

- d'une part, le travail réalisé pendant les jours courants de la semaine et
- d'autre part, le week-end et ses journées préférentiellement consacrées aux loisirs.

<< C'est vrai que moi ça va, parce que je repars le week-end. Mais rester tout le temps ici, je crois que j'aurais du mal. Moi, je fais plein d'autres choses quand je rentre. Mais il est vrai que si je n'avais pas d'attaches à Nancy, je ferais tout pour m'intégrer ici. Donc, j'arriverais à m'adapter. De toutes façons, des amis, on s'en fait n'importe où >> (G.P 11, p 164).

Je suis aussi informé du fait que des variantes existent pour se rapprocher de leur domicile réel avec, par exemple, la présence de deux coupures hebdomadaires bien marquées (le mercredi et la fin de semaine) ou même l'acceptation de retours journaliers nécessitant un temps de trajet prolongé entre les deux lieux de vie.

<< Au début, je voulais rester le mercredi. J'ai passé deux mercredis ici, ça m'a suffi. Maintenant, je rentre. Ça me fait une coupure, je revois mes amis, je me retrouve dans mon appartement. Si on me remet dans le Nord l'année prochaine, je refuse le poste ou je démissionne. C'est la condition sine qua non. Je veux rentrer chez moi l'année

²²³ Les nominations peuvent prendre une forme :

- définitive, ce qui signifie une occupation du poste jusqu'à une mutation ultérieure,
- ou provisoire : nomination en cours d'année, postes non occupés par leurs titulaires en cours d'année, postes obtenus sans posséder les conditions requises pour une affectation à titre définitif.

prochaine, quitte à prendre une CLIS ou même une SES, quitte à en baver dans mon cours. Ou sinon, moralement, je ne tiendrai pas >> (G.P 6, p 136).

<< Moi, je rentre tous les mardis soirs pour couper la semaine. On pense au travail quand on est ici, on est occupé >> (G.P 7, p 136).

Je n'ignore pas que le sentiment de solitude important que ces jeunes gens ressentent et *traînent* avec eux leur fait parfois reprendre à leur compte le terme très fortement connoté, d'un point de vue affectif, d'exil.

<< J'ai cherché ici. Il y a des maisons libres dans le village, mais les gens ne veulent pas d'étrangers dans leur village. C'est un problème. Faire 20 km matin et soir... Avec le maire, c'est assez "conflictuel". Je ne me sens jamais à l'aise avec les gens qui interviennent auprès de moi pour l'école. A chaque fois, je me sens presque fautive d'aller demander des photocopies au maire alors qu'en fait, c'est son rôle. En plus, ce n'est même pas pour moi, mais pour les gamins. Oui, je me sens exilée. Parce qu'au début, j'étais prête à rester ici... et en fait, il n'y a pas eu fusion entre la population et moi. En fait, j'avais demandé les coins de campagne mais plus au sud, pour être plus près de chez moi. Je me suis dit : << chic ! On va être tranquille ! >>. Et en fait, ce n'est pas tranquille ici. Ça ne me dérangeait pas d'avoir un CM1-CM2. Rien ne me dérangeait. Et puis là, je suis dégoûtée>> (G.I 1, pp 190-191).

Cet exil ne serait pas tant physique et géographique que d'ordre émotionnel.

<< En ce moment, ça commence à faire long. Je rentre le week-end, parfois le mercredi. J'ai un logement depuis septembre, mais je ne connais rien du tout ici. Je rentre à Nancy pour ne rien faire. Heureusement qu'il y a la télé ! Et puis le travail. Et puis, on a du mal à se retrouver toutes ensemble. C'est vrai qu'on est beaucoup de la promo, mais on a du mal à se retrouver >> (G.F 1, p 269).

<< Au début, c'est dur de se retrouver là. J'ai des amis qui sont dans le secteur aussi. On arrive à se retrouver à peu près toutes les semaines ou tous les quinze jours, chez l'un ou chez l'autre. C'est une soirée qu'on ne passera pas toute seule. Sinon, c'est long. Les week-end passent très, très vite... et c'est long >> (G.F 2, p 269).

<< Mes parents sont de ... J'étais à Nancy, donc je suis exilée dans le sens où j'aurais mieux aimé peut-être être aussi loin de Nancy, mais dans le sud. Ça me pèserait moins qu'ici. C'est tout, mais c'est parce que je connais plus les coins dans le sud. Je n'étais jamais venue ici. C'est le travail ici. Et puis, la joie, les amis, tout ça... les sorties, c'est à Nancy. C'est clair >> (G.F 12 :, p 332).

Pourtant, la zone de Longwy a tout de même ses << bons côtés >>.

<< C'est surtout le fait d'être à 130 km de chez moi. Ce serait dans le sud, ce serait pareil. C'est dur à supporter. Ce n'est pas le Pays-haut spécialement. C'est vrai qu'on en entend beaucoup parler à l'IUFM. Mais le souvenir que je garderai d'ici, c'est la sympathie des gens. Je trouve que les gens sont sympathiques, qu'on est bien accueillis, et pas que par la circonscription. Ce n'est pas forcément le cas à Nancy. Pourtant, j'ai quand même envie de redescendre >> (G.F 4, p 285)

Les témoignages se rattachent énormément au registre de la perte, car le transfert est effectivement vécu sous l'angle d'une séparation qui atteint tout à la fois les liens familiaux et amicaux, les aspects culturels et le versant communicationnel de la vie privée.

<< Je suis rentrée les deux premiers mois. Ensuite, jusqu'au vacances de Pâques, j'ai pris une chambre à ... Et là, ça fait trois semaines (que je rentre). Donc, j'ai besoin de rentrer chez moi. Mais ce n'est pas le fait d'être dans le Nord. C'est le fait que je suis bien chez moi, j'ai mes habitudes là-bas. Et puis, une heure de route ça passe vite. Ça me coupe à la limite. Le matin, je me lève sans problème, donc je n'ai pas de gêne particulière (rire). Je ne me sens pas exilée... mais avoir une chambre ici, ce n'était pas satisfaisant >> (G.I 13, p 258).

<< J'ai toujours habité ... , près de Nancy. C'est une petite ville. J'ai tous mes amis là-bas, j'ai mes parents là-bas. L'année prochaine, je suis sur ... Donc, c'est encore autre chose, mais il y a des choses à y faire. Ici, il n'y a rien. J'ai des amis, c'est sûr, je les vois de temps en temps. Mais, en fait, les soirs, je suis bien contente de rentrer chez moi. Et heureusement, j'ai un appart tout neuf où je me sens très bien ! Le Pays-Haut, on s'y fait, mais il n'y a rien >> (G.F 10, p 323).

La distance matérielle et symbolique dont il est question dans les propos s'accompagne généralement de la sensation aiguë d'un degré de fatigue nettement accru par rapport à un état habituel des choses et qui atteint dans certaines situations, d'un point de vue moral²²⁴, un niveau proche de la saturation.

<< Je viens ici pour travailler. J'ai ma vie privée sur M... Au début, les trajets sont pesants. Trois-quarts d'heures, c'est le moins. De toutes façons, on ne peut pas faire autrement >> (G.P 12, p169).

Elle trouve aussi une traduction financière consistant en une augmentation conséquente du niveau de dépenses provoquée par une accumulation de frais supplémentaires de transport et de logement, voire de restauration.

Le fait que les individus puissent accepter de subir des conditions matérielles particulièrement contraignantes pour arriver tôt ou tard à leurs fins nous persuade, en quelque sorte par l'absurde, que l'environnement local constitue un élément à ne pas négliger dans une tentative d'esquisser un modèle pertinent de professeur des écoles.

²²⁴ Il serait intéressant d'avoir accès aux données qui autoriseraient un décompte du temps occupé par des congés provoqués par des arrêts de maladie au cours de la première année d'exercice. Il faudrait ensuite le mettre en relation avec d'un côté, l'éloignement spatial de la personne par rapport à son domicile légal et, d'un autre côté, avec les caractéristiques générales du poste (lieu d'exercice, type de classe, taille de l'établissement...) qu'ils occupent.

<u>TABLE DES MATIERES DU VOLUME 1</u>
--

	Page
<u>SOMMAIRE DU VOLUME 1</u>.....	3
<u>ITINERAIRE DE LECTURE SUGGERE AU LECTEUR</u>.....	4
<i>ILLUSTRATIONS PHOTOGRAPHIQUES (1).....</i>	<i>5</i>
<u>AVANT-PROPOS</u>.....	6
Carte : perception du territoire meurthe-et-mosellan par les professeurs des écoles débutants.....	7
Une introduction à la portion longovicienne du << Pays-Haut >> meurthe et mosellan : Voyage au bout de l'A 31.....	8
<i>ILLUSTRATION S PHOTOGRAPHIQUES (2).....</i>	<i>20</i>
<u>INTRODUCTION GENERALE :</u>	
Une évolution des compétences professionnelles depuis la fin des années cinquante. Le point de vue d'un Inspecteur de l'Education Nationale.....	21
<u>INTRODUCTION SPECIFIQUE</u> : GENESE DU PROJET, APPROCHE LOCALE, IMPLICATION ET RECHERCHE-ACTION :	31
Une genèse de mon projet.....	32
Matériaux de réflexion procurés par le choix d'une approche locale.....	43
La place de mon implication et les enjeux d'une entrée par la recherche-action.....	57
<i>ILLUSTRATION S PHOTOGRAPHIQUES (3)</i>	<i>66</i>

<u>PREMIERE PARTIE : ELEMENTS DE COMPREHENSION D'UNE OPTION THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE ET CONSTRUCTION DE L'OBJET :</u>	67
CHAPITRE 1 : Cadre théorique sollicité	70
I. Utilisation d'outils théoriques.....	70
II. Intégration de discussions sur le concept de compétence.....	82
III. Une prise de conscience à travers de nouvelles approches institutionnelles.....	88
CHAPITRE 2 : Retours et mises au point méthodologiques	109
I. Le contrepoint représenté par le journal de bord.....	109
<i>ANNEXE 1 : JOURNAL DE BORD (158 pages)</i>	
II. Contrat de parole et mise en scène.....	117
III. Le développement d'une logique de chercheur-participant.....	125
IV. Le choix et la mise en oeuvre d'une analyse de contenu.....	126
<i>ANNEXE 2 : CORPUS DES ENTRETIENS ET DES QUESTIONNAIRES (1 124 pages)</i>	
<i>ANNEXE 3 : CLEFS POUR UNE LECTURE DU CORPUS DES ENTRETIENS ET DES QUESTIONNAIRES (107 pages)</i>	
<i>ILLUSTRATIONS PHOTOGRAPHIQUES (4)</i>	129
<u>DEUXIEME PARTIE : VERS UN MODELE AGREGÉ DE PROFESSEUR DES ECOLES</u>	130
CHAPITRE 1 : Matériaux collectifs réunis pour une définition du concept de professeur des écoles	131
I. Prépondérance d'un principe de polyvalence.....	132
II. Nécessité d'une double formation : universitaire et professionnelle.....	137
III. Déploiement approprié des compétences requises.....	162

CHAPITRE 2 : Eléments pour une élaboration de principes généraux..	171
I. La prise en compte d'un univers affectif.....	172
II. La place de l'opérateur.....	174
III. L'entremêlement des champs.....	176
CHAPITRE 3 : Adjonction de deux prolongements caractéristiques.....	177
I. Une assimilation du concept de liberté pédagogique.....	177
II. Une appréciation de l'environnement comme élément de choix professionnel et personnel.....	188

Résumé :

Quelles que soient les situations de travail rencontrées, la prise de fonction (s) – étudiée ici sur une période de trois années scolaires, que nous baptisons "phase de décollage" – ressort comme un moment incontournable et déterminant pour l'appropriation effective d'une base de compétences professionnelles par les professeurs des écoles sortants de l'IUFM. En intervenant sur l'articulation entre l'intériorisation d'une théorie et la mise en application d'une pratique balbutiante, le terrain joue un rôle non négligeable dans cette adaptation. Lorsqu'il est imposé, au cours de la première année d'exercice, le passage par le Pays-Haut meurthe-et-mosellan sert de révélateur de la recherche d'un équilibre que les débutants tentent d'établir entre leur vie publique et leur vie privée et qu'ils essaieront ensuite de préserver sur un mode approprié.

Les compétences dégagées par le biais de discours librement consentis, tenus en particulier en dehors de toute pression hiérarchique, dépassent le domaine d'une professionnalité technique stricto sensu telle qu'elle peut transparaître dans le référentiel de métier établi par l'Education Nationale. En les insérant dans un modèle professionnel construit grâce à une méthode idéal-typique, nous faisons pleinement relever ces compétences de deux grandes composantes que nous percevons ici comme étroitement reliées, alors qu'elles nous paraissent ordinairement regardées comme distinctes dans un cadre professionnel. Nous associons ainsi un registre affectif que nous dépeignons comme illimité à un versant opératoire que nous saisissons comme beaucoup plus codifié.

Par voie de conséquence, en considérant que cette période de "formation initiale continuée" revêt une importance primordiale dans la carrière de l'enseignant du Premier Degré, nous nous situons dans la logique d'un accompagnement qui serait préalablement négocié avec les intéressés.

ANALYSIS OF NEEDS FOR FORMATION AT THE TIME OF THE TAKING OF THROUGH THE FOLLOW-UP OF BEGINNING "PROFESSEURS DES ECOLES". STUDY HELD IN THE "PAYS-HAUT" (MEURTHE-AND-MOSELLE). Emergence and D-development of professional competences along the speeches relating to the taking of (s).

Abstract

Whatever the situations of work met, the taking of (s) - studied here over a three school years period, which we baptize "phase of takeoff" - arises like a moment impossible to circumvent and determining for the effective appropriation of a base of professional competences by the beginning "professeurs des écoles" getting out of the "IUFM"s. While intervening on the articulation between the interiorization of a theory and the implementation of a stammering practice, the professional environment plays a considerable role in this adaptation. When it is imposed, during the first working year, the passage by the "Pays-Haut" (Meurthe-and-Moselle) serves as revealing of the search of a balance which the beginners try to establish between their public life and their private life and which they will then try to preserve on a suitable mode.

The competences released by the means of freely-given speeches, particularly when held apart from any hierarchical pressure, exceed the field of a technical professionality strictly speaking such as it can show through in the reference frame of trade established by the "Education Nationale". While inserting them in a professional model built thanks to a ideal-typical method, we fully make raise these competences of two large components which we perceive here like narrowly connected, whereas they usually appear to us as distinct within a professional framework. We thus associate an emotional register which we depict as unlimited with an operational slope that we seize like much more codified. Consequently, by considering that this period of "formation initiale continuée" has a paramount importance in the career of the primary schoolteacher, we will be located in the logic of an accompaniment which would be negotiated beforehand with the interested parties.

SCIENCES DE L'EDUCATION

Mots-clés : professeurs des écoles, compétences professionnelles, formation professionnelle, professionnalité, référentiel, prise de fonction (s), recherche-action, idéal-type, Pays- Haut.

Key words : "professeurs des écoles", professional competences, vocational training, professionality, reference frame, taking-of function (s), search-action, ideal-type, Pays-Haut.

Université de Nancy II
UFR Connaissance de l'Homme
23, boulevard Albert-1^{er}
54000 NANCY