

AUTOUR DES MOTS

« ÉDUCATION SANITAIRE », « PROMOTION »,
« PRÉVENTION », « ÉDUCATION À LA SANTÉ »

CETTE RUBRIQUE PROPOSE AUTOUR D'UN OU DE QUELQUES MOTS UNE HALTE PENSIVE À TRAVERS UN CHOIX DE CITATIONS SIGNIFICATIVES EMPRUNTÉES À DES ÉPOQUES, DES LIEUX ET DES HORIZONS DIFFÉRENTS.

« L'école est un lieu où pourrait se construire la santé par un environnement favorable... Par les transferts des savoirs sur la santé, par l'acquisition des modes de vie sains, par la préparation à une vie adulte réussie selon les critères des intéressés, enfin par son rôle possible dans la réduction des inégalités sociales... »

« Mais l'école peut être aussi un lieu d'atteinte à la santé, par un environnement nuisible... par les rythmes de vie qu'elle impose, par l'angoisse qu'elle peut générer, par l'échec et les phénomènes de désocialisation qui peuvent s'en suivre. »

B. Pissarro, *L'enfant et sa santé*, Éd. Doin, Paris, 1987, p. 575.

En France, il faut remonter à l'année 1793, sous la Convention (1), pour trouver quelques références à ce qu'on appelle l'Éducation à la santé en milieu scolaire. Mais, c'est dans le dernier quart du XX^e siècle que « la santé », dans des acceptions et des organisations, variées selon les périodes, pénètre réellement dans le domaine de l'école.

« Un champ s'est insensiblement constitué indépendamment des repères traditionnels de l'hygiène, souligne G. Vigarello, pour suggérer de nouvelles attentes sur le sanitaire et le corps, une volonté diffuse et partagée de promouvoir prévention et mieux être » (« La santé à quel prix ? », *Esprit*, n° 2, 1997)

En effet, au début des années 1970, le milieu scolaire commence véritablement à se mobiliser autour de la promotion de la santé des élèves. La création des clubs-santé rompt avec la longue tradition des prêches sanitaires de la III^e République et des croisades antialcooliques menées depuis le XIX^e siècle. Les pouvoirs publics engagent des actions de prévention qui ont pour objectif d'éviter que les individus ne consomment de façon excessive des produits toxiques licites ou illicites : alcool,

1 - *Le livre patrimoine des écoles de la République*, Éd. Eclectis, Paris, 1993.

tabac, drogues, médicaments, bref des substances psychoactives – sans pour autant utiliser des ressorts affectifs comme la peur ou la terreur des maladies. On réglemente ainsi les consommations dans un but de promotion de santé ou de prévention voire même d'éducation.

Dans un premier temps nous essaierons de distinguer les acceptions de ces termes avant d'exposer, à travers une étude de textes parus dans le dernier quart de siècle aux *Bulletins Officiels*, les différentes étapes qui ont marqué la lutte contre les toxicomanies en milieu scolaire.

L'ÉDUCATION SANITAIRE, LA PROMOTION DE LA SANTÉ, LA PRÉVENTION OU L'ÉDUCATION POUR LA SANTÉ ?

L'éducation sanitaire recouvre plusieurs notions

Au sens le plus large elle fait référence *en général* à « l'effet de toutes les situations qui, dans la vie d'un individu, d'un groupe, ou d'une collectivité peuvent modifier ses croyances, son attitude et son comportement à l'égard des problèmes de santé » (Organisation Mondiale de la Santé, *La recherche en éducation sanitaire*, série Rapports techniques, 432, Genève, 1969).

Tandis que dans un sens plus *restreint*, elle désigne « généralement les mesures systématiquement prises pour susciter ou favoriser des expériences qui... incitent un individu, un groupe ou une collectivité à acquérir des connaissances et à développer une attitude ou un **comportement** de nature à l'amener au niveau de santé **optimal** » (*ibid.*).

Le *glossaire de la promotion de la santé* (Ministère de la Santé, Berlin, 1989) synthétise ces définitions. « L'éducation sanitaire désigne les occasions d'apprentissage délibérément mises en œuvre pour faciliter les changements de comportement en vue d'atteindre un objectif déterminé à l'avance. »

C'est dire que l'éducation sanitaire s'appuie jusqu'en 1989 essentiellement sur des théories comportementalistes et sur des objectifs le plus souvent politiques qui visent à diminuer l'incidence de la maladie.

Mais au nom de quels principes les pouvoirs publics peuvent-ils intervenir dans les comportements et transformer les habitudes de vie des individus tout en respectant leurs droits ? Ce sera au nom de la promotion de la santé que l'on définit comme « l'ensemble des actions visant à privilégier les modes de vie et les autres facteurs sociaux, économiques, environnementaux et personnels qui contribuent à la santé » (OMS, *Santé pour tous*, Genève, 1984).

Parce que le coût des dépenses de santé, en partie à la charge de chacun des citoyens, ne cesse d'augmenter dans chacun des pays industrialisés, les pouvoirs publics entendent promouvoir la santé en diminuant les maladies.

Les différentes formes d'éducation sanitaire rassemblées sous le vocable de la promotion de la santé se légitiment par des impératifs économiques et « cette approche est reliée à une conscience de plus en plus aiguë des liens de causalité qui existent entre les facteurs environnementaux, économiques et sociaux et une bonne ou mauvaise santé » (OMS, 1989, *op. cit.*).

Ainsi les expressions « éducation sanitaire », « promotion de la santé » laisseront la place ensuite à « l'éducation à la santé » comprise dans un sens de « bien-être ».

L'éducation pour la santé a comme objectif « de protéger l'ensemble de la communauté contre des agressions qui souvent, n'ont de conséquences néfastes qu'à long terme et de développer pour chacun le désir de réaliser au mieux ses potentialités de garder aussi longtemps que possible un état de bien-être physique, mental et social... Être bien partant est presque devenu un devoir et une certaine culpabilité tend à s'attacher aux comportements qui risquent d'altérer la santé, laquelle est de plus en plus présentée comme la responsabilité des individus » (Danzon, Manciaux, Ferrari, dans *L'enfant et sa santé*, Ed. Doin, 1987, p. 1217).

Responsabilité des individus ou des professionnels ?

« La santé est chose trop importante pour être laissée à la seule discrétion des médecins, et l'éducation l'est trop également pour qu'on en laisse toute la responsabilité aux enseignants. La société en général, y compris les parents et les enfants, devrait jouer un rôle actif à la fois dans le domaine de la santé et dans celui de l'éducation » (Orvoen, *Approche de la santé des enfants dans un secteur scolaire*, thèse doct. médecine, Paris-Saint-Antoine, 1986). Ce qui implique que la sauvegarde de la santé « tient à une qualité de vie comportant une dimension sociale, mentale, morale et affective tout autant que physique » (définition adoptée par le Comité des ministres du Conseil de l'Europe, 18 avril 1988).

133

La légitimation de l'éducation pour la santé

Mais la responsabilité de chacun n'est pas entière. Les avancées dans les sciences médicales dégagent l'influence, positive et négative, exercée par les facteurs environnementaux :

« Doté au départ d'un certain patrimoine génétique inaliénable, l'être humain subit de la part de son environnement toute une série d'influences qui peuvent être bénéfiques à sa santé mais aussi nuisibles. De sorte que le processus de santé est

l'histoire de l'enchevêtrement complexe entre ces diverses influences : capital génétique, conditions et habitudes de vie, environnement » (Leselbaum, « L'éducation à la santé en milieu scolaire », *Dossier Toxibase*, n° 1, 1997).

Par ailleurs, les avancées des sciences de l'éducation, elles aussi montrent qu'il faut ajouter aux facteurs strictement cognitifs et psychologiques – différenciateurs de la réussite et de l'échec scolaire – des facteurs environnementaux proprement sociaux et économiques. Il apparaît même un effet cumulatif de facteurs positifs chez les élèves qui réussissent à l'école et négatifs chez ceux qui échouent et qui sont justement des élèves en grande difficulté (absentéisme chronique, vol, consommation de produits toxiques, conduites à risque).

Comme le soulignait le rapport du groupe de travail « Pour une politique de prévention », « il importe de trouver le moyen d'appréhender, de décrire et d'analyser des interactions où interviennent des structures de cause ou de risque, des structures d'état de santé ou de pathologie » (La Documentation française, 1985).

Intégrée dans le milieu scolaire, « une éducation pour la santé » s'occupant notamment de tous les enfants de catégories les plus défavorisées socialement et culturellement, doit leur permettre de tirer un parti maximal de leurs capacités.

Dans cette perspective, l'institution scolaire s'ouvrirait, en partenariat avec les autres institutions, à des missions proprement sociales et préventives au-delà de sa mission d'instruction et d'éducation. Ainsi est-on passé dans l'histoire de ce dernier quart de siècle d'une éducation proprement sanitaire à visée hygiéniste à une éducation à la santé à visée démocratique.

COMMENT L'ÉDUCATION À LA SANTÉ A-T-ELLE PÉNÉTRÉ LE MILIEU SCOLAIRE : LES CINQ PHASES D'UNE POLITIQUE

Première période : 1973-1977

Éduquer pour la santé c'est faire de l'information sexuelle et « lutter contre la toxicomanie ». Dans une lettre adressée aux recteurs en 1973, le Ministre invite à *informer* « les jeunes des dangers de la drogue par la diffusion des documents, et les chefs d'établissement à se donner les moyens d'agir en face des cas qui pourraient se présenter dans leur établissement. » En outre, les circulaires du 27 mars et du 18 mai 1973 proposent de créer des clubs-santé animés par des volontaires, où l'élève peut trouver *écoute et conseils*.

Dans cette première période, on lutte contre les fléaux plutôt qu'on éduque. Prévenir, c'est augmenter la vigilance des chefs d'établissement et insister sur la recrudescence

cence du phénomène de toxicomanie et sur la multiplication des cas d'usagers de stupéfiants.

On incite l'école à adresser les élèves consommateurs de substances toxiques licites ou illicites à des organismes médico-sociaux et on met à la disposition des chefs d'établissement un carnet d'adresses (hôpitaux, établissements de cure) pour traiter des cas qui se présenteraient. Les circulaires tendent à définir les principes de la lutte contre la toxicomanie dans les établissements scolaires, à protéger l'école des trafics de stupéfiants et à aider les « intoxiqués » en les adressant à des organismes spécialisés.

Si des actions de formation se développent, elles ont comme objectif de proposer aux chefs d'établissement des dispositions à prendre devant certains cas et de les aider à connaître les symptômes de la toxicomanie.

Deuxième période : 1977-1982

L'année 1977 marque un premier tournant dans cette lutte. Le ministère de l'Éducation prend en compte « la détresse des adolescents ». Dans les collèges et les lycées se développent des « clubs-vie-rencontre et santé » : les adultes écoutent et discutent de ces problèmes avec les jeunes.

On insiste sur le rôle *actif* que ceux-ci devraient avoir dans le cadre de ces clubs organisés pour développer le sens de la responsabilité devant les problèmes de la vie, mieux étudiés à la lumière des dernières connaissances scientifiques. Parallèlement aux médecins, on associe à ces clubs l'Inspection générale de la vie scolaire représentée par un responsable académique accompagné d'un chef d'établissement et d'un conseiller médical.

135

Dans le cadre de la formation initiale de toutes les catégories de personnels, on insiste pour que les programmes informent « scientifiquement » des problèmes de la vie.

Ainsi, dans les programmes concernant les futurs enseignants organisés par les Centres pédagogiques régionaux, des conférences sont organisées sur la psychologie de l'adolescence ou sur « la crise à la période de l'adolescence ». Les thèmes abordés sont, pour l'essentiel : l'adolescence et ses conduites déviantes possibles ; l'usager occasionnel et le toxicomane, sa prise en charge ; l'épidémiologie de la toxicomanie ; les recherches en milieu scolaire ; la sociologie de l'usage de produits ; la législation française en matière de toxicomanie ; les mesures de prévention possibles à l'école, dans la cité...

Dans cette seconde période, éduquer c'est faire discuter les jeunes sur leurs problèmes et les informer sur les lois et sur les produits nuisibles. L'éducation pour la santé est synonyme de lutte contre un fléau social, lutte contre les déviances.

Troisième période : 1983-1990

L'année 1983 marque un second tournant, avec la publication de la circulaire n° 83-287, du 27 juillet 1983. La politique de prévention de l'Éducation nationale s'inscrit désormais dans le cadre des décisions *gouvernementales* de lutte contre les toxicomanies. À la suite du Comité interministériel du 2 février 1983, on intensifie, au niveau local, les actions en faveur des personnels volontaires, « les adultes-relais », formés à une triple mission : sensibiliser les adultes de l'établissement aux difficultés des jeunes, travailler au sein de l'équipe à créer des actions en direction des enfants et des adolescents en difficulté et assurer, en accord avec le chef d'établissement, les liaisons avec les partenaires locaux pouvant apporter une aide (médecins, travailleurs sociaux, magistrats, policiers...). Au niveau académique, des « médiateurs » choisis parmi les proches collaborateurs du recteur sont chargés d'animer cette politique et de coordonner les actions de terrain.

La circulaire n° 85-118 du 26 mars 1985 (BOEN, n° 14, du 4 avril 1985) substitue à la notion d'adulte-relais celle d'équipe-relais « pour ne pas risquer de focaliser sur une ou deux personnes tous les problèmes de drogue et de violence de l'établissement... favoriser une meilleure écoute des adolescents et une meilleure connaissance des problèmes de déviance, on veut aussi favoriser les initiatives et les responsabilités des jeunes ».

136

Quatrième période : 1990-1996

Le ministre de l'Éducation impulse, chaque année, par circulaire, des actions de santé menées au sein des établissements scolaires. Celles-ci sous-tendent à la fois une éducation à la santé prise dans le sens global et positif du terme « santé-bien-être », des actions ponctuelles de lutte contre les fléaux précis, comme la drogue, et des campagnes nationales menées autour d'un thème comme la lutte contre le VIH, la prévention des conduites à risque des adolescents (tabac, drogues, alcool...).

Les dispositifs mis en place préconisent de conduire ce travail en concertation avec les partenaires (justice, police, santé) au sein des établissements scolaires : les circulaires annuelles du ministère de l'Éducation nationale sont cosignées par les autres ministères concernés. Il est précisé aussi que les actions d'éducation à la santé doivent être réalisées en étroite collaboration avec les Fédérations des parents d'élèves, les organisations syndicales et les partenaires de l'environnement. Elles ont comme fonction de créer, au sein de l'établissement, « un climat de soutien pour les élèves en grande difficulté » et de se tenir informés des problèmes qui se posent dans l'établissement scolaire.

Des « adultes-relais » ayant reçu une formation jouent un rôle de personnes-ressources pour assister l'équipe de direction à résoudre les difficultés globales de la vie scolaire de chaque établissement. Des personnels académiques désignés par les Recteurs, transmettent l'impulsion politique, se concertent, à l'échelon local, avec les élus, les Directions départementales de l'action sanitaire, la Justice, les services de Police, la Jeunesse et les Sports. Ces personnels conseillent et soutiennent les chefs d'établissement dans la lutte contre la toxicomanie et dans la mise en œuvre des campagnes annuelles de l'éducation pour la santé et de la prévention du sida.

Ce dispositif, appelé au sein de chaque établissement « Comité d'environnement social », est un véritable outil partenarial, comme l'affirme Robert Baillon. La circulaire 93-137 du 25 février 1993 précise que ce comité, placé sous la présidence du chef d'établissement et réunissant les personnels de l'Éducation nationale et les partenaires de l'institution scolaire, doit également comprendre les élèves et des acteurs de la vie sociale. La circulaire insiste sur la nécessité de coordonner l'action des Comités d'environnement social avec celle des autres dispositifs déjà en place, Zone d'éducation prioritaire, Comité départemental et Comité communal de prévention de la délinquance...

« Santé des jeunes, conduites à risque, pathologies médicales et sociales ne peuvent plus être isolées de l'expérience scolaire du jeune » (Choquet, Ledoux, 1994).

Cinquième période : 1997-1998

Par le Bulletin Officiel du 27 mai 1997 publié par le ministère du Travail et des Affaires sociales, et celui du 29 août 1997 publié par le ministère du Travail faisant référence au plan gouvernemental de lutte contre la drogue et la toxicomanie, *l'action s'élargit aux familles*. « L'éducation à la santé repose aujourd'hui essentiellement sur les familles... pour prévenir ces situations et tenter d'apparier des réponses à ces jeunes en grande difficulté, on incite à soutenir les parents et à rétablir la communication et le dialogue intergénérationnel par la mise en place de dispositifs (point écoute-jeune, point écoute-parent) qui prolongent les dispositifs de l'Éducation nationale et sont implantés au plus près des habitants. »

Ainsi l'éducation pour la santé n'est plus l'apanage de l'école. Elle devient une *action partenariale* visant à orienter et à prendre en charge les jeunes « déjà engagés dans un processus de toxicomanie, qui sont en voie de marginalisation et ont toute forme d'institution ». Sont toujours favorisés l'information, l'expression et le dialogue. Mais, ce sont aussi les conditions de vie quotidiennes des jeunes *les plus exposés au risque de mal-être* que l'on cherche à améliorer.

Le programme du ministère de la Jeunesse et des Sports vise aussi à améliorer, sur le terrain, les conditions de vie quotidiennes des jeunes les plus exposés au risque de

consommation de substances toxiques, que l'on commence à nommer substances psychoactives, pour « éviter le passage de l'usage à l'abus et de l'abus aux dépendances ». Des actions locales de prévention dont les jeunes sont à la fois destinataires et promoteur bénéficient d'incitations et de financements. Il n'y a plus de véritable distinction entre la prévention primaire, visant à éviter la maladie et la prévention tertiaire cherchant à réinsérer les malades. Éduquer pour la santé c'est aider les jeunes les plus démunis à s'insérer socialement en les informant et en les soignant.

Dans les B.O. n° 28 et 29 de juillet 1997, les circulaires du ministère de l'Éducation nationale « demandent à la communauté éducative de porter une attention constante à l'égard des signes susceptibles de traduire des problèmes de santé ou de mal-être ;... et de tout événement ou comportement mettant en cause l'équilibre physique, psychologique ou social des élèves. » La prise de responsabilité des jeunes dans ces actions est envisagée comme un moyen de préserver leur équilibre.

Les missions du Comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté reposent sur le socle des valeurs d'équité, de solidarité, de respect mutuel, de laïcité. Prenant en compte les besoins de l'élève dans l'école et hors l'école, *l'éducation à la santé devient explicitement construction du lien social nécessaire à l'apprentissage de la citoyenneté.* On insiste à la fois sur les spécificités locales en référence à la notion de Zone d'éducation prioritaire et sur la nécessité de globaliser encore davantage l'action par la mise en réseau des Comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté (nouvelle appellation du Comité d'environnement social) dans les sites les plus exposés à la violence. Le CESC devient dans ce cadre « un outil de coordination des différents partenaires : les conseils de ZEP, les Comités départementaux de prévention à la délinquance, les structures de concertation de la politique de la ville et les contrats locaux de sécurité... »

« Il s'agit de permettre aux élèves d'adhérer en toute liberté à des règles de morale collective passant par une réflexion sur l'image de soi, la connaissance de l'autre et l'ouverture vers les différences. La prévention des toxicomanies n'est pas à isoler des autres conduites à risque. » On insiste dans le cadre de la prévention sur les formations des personnels de l'Éducation nationale qui associent largement les personnels des autres ministères (Justice, Défense, Intérieur).

Ainsi, l'extension du cercle des partenaires et du nombre des missions imparties à l'éducation à la santé qui s'associe à l'éducation, à la citoyenneté renvoie à un mouvement historique par lequel la conception de cette éducation est passée de la lutte contre les fléaux (alcoolisme, toxicomanie, risque VIH...) à une éducation à la citoyenneté s'adressant en particulier aux jeunes les plus démunis et visant à les réinsérer dans le tissu social.

Nelly LESELBAUM
Université Paris X Nanterre

L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE DES DOCUMENTALISTES DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES ÉMERGENCE ET INCERTITUDES¹

MARIE-ANNICK LE GOUELLEC-DECROP*

Résumé

L'analyse sociologique et psychosociologique montre comment une volonté de professionnalisation est apparue avec une première génération de documentalistes convaincus issus des rangs des enseignants, qui côtoie encore aujourd'hui un groupe à l'identité professionnelle plus incertaine et qui est confrontée depuis quelques années au groupe des jeunes documentalistes issues du CAPES et de l'IUFM, dont les aspirations et les revendications diffèrent. Le clivage se cristallise autour de la maîtrise de savoirs différents, ainsi que de revendications identitaires et statutaires s'opposant, appartenance au corps documentaliste et appartenance au corps des enseignants. La formation initiale contribue fortement à affirmer le clivage identitaire mais n'est pas encore acteur d'un authentique processus de professionnalisation.

Abstract

A sociological and psychosociological analysis shows how a wish for professionalization has appeared with a first generation of convinced librarians; these are former teachers who still mix with a group whose professional identity is more uncertain and who have been confronted for a few years with the group of young librarians with a specific teacher diploma (CAPES) coming from the teacher training institutes (IUFM's) with different aspirations and claims. The split stems from the

139

* - Marie-Annick Le Gouellec-Decrop, CREN, IPR-IA (Établissements et Vie Scolaire à Nantes).

1 - Cet article provient d'une thèse soutenue à Nantes le 30 juin 1997, *Les documentalistes des établissements scolaires; émergence d'une profession écartelée et en quête d'identité.*

mastery of a different knowledge as well as from opposed claims as regards identity and statute, namely, belonging to the librarians' corps or to the teachers' corps. Preservice training strongly contributes to reinforcing this identity split but it is not yet the mainspring of an authentic process of professionalization.

Apparus tardivement dans l'histoire des établissements du second degré, les documentalistes ont vu leurs tâches, leurs fonctions et leurs missions évoluer au cours des trente dernières années, au fur et à mesure que s'opéraient la prolongation de la scolarité et la massification de l'enseignement secondaire. Leur statut, longtemps incertain, a été défini avec la création du CAPES de documentation en 1990.

L'objectif était de savoir comment les documentalistes vivent leur fonction et leur groupe, ou encore comment s'établit leur identité professionnelle dans ses dimensions tant individuelles, dans les rapports quotidiens aux partenaires, que collectives, dans les relations au corps des documentalistes et dans le vécu commun.

LA PROBLÉMATIQUE

Les référents théoriques ont été empruntés aux théories sociologiques des professions et de la professionnalisation (théorie fonctionnelle et théorie interactionniste) d'une part, aux théories de l'identité (théorie sociologique de C. Dubar, théorie de l'identité au travail de R. Sainsaulieu) d'autre part. Faute de travaux sur les documentalistes, ce sont les interprétations de la professionnalisation des enseignants qui ont été interrogées.

Il s'est agi de définir la nature du processus de professionnalisation, (champ d'interventions et compétences professionnelles), des documentalistes et de préciser les caractéristiques de leur identité professionnelle, sa construction en relation avec le processus de professionnalisation ainsi que le rôle de la formation.

LA MÉTHODOLOGIE ET LE RECUEIL DES DONNÉES

Les résultats proviennent :

- du traitement d'un questionnaire lourd adressé à un échantillon représentatif de 100 documentalistes ;
- d'entretiens complémentaires effectués avec des documentalistes expérimentés aussi bien que jeunes dans les fonctions ;

- d'entretiens conduits avec 20 personnels de direction et 20 professeurs, de disciplines et d'établissements différents ;
- de la mise en œuvre de la méthode dite d'analyse implicative des variables visant à recenser les représentations des documentalistes ;
- de l'analyse des publications récentes de l'association professionnelle dominante.

Ils sont traités, suivant leur nature, par voie statistique, par analyse de contenus et par la méthode de l'analyse implicative.

Les résultats sont interprétés au regard des concepts de l'identité sociale et professionnelle empruntés essentiellement à Claude Dubar et Renaud Sainsaulieu. Seront donc examinés successivement l'identité d'appartenance, l'identité d'attribution ainsi que leurs relations, puis l'identité sociale du corps des documentalistes.

LE CORPS DES DOCUMENTALISTES

Le corps peut se définir par un niveau d'études assez élevé avec une forte prédominance de formation au niveau baccalauréat plus trois années ou plus, souvent déjà acquis lors du recrutement. Ainsi, 94 % d'entre eux ont au moins une licence et 33 % des documentalistes sont titulaires d'un diplôme supérieur (baccalauréat + 4 ou 5). Tous les jeunes, sans exception, sont titulaires d'un diplôme universitaire de niveau 3 ou plus. Avec l'entrée des jeunes, le niveau de recrutement s'élève.

Les documentalistes sont issus d'études universitaires variées et de différentes disciplines, mais leur formation initiale est essentiellement littéraire avec des licences de lettres, modernes ou classiques, de philosophie, d'histoire géographie ou de langues vivantes pour 69 %. Les scientifiques sont très nettement minoritaires (9 %).

Très peu de documentalistes sont titulaires d'un diplôme en rapport avec leur spécialité documentaire (7,5 % d'un diplôme universitaire, 16 % d'un CAFB, 1,5 % un diplôme de l'Institut supérieur professionnel de l'enseignement catholique).

Issus majoritairement du corps enseignant des disciplines littéraires, presque 60 % des documentalistes ont enseigné plusieurs années dans l'enseignement secondaire, dans des statuts précaires, en tant que « maîtres-auxiliaires », avant d'accéder au corps des certifiés de documentation. Ce fut souvent le cas à l'époque de la mise en place du collège unique et de l'accès progressif de tous les enfants à l'enseignement secondaire. Ils ont, à terme, été titularisés dans le statut d'« adjoint d'enseignement », puis intégrés dans le corps des certifiés au fur et à mesure des décrets sociaux de 1972, 1979, puis 1981.

L'accès au statut sous lequel les documentalistes exercent au jour de l'enquête s'est donc réalisé selon plusieurs modes, essentiellement la liste d'aptitude et le CAPES externe.

Au regard des critères d'accès, la population se divise en deux groupes, les « promus » et les « légitimes ». Il s'agit là d'une distinction essentielle : le diplôme et le mandat constituent des critères déterminants de la profession, dans la définition de la théorie fonctionnaliste, (le statut), et dans la définition interactionniste symbolique, (le diplôme).

Par contre, les jeunes documentalistes recrutés depuis 1990 n'ont dans leur très grande majorité jamais enseigné, contrairement à leurs aînés qui, tous, ont exercé les fonctions de professeur avant d'accéder à celles de documentaliste.

Cette observation n'est pas sans incidence, sur la pratique professionnelle, le processus de professionnalisation, la constitution de la professionnalité. C'est aussi un élément de la constitution d'identités professionnelles distinctes entre l'ancienne génération et la nouvelle.

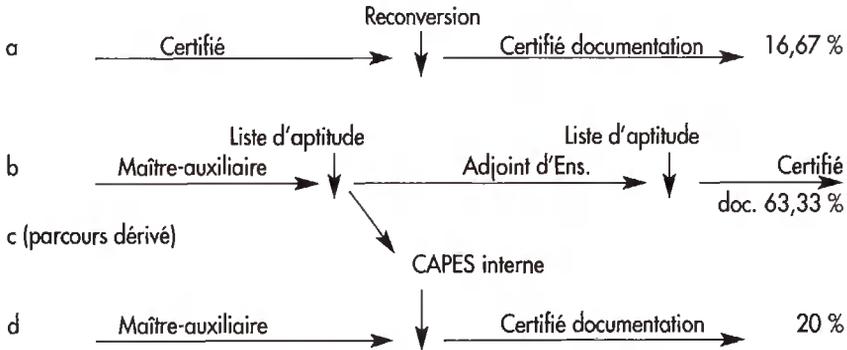
Le type dominant est une femme, âgée de 50 ans environ, titulaire d'une licence de lettres modernes. Ayant débuté après sa licence, dans des fonctions de maîtresse-auxiliaire dans sa discipline, un concours de circonstances lui a offert, de prendre en charge le CDI et de découvrir ainsi une fonction satisfaisant son attirance pour les livres. Finalement, elle a opté pour cette spécialité dans laquelle elle a été titularisée adjointe d'enseignement. À travers les stages de formation continue, elle a complété la formation empirique qu'elle a pu se donner et c'est par liste d'aptitude qu'elle a accédé finalement au corps des certifiés.

Cette image synthétique est certainement représentative d'une partie importante de la population. Elle masque néanmoins une diversité dans les profils. Les deux populations dominantes, distinguées par les critères de l'âge et du mode d'accès, diffèrent par d'autres caractères qui viennent renforcer les premiers, tels qu'une diversité imprévue *a priori* de l'expérience professionnelle pour les plus jeunes, mais elles se rejoignent fondamentalement dans leurs motivations avec un goût affirmé pour les livres.

Le tableau ci-contre compare celles des caractéristiques de la population des documentalistes qui constituent des critères significatifs au regard des concepts de la problématique. Ainsi, l'expérience professionnelle antérieure et en cours ou le mode de recrutement sont des éléments déterminants, parmi d'autres, dans la constitution de l'identité professionnelle, forme d'identité sociale développée dans le travail, tout autant que dans la professionnalisation, au sens d'un processus dynamique permettant à un métier, celui des documentalistes, d'accéder au statut de profession.

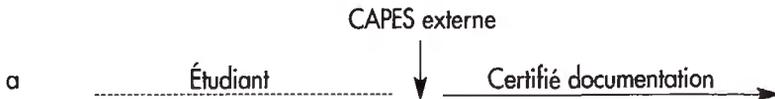
Documentalistes âgés de plus de 35 ans	Documentalistes âgés de moins de 35 ans
• Identité :	
<i>Anciens professeurs</i>	<i>Pas d'expérience enseignante</i>
<i>Expérience dominante du collège</i>	<i>Expérience diversifiée</i>
<i>Stabilité dans l'emploi</i>	<i>Instabilité dans les emplois</i>
• Professionnalisation :	
<i>Recrutement par liste d'aptitude</i>	<i>Recrutement par le CAPES interne ou le CAPES externe</i>
<i>Moindre diversité emploi/stabilité</i>	<i>Instabilité/diversité de l'emploi</i>
<i>Importance hasard dans choix de la carrière</i>	<i>Importance du CAPES dans le choix</i>

Nous référant au modèle de Michaël Huberman (1989), nous pouvons identifier, pour les plus âgés (plus de 35 ans), trois types majeurs de parcours ainsi qu'un parcours dérivé (c) :



143

Un seul parcours est fortement dominant pour les plus jeunes :



La question qui reste en suspens ici est de savoir si ces parcours correspondent à des professionnalités différentes et des sous groupes identitaires distincts, entre les groupes d'âge, d'une part, mais aussi au sein du groupe des plus âgés, d'autre part.

L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE DES DOCUMENTALISTES

Les caractéristiques de l'identité professionnelle des documentalistes

Dans la mesure où l'identité professionnelle se dégage au fur et à mesure que la professionnalité se construit, il peut paraître artificiel de séparer identité et professionnalisation. C'est pourquoi ces conclusions relatives à la construction de l'identité ne constituent qu'un élément parmi les composantes permettant de définir la professionnalisation, mais un élément de base.

L'identité professionnelle s'est construite progressivement, par l'appropriation d'espaces d'action mal assurés et laissés libres par les enseignements traditionnels, par la maîtrise de la lecture rapide, la recherche documentaire, l'utilisation des technologies nouvelles, etc., et ce en utilisant toutes les ouvertures offertes : les modules en classe de seconde lors de la rénovation pédagogique des lycées (1992), les études dirigées dans la rénovation des collèges, autant que les possibilités exploitées par l'établissement dans le cadre de son projet. Elle doit beaucoup aux conditions de l'émergence du corps des documentalistes au sein du milieu enseignant par différenciation du travail.

Les réponses aux questions posées dans le questionnaire et les entretiens permettent de délimiter un fond commun de l'identité des documentalistes autour des composantes suivantes :

- l'éthique de service, dans son sens le plus élevé ;
- l'affirmation de leur rôle pédagogique ;
- le sentiment d'un fort isolement qui doit être rompu ;
- des liens devant être renforcés ;
- une association professionnelle ;
- la revendication pour la reconnaissance de la profession et du corps.

L'image professionnelle de soi est issue, en partie au moins, de la pratique et de l'expérience. Elle est aussi le soubassement de l'identité professionnelle. A travers l'affirmation des mêmes finalités (les mêmes objectifs pour le même public, la réussite et de service des élèves...) et de l'identité de leur rôle pédagogique, les documentalistes, sans distinction d'âge vraiment significative, revendiquent une mission pédagogique. Une composante primordiale de la définition de l'identité et de la spécificité professionnelle des documentalistes se joue donc dans le champ de la pédagogie.

L'identité sociale

Ce sont deux idées, primordiales et de nature différente, qui lient les documentalistes et constituent une des dimensions majeures de l'identité du groupe : la volonté de se rencontrer et d'échanger pour briser l'isolement, d'une part, la spécificité de leur métier, l'identité de leur pratique et des problèmes rencontrés, d'autre part. L'absence de solidarité entre documentalistes, identifiée dans la moitié de la première génération, est en relation avec le sentiment de marginalité (80 %) vécu par une partie de ceux-ci. Elle renvoie à l'identité de retrait, telle qu'est définie par Renaud Sainsaulieu (1985), c'est-à-dire essentiellement par le non-investissement dans le travail.

Ainsi, les documentalistes identifient, parmi leurs valeurs communes :

- une communauté d'idées, de nature intellectuelle qui pourrait être un élément d'une professionnalité nouvelle : la rigueur de l'analyse, l'ouverture, par exemple sont citées par plus de la moitié des documentalistes comme des exigences professionnelles ;
- des valeurs relationnelles ; ce sont l'accueil, l'aide, l'écoute (pour 40 % du corps) ;
- une revendication statutaire, identifiable sous les appellations de statut du corps, solidarité, de promotion des documentalistes.

La communauté autour de la revendication d'une liberté intellectuelle et professionnelle constitue sans doute un élément important de l'identité des documentalistes, de même que le partage de la valeur de service, à l'égard des élèves, au sens d'obligation morale, et ce qu'on fait pour satisfaire cette obligation.

La formation en IUFM semble aussi contribuer à la construction de la cohérence du corps, autant que le partage du statut incontesté des titulaires du CAPES. Mais, elle va aussi faire évoluer les valeurs de référence de la profession, à défaut de faire partager celles qui existaient jusqu'ici. La nature de cette évolution n'est pas pour autant perçue par le corps.

C'est dans les associations professionnelles que les documentalistes se reconnaissent le mieux. Viennent ensuite les divers groupes liés par la formation, formateurs, tuteurs ou conseillers pédagogiques, mais qui ne regroupent que des documentalistes ayant acquis une certaine expérience. Au sein des réseaux de documentalistes, l'importance de l'association professionnelle des documentalistes apparaît avec force. Tous soulignent l'importance jouée par la FADBEN (2) pour faire progresser la revendication statutaire et identitaire. Dans la lutte pour le statut, des liens se sont tissés entre des documentalistes pionniers des premières générations. Mais, l'acquisition du statut stable n'inciterait pas particulièrement les jeunes à se reconnaître

2 - FADBEN : Fédération des associations des documentalistes bibliothécaires de l'Éducation nationale.

dans ce réseau, mais plutôt dans une « confrérie » de documentalistes certifiés issus du CAPES, se définissant quelquefois par opposition à la première génération. L'identité s'est donc construite autrefois à travers la revendication, en se référant au repère que constituait le statut du corps professoral. Elle se construit aujourd'hui à travers la formation. Et il s'agit toujours d'un processus de professionnalisation.

Identité d'appartenance et identité d'attribution

Empruntés à Claude Dubar (1992), les concepts d'identité d'appartenance et d'identité d'attribution définissent deux dimensions complémentaires et articulées dans la construction de l'identité sociale, celle de l'identité pour soi que l'on se construit à titre personnel (l'identité d'appartenance ou quel type d'homme vous voulez être) et celle de l'identité pour autrui, que les autres vous reconnaissent (l'identité d'attribution ou quel type d'homme vous êtes pour les autres).

L'examen du sentiment d'appartenance permet d'approcher l'identité d'appartenance, élément fondamental qui, lui-même articulé à l'identité d'attribution, participe donc de l'élaboration de l'identité sociale de l'individu.

Les documentalistes ne semblent pas toujours vivre fortement les liens qui pourraient les unir. Mais, si on les interroge sur leur sentiment d'appartenance dominant, les réponses démontrent une exacte parité entre l'appartenance au corps des documentalistes et celle au corps enseignant de son établissement.

Une des caractéristiques de l'identité professionnelle des documentalistes est sans doute l'écartèlement entre l'appartenance au corps professoral, dont ils sont issus, et l'appartenance au corps des documentalistes auquel ils doivent s'intégrer.

Nos résultats montrent que les titulaires du CAPES et les plus jeunes revendiquent un peu plus fortement leur appartenance au corps enseignant, et que les personnels recrutés par liste d'aptitude ou par reconversion affirment davantage leur appartenance au corps des documentalistes.

En termes d'identité professionnelle et de professionnalisation, une relation peut être faite avec les caractéristiques des groupes définis au sein du corps des documentalistes en fonction de leur âge et de leur mode de recrutement :

- pour les jeunes documentalistes titulaires du CAPES, l'appartenance première est l'appartenance au corps professoral ;
- pour les documentalistes ayant plus de 35 ans, recrutés par liste d'aptitude ou par reconversion, l'appartenance au corps des documentalistes en lui-même est affirmée.

L'apparition de ce sentiment d'appartenance est très directement liée à la prise de fonction, pour tous les âges et suivie par l'obtention du CAPES, pour les plus jeunes.

Cependant depuis 1993, les jeunes documentalistes issus du CAPES externe et de l'IUFM ne sont que très rarement nommés sur des postes de titulaires en charge d'un CDI. Leur très grande majorité (84 %) est affectée sur des postes de remplacement ou des postes en surnombre auprès de documentalistes ayant de fait la responsabilité de « leur » CDI. Et les résultats des questionnaires montrent que l'instabilité des emplois des plus jeunes contribue effectivement à différer le développement du sentiment d'appartenance au corps des documentalistes, au profit de celui de l'appartenance au corps enseignant d'une façon plus large. Le rôle des établissements d'accueil semble prépondérant dans la première phase de la carrière, ou encore la phase exploratoire, telle qu'elle est définie par Michaël Huberman.

Il n'y a pas, de fait, chez les jeunes, ainsi que le montrent les entretiens, contradiction entre ces deux appartenances qui sont de nature distincte mais pas incompatibles. L'appartenance au corps des documentalistes se construit au sein de l'appartenance au corps professoral dans laquelle elle est incluse. Chez les plus anciens par contre, appartenance au corps des documentalistes et appartenance au corps des professeurs sont distinctes, voire antagonistes.

De même, la création du CAPES joue un rôle essentiel dans la constitution du corps des documentalistes, dans sa dimension professionnelle, par le biais de la reconnaissance et du statut.

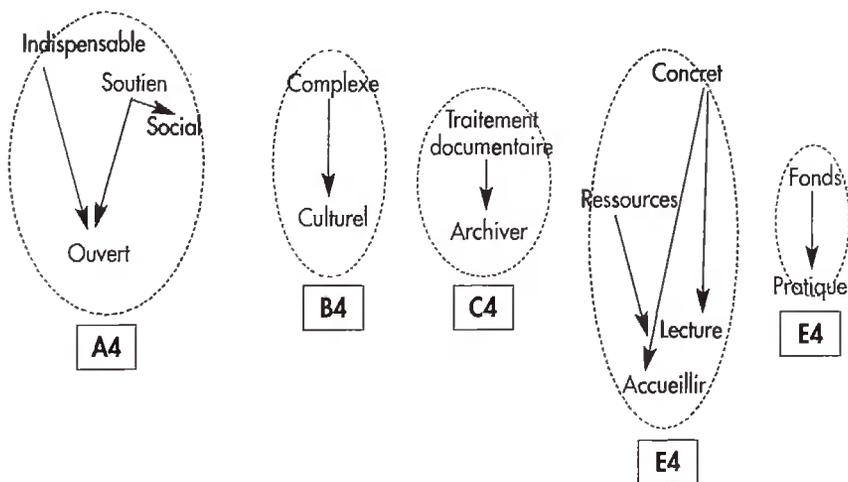
L'identité d'attribution, ou identité pour autrui, a été approchée par la méthode d'analyse implicative (3) et par des entretiens conduits avec des documentalistes et leurs porteurs. L'analyse implicative de variables est une méthode d'investigation autorisant la récolte de représentations, l'analyse statistique et l'interprétation de choix parmi des variables proposées aux personnes interrogées mais aussi des enchaînements de ces variables.

147

L'édition du graphe implicatif sur les représentations des partenaires, met en évidence cinq groupes bien identifiables et qui définissent (voir page suivante) :

- une conception sociale du rôle du documentaliste, rôle apparenté à celui du conseiller d'éducation, autour de l'ouverture et du soutien (A4) ;
- un rôle culturel (B4) ;
- une conception extrêmement traditionnelle, autour de l'archivage et du traitement documentaire technique (C4) ;
- s'en rapprochant, une image centrée sur le fonds (E4), l'aspect patrimonial ;
- une conception très dominante (au regard des occurrences), autour de la notion d'accueil, pour un meilleur apprentissage de la lecture et l'accès aux ressources.

3 - Méthode d'analyse implicative de variables : méthode statistique mise au point à l'Université de Rennes 1 par R. Gras et M. Bailleul.



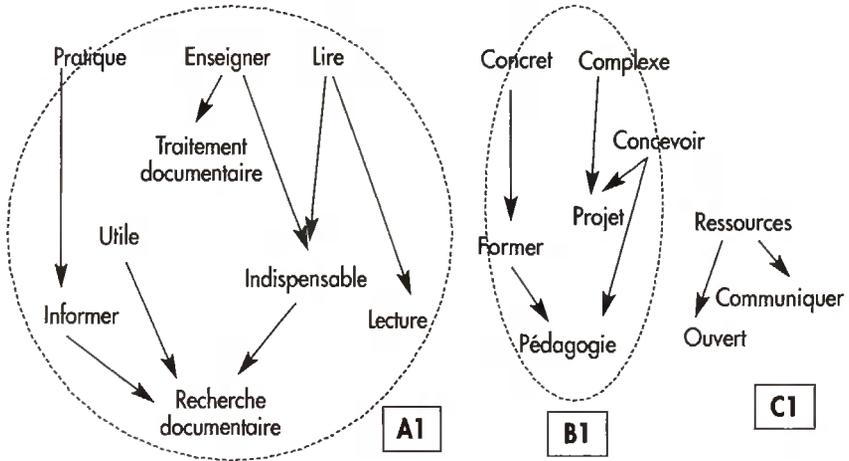
On constate ainsi que certaines variables apparaissent déterminantes. Il faut noter, par contre, que les notions de recherche documentaire, de projet et d'équipe, préoccupations dominantes des documentalistes n'apparaissent pas dans les variables retenues. Les documentalistes perçoivent ainsi chez leurs partenaires une conception de la fonction assez traditionnelle, voire un peu archaïque, dominée par le rôle d'accueil, prévalant sur la définition de la mission des documentalistes ou, *a fortiori*, sur celle d'un projet de travail en équipe d'adultes pour les élèves; la fonction d'accueil s'apparente à un service aux yeux des professeurs.

148

La représentation attribuée aux professeurs est fortement marquée par la tradition culturelle et les tâches techniques les plus traditionnelles telles que l'archivage et le traitement documentaire. Elle se distingue tout à fait d'une mission de conception.

Lorsque, afin de mieux cerner leur « identité pour soi », les documentalistes sont consultés avec la même grille, (série 1 : mon métier tel que je le pratique), l'utilité et l'aspect pratique du fonctionnement du CDI sont relégués très loin dans la conception qu'ils ont de leur pratique particulière.

Trois groupes sont ainsi identifiés d'emblée, qui peuvent être interprétés comme étant représentatifs de représentations distinctes de la pratique individuelle.



La préoccupation dominante est celle de l'acquisition par les élèves de la méthode de recherche documentaire (A1) et les représentations sont centrées sur la pratique du documentaliste avec les élèves dans le CDI. Dans la conception B1, la pratique consiste à concevoir et former, dans le cadre d'un projet pédagogique. Ce groupe inscrit le CDI dans l'établissement. Dans la conception C1, centre de ressources, ouvert sur l'extérieur, le CDI est d'abord l'interface de l'établissement avec l'environnement, l'instrument de l'ouverture sur l'extérieur.

Les documentalistes attribuent à leurs collègues une pratique professionnelle un peu plus traditionnelle que la leur en propre, c'est-à-dire attachée au traitement, la lecture et la culture, mais bénéficiant toujours d'une image très positive. Cette image positive que le corps a de ses fonctions et de leur mise en œuvre n'est pas reconnue chez les porteurs. Ceux-ci, selon les documentalistes, véhiculent une image encore très traditionnelle du rôle du documentaliste, comme en témoignent l'importance des missions techniques, traitement documentaire ou archivage, et des missions de service et d'accueil.

L'ensemble des résultats illustre le décalage réel entre la pratique des documentalistes et l'identité qu'ils revendiquent d'une part, l'identité qui leur serait attribuée par leurs partenaires, d'autre part.

Relations aux professeurs

Ainsi, à travers l'affirmation des mêmes finalités et des mêmes objectifs pour le même public, réussite et service des élèves, et de l'identité du rôle pédagogique, les documentalistes, sans distinction d'âge vraiment significative, revendiquent une mission pédagogique, alors que les professeurs la leur contestent en partie : une part de la

définition de l'identité et de la spécificité professionnelle des documentalistes se joue pour eux dans le champ de la pédagogie. Les documentalistes se réfèrent à cette identité de leurs missions avec celle des professeurs avant même d'évoquer l'identité de leur « statut » avec celui des professeurs certifiés.

L'identité documentaire se décline alors à travers l'affirmation de l'identité enseignante commune et, par conséquent, à travers la revendication d'une agrégation, les mêmes problèmes corporatistes, la revendication, par une fraction minoritaire mais agissante du corps, de la nature disciplinaire de la documentation.

Les documentalistes, sans distinction significative liée à l'âge, font aussi valoir des différences entre leurs missions et celles des professeurs, différences qui éclairent leur conception de la profession. Les documentalistes sont ainsi dans la situation de revendiquer une identité pédagogique, sans avoir pour autant systématiquement des élèves à disposition. Une distinction paradoxale apparaît également dans les représentations des documentalistes relatives à l'évolution de leurs liens avec les professeurs. Ainsi, pour certains des anciens documentalistes, les liens avec les professeurs se relâcheront pour une raison essentielle : contrairement à eux, les jeunes formés à l'IUFM ne partagent pas avec les professeurs l'expérience de la pratique de la classe, bien que l'objectif de l'IUFM soit de créer une culture commune. Mais l'aspiration des jeunes documentalistes est toujours celle de la reconnaissance d'un statut équivalent à celui des enseignants.

Les différents modes d'approche permettent également de vérifier et de préciser la véracité de l'image de leur fonction que les documentalistes attribuent aux enseignants. L'analyse des représentations des deux corps, aussi bien que l'examen des pratiques et du fonctionnement effectif des CDI, montrent bien l'importance de l'écart entre l'identité revendiquée par les documentalistes et l'identité qui leur est attribuée.

Notre analyse montre ainsi que deux identités, respectivement identité revendiquée et identité attribuée, peuvent ainsi être mises face à face. Entre les deux, le décalage et la marge d'incompréhension, de distorsion ou d'écart peuvent expliquer les difficultés de la construction du processus de professionnalisation des documentalistes.

Relations aux élèves

Aux yeux des documentalistes, quel que soit leur âge, le profil dominant les caractérisant chez les élèves est celui de personne-ressource, (61 % des réponses) c'est-à-dire de personnes susceptibles d'apporter une aide. Les documentalistes constitueraient, pour les élèves, en quelque sorte, une catégorie particulière de professeurs (27 %), ayant la responsabilité du CDI (25 %) et, quelques fois, le professeur de documentation (25 %).

150

Dans les représentations des élèves eux mêmes, le CDI est d'abord, un lieu de travail individuel. Ils souhaitent avant tout pouvoir l'utiliser à titre individuel pour y faire leur travail personnel. Les élèves tendent à substituer le CDI aux salles d'étude. Ils ignorent le plus souvent que le documentaliste a la même qualification que les enseignants et ils l'assimilent statutairement à un personnel administratif. Ils ne se posent pas la question de sa fonction.

Les personnels de direction

Aux yeux des documentalistes, toutes les idées de service réapparaissent dans les représentations attribuées aux personnels de direction, et la majorité des propos des documentalistes reprend les termes de « rôle de service », « rôle pédagogique », « personnel administratif » et « prestataire de service ».

Et effectivement, la compétence du documentaliste ne ressort manifestement pas de façon prépondérante dans la représentation qu'en ont les personnels de direction. Bien qu'ils admettent que la place du CDI est fondamentale dans le fonctionnement de l'établissement, ils sont souvent dans l'incapacité de la formaliser. Un décalage apparaît entre les intentions affichées et la réalité du fonctionnement. Ils attendent, plus ou moins consciemment, que les documentalistes eux-mêmes soient en mesure de proposer et de créer la place du CDI dans le cadre des priorités qu'ils ont défini pour les élèves et l'établissement.

En fait deux conceptions antagonistes s'affrontent dans les représentations des personnels de direction : celle du documentaliste littéraire, prestataire de service, mais porteur de la culture générale dans son sens le plus traditionnel, conception peu à peu supplantée par celle d'un documentaliste plus technicien, maîtrisant des compétences très spécifiques dans le champ de la documentation et dans le domaine informatique. Il existe d'ailleurs une relation directe entre les réponses et l'âge des personnels de direction : les plus anciens se rattachent à la conception la plus traditionnelle. Mais globalement, compte tenu du rajeunissement du corps des personnels de direction, l'image des documentalistes qui commence à poindre semble plus professionnelle avec la reconnaissance effective d'une compétence spécifique. En conclusion, les personnels de direction connaissent mal le statut et les fonctions des documentalistes, bien qu'ils perçoivent une évolution professionnelle de ce métier. Ils peuvent être tentés de ce fait, sous la pression des exigences du fonctionnement quotidien des établissements, de firer leur service vers un pôle plus proche de l'administration ou de la vie scolaire que de la pédagogie.

Une deuxième caractéristique de l'identité professionnelle des documentalistes apparaît ainsi avec ce qu'on pourrait appeler « l'écartèlement » entre, d'une part, l'aspiration à des fonctions pédagogiques revendiquées par les documentalistes, dont la légitimité serait reconnue par les élèves et une partie des enseignants, et, d'autre part, un « rôle de service », voire administratif, qui leur est conféré par une partie du corps enseignant et le corps des personnels de direction.

Ainsi, que l'on examine la position des professeurs ou celle des personnels de direction, se trouvent fondées dans leur plus grande partie les représentations que leur attribuaient les documentalistes. Il y a bien un décalage entre les exigences institutionnelles du recrutement et du fonctionnement et ce qu'en connaissent les partenaires de la vie professionnelle quotidienne. Ce décalage est très fortement ressenti par les documentalistes qui ne sont pas encore toujours conscients des quelques prémisses de l'évolution de leur image.

LA RECONNAISSANCE DE TYPES IDENTITAIRES

L'analyse démographique du corps des documentalistes à la date de la recherche permet de distinguer des groupes de documentalistes au regard de leur âge :

- celui des documentalistes les plus nombreux, ayant plus de 45 ans et un groupe intermédiaire, à l'effectif plus réduit, âgé de 30 à 45 ans ;
- un groupe se développant, à l'effectif croissant d'année en année, constitué des jeunes documentalistes âgés de moins de 35 ans, groupe qui tendra à devenir dominant au fur et à mesure que se retirera la première génération.

Deux pôles se sont ainsi dégagés : « bibliothécaire » et « documentaliste ». Ce sont en fait des subsistances de l'histoire du corps. Bien que les bibliothécaires et les documentalistes s'entendent autour d'une même finalité de leur action (information, documentation, formation), les valeurs qui sous-tendent leur activité sont loin d'être identiques. Pour les bibliothécaires, ce sont le plaisir de la connaissance, de l'accès aux contenus, en dehors de toute obligation scolaire. Pour les documentalistes, ce serait bien davantage la maîtrise des méthodes de travail et des techniques documentaires ainsi que l'accent mis sur le multimédia.

152

Pour les documentalistes en poste depuis longtemps, un passage spécifique et particulier qui correspond au changement de discipline a marqué la carrière et l'identité. Cette reconversion a pu être vécue, soit comme étant positive, soit comme étant négative quand l'expérience professionnelle a été décevante et l'orientation opérée par défaut. Deux sous-groupes se distinguent parmi eux, se rattachant respectivement à des identités qui sont caractérisées respectivement par un investissement professionnel fort, d'une part, et par une certaine distance, une réserve ou un retrait d'autre part.

Les résultats de l'enquête apportent des nuances et permettent d'identifier des groupes identitaires différents, qui ne sont pas en recouvrement exact avec les précédents. Ils se définissent par des caractères se rattachant à des conceptions professionnelles différentes, constituant des types identitaires spécifiques (Dubar, 1992, p. 117), voire des professionnalités distinctes.

Au total, ce sont trois groupes qui peuvent être distingués, au regard des critères à un groupe professionnel et d'investissement dans le travail (au sens de Sainsaulieu, 1985). Cette approche permet de distinguer des identités au travail fondées dans des représentations collectives distinctes, elles-mêmes caractérisées par des normes de comportement dans le travail, des types d'investissement personnel, des valeurs issues du travail.

Le premier sous-groupe de documentalistes est en relation avec l'identité dite de retrait. Ce sont des « anciens », âgés de plus de 45 ans et les âges intermédiaires, entre 35 et 45 ans. Dans ce groupe, le processus de professionnalisation fait défaut. Le comportement est résolument individualiste. L'économie générale se traduit par l'ignorance des valeurs du groupe. Ce groupe se rattache nettement à « l'identité de retrait ».

Le second sous-groupe fait preuve d'une intégration importante des liens catégoriels et des valeurs du groupe (pédagogie, ouverture, documentation, accès de tous à l'information...), d'une identité construite dans la lutte et la négociation. Cette identité est portée par les pionniers militants de la première génération. Ils militaient à la FADBEN. Leur identité est résolument volontariste. C'est une tendance relevant d'un processus effectif de professionnalisation, en ce sens que ces documentalistes inscrivent dans leur pratique professionnelle la nécessité du développement permanent de compétences, de la rationalisation des leurs savoirs (Bourdoncle, 1991), d'une expertise professionnelle en même temps que la volonté de la promotion de leur corps par une stratégie et un discours adaptés.

Les jeunes documentalistes titulaires des CAPES, ont une appartenance première au corps professoral. La phase de changement de discipline leur est généralement inconnue. Les difficultés sont grandes pour s'intégrer dans le groupe des plus anciens du fait des craintes des anciens documentalistes à leur égard et de la dispersion et de l'isolement de leurs postes. C'est la raison pour laquelle le sentiment d'appartenance est plus fort du côté des enseignants que de celui des documentalistes, bien que, paradoxalement, ces personnes n'aient jamais enseigné. Leur identité professionnelle, au sens de Sainsaulieu, peut être définie comme une « identité promotionnelle ». Elle est fortement professionnalisée, mais différente dans sa nature de celle du groupe professionnel plus âgé.

L'émergence des identités de retrait, négociatrice et promotionnelle (ou d'autonomie) est en relation directe avec la genèse du corps et les différents groupes distingués par leur âge. Mais deux des identités différentes, une chez les anciens et celle des plus jeunes abordent aux rives du champ professionnel, avec plusieurs caractéristiques communes : le besoin de reconnaissance, la revendication d'une « identité professionnelle » définie autour d'un noyau pédagogique ainsi que la volonté de promotion de la profession.

RELATIONS DES TYPES IDENTITAIRES AVEC LES PRATIQUES PROFESSIONNELLES

L'image que les documentalistes ont d'eux-mêmes subit aussi des variations très importantes selon leur origine, leur âge, l'endroit où ils travaillent et les missions qu'on leur confie, l'identité se traduisant pour une part dans l'action.

L'investissement professionnel et l'implication sont aussi directement liés à la bonne ou la mauvaise image qu'a de lui-même chaque documentaliste. Et les pratiques pédagogiques définissent une conception du métier et en donnent une image qui, par retour, renforce cette définition. Cet aspect sera plus particulièrement approfondi ultérieurement.

Les relations des trois types identitaires définis ci-dessus avec les pôles professionnels émergent du croisement des méthodes d'approche que nous avons choisies. C'est à ce niveau de la recherche tout particulièrement que le travail par la méthode d'analyse implicite et celui par entretiens nous ont permis d'associer à coup sûr des caractéristiques relevant des professionnalités à celles liées à l'identité.

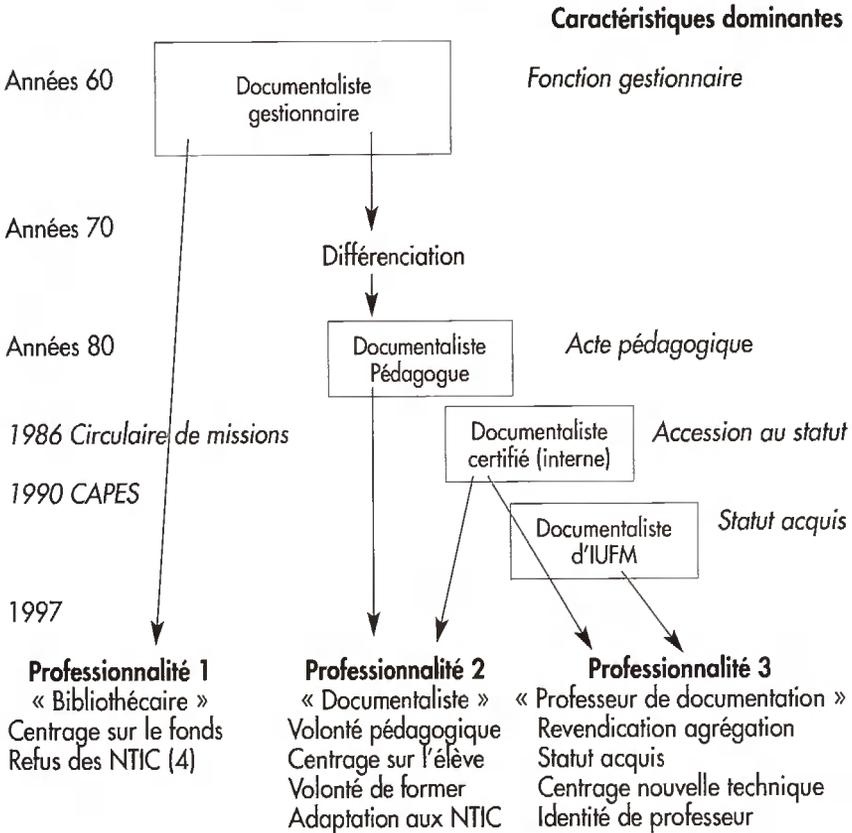
Le schéma situé ci-contre représente l'émergence des identités professionnelles liée à celle de professionnalités ainsi qu'à l'évolution du corps et de ses missions.

Dans le premier sous-groupe défini ci-dessus comme étant lié à une identité de retrait, l'analyse met aussi en évidence que l'investissement est très relatif, à coup sûr **très réduit dans le travail**.

Le second sous-groupe fait preuve d'un fort investissement dans le travail. En se démarquant de la fonction enseignante, un nouveau groupe professionnel, le deuxième, a émergé et, pendant trente ans, son aile dynamique s'est appuyée sur une partie de la demande pour prescrire sa spécificité. Son autonomie a été croissante, au fur et à mesure de l'élaboration de sa spécificité et de sa reconnaissance, par sa capacité individuelle et collective d'adaptation à des situations nouvelles. Sa spécificité s'est traduite aujourd'hui en expertise.

Le dernier sous-groupe, fortement identifié aux jeunes générations, se rapprochera aussi plus nettement des critères de la professionnalisation. Sa conception de la fonction est différente de la précédente, et elle n'est pas stabilisée. L'expérience individuelle y est encore trop insuffisante pour que puisse en émerger une véritable expertise. Leur identité professionnelle assez fortement professionnalisée, mais différente dans sa nature de celle du groupe « professionnel » plus âgé. Les jeunes documentalistes rejoignent cependant ces aînés parce qu'ils partagent un sens aigu de la responsabilité qui leur incombe dans le domaine de la formation des jeunes au repérage et au traitement de l'information.

Schéma général d'émergence des identités professionnelles



L'articulation processus de professionnalisation – processus identitaire reflète lui aussi l'histoire du corps des documentalistes. Le besoin d'obtenir une reconnaissance professionnelle et sociale a longtemps primé sur la volonté de développer un processus de professionnalisation fondé sur une rationalisation des savoirs de tous ordres et des pratiques. Très souvent dans les représentations, les deux aspects, reconnaissance et professionnalisation ont été confondus.

4 - NTIC : Nouvelles technologies de l'information et de la communication.

Les critères de la professionnalisation sont repérés dans la profession. Ils sont effectivement en émergence. Leur développement est soumis aux décisions que pourra prendre l'institution ainsi qu'à la capacité qu'auront les documentalistes de les imposer, à l'institution certes, comme ils ont su le faire pour le CAPES, et peut être sauront-ils le faire pour l'agrégation, mais aussi à leurs partenaires dans la vie quotidienne des établissements. Le processus de la professionnalisation des documentalistes sera lié dans l'avenir, non seulement aux critères objectifs dont quelques-uns fondamentaux tels le statut et le mandat, mais aussi à la reconnaissance que leur accorderont les partenaires.

Et là, précisément, le problème de la reconnaissance reste important. En effet, la prégnance du modèle de service et d'auxiliarat à l'enseignement reste forte dans les représentations des partenaires. Elle se conjugue aux difficultés que peuvent rencontrer les professeurs pour accepter de travailler en équipe pour aboutir à compromettre ou, au moins, à freiner le développement de l'importance primordiale que les documentalistes souhaiteraient voir conférer au CDI dans la vie pédagogique des établissements.

L'amélioration, enfin, de l'image des documentalistes due à l'installation d'ordinateurs dans les CDI et à la maîtrise de l'outil informatique, attribuée parfois rapidement par les professeurs aux documentalistes, risque fort de se réduire au fur et à mesure que l'informatique va se banaliser, conquérir les salles des professeurs qui finiront tous par se l'approprier. Il nous semble que ce n'est pas un outil qui pourra contribuer à faire avancer la question de la reconnaissance par les pairs, mais davantage la définition d'une spécificité professionnelle et celle d'une mission confiée aux documentalistes, mission qui réponde à un besoin incontournable de l'institution et des élèves. C'est bien la rationalisation, donc la professionnalisation du métier, qui contribuera à affermir l'identité nouvelle des documentalistes des établissements scolaires, en même temps que leur reconnaissance en tant que pairs par les professeurs.

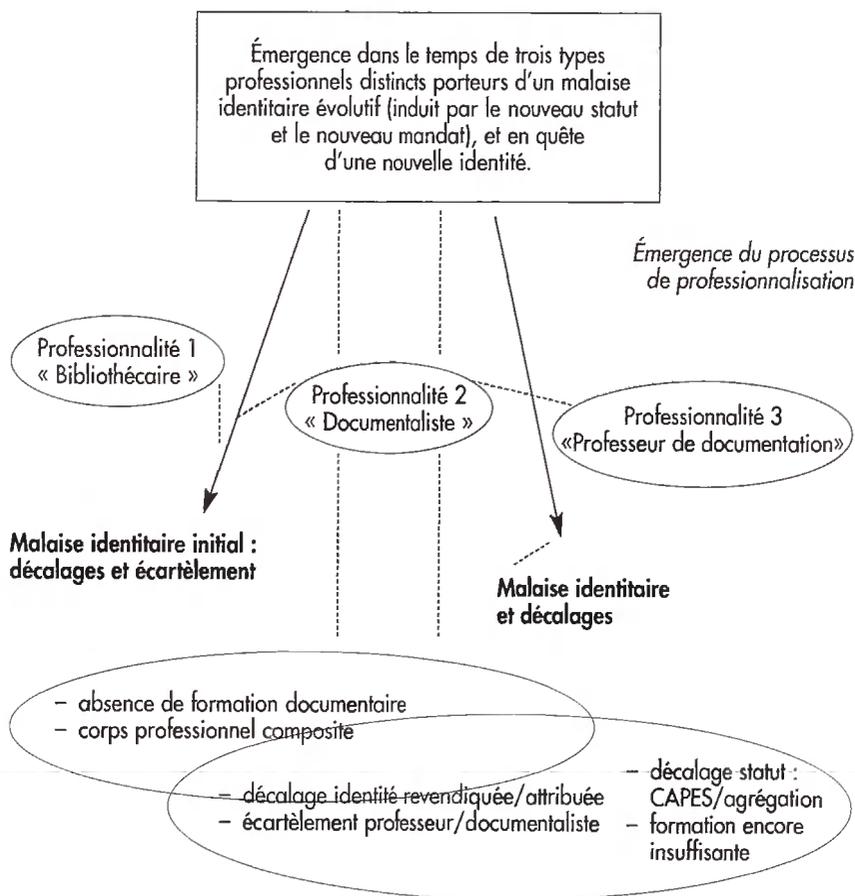
Le processus de professionnalisation ne sera vraiment déterminé chez les documentalistes que si ce dernier groupe, qui ne le montre pas encore vraiment, sait s'en emparer et en faire une priorité. Cette dynamique est probablement en émergence, mais elle ne peut pas être affirmée comme telle au départ, comme un postulat, mais bien comme une hypothèse pour l'avenir. Et c'est à la fois dans les IUFM, si les formateurs s'approprient cette problématique, et au long du processus de « passage à travers le miroir » des jeunes documentalistes entrant dans la fonction, que s'opéreront cette prise de conscience et cette appropriation, si elles doivent s'opérer.

Au-delà des caractéristiques communes au corps des documentalistes et des convergences avec la deuxième identité, nos résultats montrent que cette troisième identité se démarque cependant des deux autres. Elle rencontre aussi des difficultés pour se constituer et se définir, des difficultés pour repérer ses valeurs d'une part, des difficultés pour se stabiliser d'autre part, au moment précisément où l'entrée dans le groupe professionnel devrait se faire par l'intériorisation d'un certain nombre de normes, de représentations, de pratiques de référence, de croyances et de valeurs, qui sont précisément difficiles à cerner et à identifier. Elle vit un malaise identitaire différent de celui des générations précédentes, mais bien réel.

Cette incertitude, transmise d'une génération à l'autre perturbe, pour tout le groupe, l'émergence du désir d'identité collective qui permettrait l'expression d'un sentiment d'appartenance professionnelle sur lequel pourrait se développer la capacité d'agir, de s'opposer ou de proposer en commun. Elle entrave donc le groupe professionnel dans sa démarche pour devenir acteur.

Au total, le corps des documentalistes a effectué en trente ans une véritable transformation identitaire depuis l'identité professionnelle des professeurs du second degré centrée sur la possession d'un savoir, identité qui était la leur initialement, jusqu'à une identité plus professionnelle centrée sur des acquisitions méthodologiques et les conditions de la transmission, en même temps qu'ils revendiquent le même statut que celui des professeurs, qui reste la référence en termes d'aspirations statutaires. L'émergence des trois identités est en relation directe avec la genèse du corps et les différents groupes distingués par leur âge mais elle ne s'y réduit pas.

Deux des trois identités différentes, une chez les anciens et celle des plus jeunes abordent aux rives du champ professionnel, avec plusieurs caractéristiques communes, le besoin de reconnaissance, la revendication d'une identité professionnelle définie autour d'un noyau pédagogique, la volonté de promouvoir la profession.



L'avenir verra encore évoluer l'identité professionnelle des documentalistes, notamment avec l'introduction massive des technologies de l'information et de la communication dans les établissements scolaires. L'accès au réseau mondial peut induire, si les documentalistes s'en empare, un recentrage de leur activité sur la médiation de l'information et en faire, au sein du système éducatif, les spécialistes des apprentissages relatifs à l'accès et à la maîtrise de l'information. Cette évolution mérite d'être étudiée.

BIBLIOGRAPHIE

- ALTET Marguerite (1994). – *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF.
- BOURDONCLE Raymond (1991). – « La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines », *Revue Française de Pédagogie*, n° 94, pp. 57-72.
- BOURDONCLE Raymond (1991). – *Les travaux sur la formation des enseignants et des formateurs*, Paris, INRP.
- DECROP Marie-Annick (1997). – *Les documentalistes de l'Éducation nationale. Émergence d'une profession en quête d'identité*, Thèse de doctorat, Université de Nantes.
- DUBAR Claude (1992). – *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin.
- FONDIN Hubert (1996). – « Le professeur-documentaliste dans l'institution scolaire française : contribution pour un nouveau rôle », *Administration et Éducation, Revue de l'association française des administrateurs de l'éducation*, n° 4, pp. 23-42.
- HASSENFORDER Jean (1984 et 1985). – « Rétrospectives : le développement des bibliothèques et des centres documentaires dans l'enseignement français depuis 1946 », *Inter CDI*, n° 72 et *Inter CDI*, n° 73.
- HUBERMAN Michaël (1989). – *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- PERRENOUD Philippe (1994). – *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan.
- SAINSAULIEU Renaud (1985). – *L'identité au travail*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.



VÉCUS DE FORMATION DES ENSEIGNANTS-STAGIAIRES DU SECONDAIRE BRITANNIQUES ET FRANÇAIS

Colin ASHER*, Régis MALET**

Résumé

Comment les enseignants-stagiaires français et britanniques vivent-ils la formation qu'ils reçoivent respectivement dans les IUFM et les Schools of Education ?

C'est dans cette perspective comparatiste que les auteurs ont mis au jour les éléments communs et divergents dans la perception de leur formation par les stagiaires des deux pays, apportant un éclairage de notre propre modèle de formation enrichi de la confrontation avec celui d'un de nos voisins européens.

La confrontation de deux systèmes de formation par le biais du témoignage de leurs destinataires fournit par contraste de nombreux enseignements sur les forces et faiblesses de l'un et l'autre dans leurs objectifs, leurs modalités organisationnelles et protocolaires.

Abstract

How do French and British student-teachers cope with their training in IUFMs and Schools of Education?

In this comparative perspective, the authors have brought out common and divergent elements in the way each country's student-teachers regard their training, and bring some new light on our own model, enriched with a confrontation with one of our european neighbours'.

Comparing these two training systems through the students' accounts provides by contrast a lot of information on the strengths and weaknesses in each system's goals, organization and procedures.

161

* - Colin Asher, School of Education, Université de Leeds.

** - Régis Malet, Université de Rouen.

Les bouleversements importants qu'ont subis ces dernières années les programmes de formation initiale des enseignants en France comme en Grande-Bretagne permettent de prendre la mesure du défi que pose aujourd'hui à nos sociétés la question de la formation de leurs enseignants, et semble nous engager à une réflexion élargie dans ce domaine, enrichie de la confrontation de nos propres modèles avec ceux de nos voisins européens.

Dans cette perspective comparatiste, et tout en gardant à l'esprit que les contenus de formation proposés aux enseignants-stagiaires demeurent tout autant dépendants des contextes locaux dans lesquels ils s'inscrivent que des politiques nationales qui les impulsent, il semblait intéressant d'aller à la rencontre, sur deux sites de formation, des perceptions des enseignants-stagiaires britanniques et français de la formation que ceux-ci reçoivent respectivement dans les *Schools of Education* et dans les IUFM.

Cette étude est fondée sur la collecte de questionnaires adressés au cours des derniers mois de leur formation aux enseignants-stagiaires du secondaire de l'IUFM d'Orléans-Tours (1995) et aux *student-teachers* de la *School of Education* de l'Université de Leeds (1996).

LES CONTEXTES SOCIOCULTURELS ET INSTITUTIONNELS

Les récentes politiques de formation dessinées en France et en Grande-Bretagne sont révélatrices de l'évolution des conceptions et des modèles de l'activité enseignante dans les deux sociétés et véhiculent de nombreux implicites quant à la demande sociale adressée aux enseignants. Prendre en compte ces évolutions est la condition préalable à l'examen circonstancié des questionnaires recueillis.

Le contexte français

Le système éducatif français a connu depuis la fin de la dernière décennie des bouleversements majeurs : l'ouverture de l'école à son environnement, l'autonomisation des établissements, les rythmes d'apprentissage de l'élève sont devenus des sujets importants de préoccupation, et la formation initiale des enseignants a été repensée. Ainsi a-t-on assisté, avec la Loi d'Orientation de 1989 et la création des IUFM, à un rapprochement des enseignants du primaire et du secondaire, traditionnellement détenteurs de deux cultures bien distinctes, empirique et utilitaire pour la première, élitiste et désintéressée pour la seconde. La distinction opérée entre « instituteurs » et « professeurs » a disparu, en même temps que leur institution respective de formation (École normale et Centre pédagogique régional), au profit d'une dénomination commune, symboliquement signifiante, de « professeur ».

S'inscrivant par ailleurs dans le mouvement d'universitarisation et de professionnalisation en matière de formation d'enseignants amorcé par nombre d'autres pays européens, la création des IUFM a notamment vu les enseignants du second degré bénéficier d'une véritable formation pédagogique, marginale dans le format CPR, en alternance avec une pratique de l'enseignement en établissement encadrée par un tuteur, à raison d'un volume horaire hebdomadaire de six heures, expérience donnant lieu à la rédaction d'un mémoire professionnel enrichie d'un stage « en pratique accompagnée » effectué sous la tutelle d'un enseignant expérimenté et intervenant au début du second trimestre.

Les modules de formation dispensés à l'IUFM sont répartis selon les deux axes principaux de compétences dessinés lors de leur création, à savoir d'une part la compétence pédagogique et didactique, au travers de modules de formation centrés sur les situations éducatives (FED : Formation à l'enseignement de la discipline), d'autre part le développement d'une culture professionnelle élargie, impulsée par des éléments de formation liés à une meilleure connaissance du système éducatif dans ses aspects sociologiques et historiques ainsi que de la relation éducative et des processus d'apprentissage, au travers des enseignements de la psychologie et des sciences de l'éducation. Autant d'éléments, appuyés par des modules de formation générale, susceptibles, sinon de créer des « professionnels » de l'enseignement, en tout cas de développer un système de références commun à tous les enseignants.

La compétence disciplinaire de l'enseignant du second degré n'en reste pas moins la clef de voûte de son identité professionnelle. Les concours de recrutement très sélectifs que sont le CAPES et l'Agrégation, qui conditionnent l'année de formation en IUFM, perpétuent un souci d'excellence académique traditionnellement inscrit dans la culture secondaire, même si une épreuve professionnelle est désormais incluse au concours du CAPES. La formation professionnelle intervient ainsi en France après recrutement et reconnaissance statutaire.

Les bouleversements qu'a connus le système éducatif français semblent marquer l'affaiblissement du modèle originel de l'école républicaine, antique modèle universaliste de l'intégration par la « séparation », de l'indépendance par rapport à la société civile et de transmission d'un savoir désintéressé, et l'affirmation de politiques d'éducation et de formation plus pragmatiques, visant à une prise en compte des problèmes posés par l'accroissement et la complexification de la demande de formation. Les enseignants-débutants français sont ainsi les héritiers de ce modèle laïque et universaliste fondateur, profondément ancré dans la culture française. Dans le même temps, de nouvelles demandes leur sont adressées, tendant à ajouter à ce rôle de transmission de la culture et de sélection des élites une fonction d'orientation, de concertation, de suivi et d'individualisation des parcours scolaires.

La démocratisation du système scolaire a progressivement conduit à une redéfinition du rôle de l'enseignant dans la société française. Les enseignants doivent composer

avec un double référentiel : le modèle traditionnel du « Magistère », centré sur les savoirs, et celui, récemment introduit, du « Pédagogue » (1). Les voies hésitantes qu'emprunte la formation des enseignants trahissent d'une certaine manière les conflits de valeurs de la société concernant les missions de son école et son embaras à conjuguer les finalités contradictoires du système éducatif.

Le contexte britannique

Les enseignants britanniques, qui ne sont pas, au contraire de leurs collègues français, des fonctionnaires d'État, tentent depuis fort longtemps de se constituer comme groupe professionnel, en référence à des catégories d'activités socialement prestigieuses comme les juristes ou les médecins. Aspirant par ce biais à une indépendance vis-à-vis de l'État et à une légitimité qu'il n'a jamais véritablement obtenues, le corps des enseignants a développé des réflexes propres à cet idéal de statut semi-libéral, au niveau individuel comme au niveau collectif de l'établissement : promotion de compétences distinctives, affirmation de responsabilités vis-à-vis d'une communauté de proximité, publicisation des pratiques, valorisation de l'établissement-espace de vie et des activités socio-éducatives hors-classe (*pastoral duties*). La compétence éducative étant mise, dans cette logique professionnelle, au centre des attributs distinctifs de l'enseignant-praticien, la maîtrise disciplinaire et académique ne tient pas la place centrale qu'elle occupe en France au travers des concours nationaux de recrutement des enseignants.

164

Contrastant singulièrement avec le système français, le modèle anglo-saxon (Angleterre et Pays de Galles) révélait jusqu'à une période récente une structure organisationnelle « horizontale », avec une responsabilisation importante des autorités éducatives locales (*LEA : Local Education Authority*) et des établissements, les premières étant chargées dans une large mesure de la définition des programmes, filières et crédits alloués aux établissements publics, les seconds du recrutement et du traitement de leur personnel. Le Ministère n'exerçait dans ce contexte qu'un rôle d'impulsion et de supervision.

On observe pourtant au cours de la même période qu'en France, mais selon une dynamique inverse, des transformations majeures dans le système éducatif anglais qui ont sensiblement affecté l'autonomie dont bénéficiaient jusqu'ici les établissements scolaires et renforcé le pouvoir de l'État sur leur gestion. Visant à corriger les performances insatisfaisantes du système scolaire britannique, la réforme sur l'Éducation de 1988 a conféré au ministère de l'Éducation de nouvelles prérogatives, notamment en matière de définition des programmes (création d'un *National Curriculum*), de financement des établissements et d'évaluation des élèves (définition de « cibles d'acquisition » : *attainment targets*, et de cycles d'apprentissage couvrant

1 - M. Hirschhorn, *L'Ère des enseignants*, Paris, Hachette, 1993.

toute la durée des études primaires et secondaires : *key stages*) comme des établissements (publication annuelle de classement des établissements scolaires : *League Tables*).

Alors que les enseignants français bénéficient depuis 1991 d'une formation pédagogique renforcée dans un cadre institutionnel nouveau, la tendance en Grande-Bretagne est à la « désuniversitarisation » de la formation initiale des enseignants. Les gouvernements conservateurs successifs ont en effet progressivement exercé une surveillance rigoureuse du recrutement des enseignants et des contenus de leur formation. Cette formation diplômante, le PGCE (*Postgraduate Certificate in Education*), est fondée à l'origine sur un partenariat équilibré entre les *Schools of Education*, dont la mission essentielle est la formation des enseignants, associée à une mission de recherche, en collaboration avec les autorités éducatives locales et les établissements scolaires de la région. La réforme de la formation initiale des enseignants de 1992 accorde à l'expérience en établissement les deux tiers du temps total de formation des étudiants (*School-based Training*).

La moindre influence de l'enseignement supérieur (*HEI : Higher Education Institutions*) dans la formation des enseignants dénote une certaine défiance à leur égard, et un souci accru de centration sur les situations éducatives et d'immersion directe du futur enseignant dans son univers professionnel, meilleures garantes selon les décideurs d'un apprentissage effectif du métier.

La formation professionnelle des enseignants-stagiaires intervient en Grande-Bretagne à l'issue de la Licence, seul un entretien vérifiant le niveau académique des candidats conditionne leur admission en PGCE. Au stade de la formation professionnelle, les jeunes britanniques sont encore, au contraire de leurs homologues français, étudiants (*student-teachers*), et non enseignants-stagiaires. En outre, la formation professionnelle est sanctionnée par un certificat, qui ne confère pas aux étudiants le statut d'enseignant, mais les autorise à candidater sur des postes à pourvoir directement auprès des établissements scolaires. Le PGCE se présente donc comme une formation professionnalisante et qualifiante.

Comme les stagiaires français, les *student-teachers* britanniques alternent au cours de leur année de formation la participation aux modules de formation proposés par la *School of Education* et la formation pratique en établissement. La première catégorie articule des éléments de formation – dominants – liés aux deux disciplines enseignées (*University-based First Method Course and Subsidiary Study Course*) et des éléments plus théoriques liés à la psychologie des apprentissages, ou de connaissance du système éducatif s'inscrivant dans une logique de formation générale telle que celle pratiquée en IUFM (*Educational and Professional Studies Course*).

La formation pratique procède d'une immersion progressive et encadrée de l'étudiant dans un établissement (*Progressive and Collaborative teaching*), savant

mélange d'observation et d'enseignement en guidance. Cette prise en charge graduelle, accompagnée par un enseignant confirmé dès le premier trimestre, aboutit à une responsabilisation totale du stagiaire durant tout le second trimestre, le dernier trimestre donnant l'opportunité aux étudiants d'expérimenter d'autres classes dans un nouvel établissement en compagnie d'un autre stagiaire (*Paired Experience*).

Le lien entre l'expérience pratique et la formation à l'université est conduit conjointement par les tuteurs de l'université (*University tutors*), lesquels ont une fonction de suivi et de conseil très personnalisé des étudiants, et des établissements scolaires (*School tutors*), les *link tutors* assurant un encadrement de l'étudiant sur les deux sites. Ce système d'encadrement optimum (*School-based tutorials*) s'inscrit dans une volonté pragmatique de ne pas couper durant le temps de la formation l'expérience d'enseignement de sa conceptualisation raisonnée dans le cadre des séances de formation à l'université. Cette logique a conduit à la disparition progressive de la pédagogie théorique dans le format curriculaire actuel au profit d'un rapprochement de la recherche pédagogique des situations éducatives concrètes. La tendance est donc à l'atténuation de la dichotomie formation institutionnelle et théorique/formation pratique pour aller vers une formation professionnelle instruite et raisonnée.

Jusqu'à une période récente, les enseignants anglais et français pouvaient affirmer une neutralité et une autonomie à l'égard du politique et de la société civile qui se fondaient sur des stratégies respectives bien différenciables : la défense d'une culture professionnelle côté britannique, la préservation d'une culture académique et désintéressée côté français. « Expertise » et « épistémocratie » constituaient ainsi deux voies possibles d'accès à l'indépendance, au monopole de compétence et à la reconnaissance sociale.

166

Héritiers de part et d'autre de cultures professionnelles et de formation très distinctes, mais engagés dans une formation initiale développant la même préoccupation d'alternance entre pratique d'enseignement et formation raisonnée à son exercice, quel regard les enseignants britanniques et français portent-ils sur la formation professionnelle qu'ils expérimentent dans leur environnement respectif ?

ANALYSE DES QUESTIONNAIRES

Bien que construite de part et d'autre autour des axes de formation particuliers privilégiés dans chaque pays, la structure globale des questionnaires, et de l'analyse que nous proposons, répond à une bipolarité commune aux deux formations dont il est notre propos de mesurer la cohérence perçue, entre ce que nous nommerons par commodité le « pôle institutionnel de la formation » d'une part, qui désigne les modules de formation générale, regroupant les entrées thématiques et/ou disciplinaires des questions et situations éducatives, et ceux de formation didactique et pédagogique directement liés à l'enseignement de la discipline, et d'autre part le

« pôle pratique de la formation », à savoir les stages en établissements et l'encadrement tutoral. Dans le cas particulier de la France, l'IUFM constituant censément un continuum académique débutant dès la préparation du CAPES, nous avons également recueilli les appréciations des enseignants-stagiaires français sur les modalités et le contenu de cette première année de formation et sur les liens entre l'Université et l'IUFM dans cette préparation.

Le questionnaire, ouvert, adressé aux enseignants-stagiaires des deux pays, visait à recueillir les perceptions des formés selon un cadre aussi peu rigide et inductif que possible, ne risquant pas de laisser dans l'ombre des remarques importantes au regard des enquêtes. La formulation des questions a ainsi répondu à un souci de ne pas opposer formation générale et formation professionnelle ou théorie et pratique, mais de recueillir les impressions des formés sur les « pôles objectifs » de la formation, tels que nous venons de les repérer, sollicitant en substance l'appréciation des formés sur la cohérence de la formation dans ses dimensions curriculaires, protocolaires et organisationnelles, ainsi que sur le mode d'évaluation pratiqué de part et d'autre. La significativité des éléments récurrents dans les réponses des stagiaires est ainsi attestée par le fait qu'ils sont ne pas suscités (cf. Conclusion). Si l'outil de recueil d'informations, le questionnaire, présente des avantages incontestables liés à l'exploitation du matériau et à la catégorisation des réponses (120 questionnaires furent recueillis), ses limites tiennent probablement en ce qu'il ne favorise pas l'approfondissement qu'autorise une approche plus qualitative menée à partir d'entretiens (2). Soulignons enfin que les résultats de cette étude sont à exploiter avec la prudence qu'implique leur inscription dans un contexte local, celui de deux sites de formation.

Ces précautions méthodologiques étant prises, nous insistons sur le principal intérêt du mode d'investigation privilégié qui tient probablement en un souci renouvelé de ne pas orienter les formés vers des réponses suscitées, mais au contraire de les laisser libres de construire leur propre « histoire » de la formation. Un questionnement introductif très large autorisa ainsi les formés à amorcer cette « mise en intrigue » personnelle, instruite et développée ensuite au travers de questions centrées sur les axes précédemment identifiés de la formation (FED, formation générale, stages, tutorat).

Menée dans une perspective de recherche comparative et non à l'initiative des instituts de formation, l'enquête présentée ici n'est donc travaillée par aucune tentation prescriptive de voir les formés adhérer aux objectifs ou aux modalités organisationnelles de l'une ou l'autre des formations.

2 - Une telle approche clinique fut menée parallèlement à cette étude, étayée théoriquement et construite également dans une perspective comparative : R. Malet, *L'identité en formation. Phénoménologie du devenir enseignant*, L'Harmattan, 1998.

Pôle institutionnel de la formation

Avant d'entrer dans le détail curriculaire de la formation, nous avons recueilli les impressions globales des enseignants-stagiaires sur la pertinence et la cohérence de la formation expérimentée en IUFM ou en *School of Education*.

Les enseignants britanniques expriment quasi unanimement leur satisfaction quant à la formation reçue dans le cadre du PGCE, insistant notamment sur la complémentarité réussie entre la formation institutionnelle et la pratique (3), la qualité des cours à l'université (« *a high standard* »), dont est souligné le constant souci de lien pragmatique avec le travail en classe – dans les séances de formation disciplinaire notamment (4) –, ainsi que sur le bénéfice d'une immersion progressive et encadrée dans un établissement au cours des deux premiers trimestres (5). Les stagiaires apparaissent engagés dans une entreprise de co-construction de sens, le pôle institutionnel de formation et le tutorat sur le terrain incarnant les supports d'expertise et de guidance qui viennent donner sens à l'expérience personnelle des espaces-temps professionnels (6).

Les appréciations des enseignants-stagiaires français contrastent cruellement avec celles des étudiants britanniques. Si l'unanimité est également partagée, c'est dans la condamnation d'une formation jugée inadaptée et incohérente. L'expérience pratique est fortement valorisée au détriment d'une formation institutionnelle décrite comme « infantilisante », « irrationnelle » dans ses modalités protocolaires (7) et ses objectifs (8), les enseignements souffrant principalement aux yeux des stagiaires d'un défaut de pragmatisme et de concrétude, « de rapport direct du discours avec la vie

3 - « Vraiment très pratique et pragmatique, mais aussi très rigoureux d'un point de vue théorique : une combinaison parfaite. »

4 - « Le premier trimestre nous fournit de nombreuses ressources [...] de nombreux conseils pratiques. » « La formation étant intensive et bâtie à partir de stratégies et d'objectifs précis, concis, avec un feedback immédiat, on peut gérer ses réussites et ses erreurs efficacement. »

5 - « Le PGCE fut une bonne préparation à l'entrée dans la profession enseignante car il accorde une large part à l'expérience pratique. » « Tout a semblé en place. Le bloc pratique en particulier fut très enrichissant. Ça nous a donné un excellent aperçu, progressif, de ce que sont une classe et un établissement. »

6 - « Le feed-back est vraiment utile dans la formation que l'on reçoit, c'est vraiment là que se mettent en place des choses ; ça aide à être plus réfléchi dans ce qu'on fait. »

7 - « Inadéquation totale ! La seule partie intéressante est le stage en responsabilité, il n'y a pas de relations adultes-adultes ni même de relations formateurs-formés mais énormément de rapports maître tout puissant-élève enfant. »

8 - « Les modules ne sont pas reliés entre eux [...] formation décousue et superficielle ; l'abondance de thèmes survolés renforce l'impression d'incohérence et de saupoudrage. »

réelle » (9). La dichotomie théorie/pratique, non induite par le questionnement, apparaît récurrente dans les réponses des formés, lesquels regroupent sous la notion de théorie, toujours utilisée péjorativement, tous les éléments de la formation non directement finalisés et éloignés des préoccupations professionnelles immédiates. C'est sur le thème de la formation générale – cela au stade d'un questionnement encore indifférencié – que cette opposition apparaît la plus systématique.

La place de l'année de formation professionnelle dans le cursus des jeunes enseignants explique en partie, sinon les appréciations émises, tout au moins l'état d'esprit dans lequel s'engagent les stagiaires français et les *student-teachers* britanniques dans la formation. Au contraire du PGCE, dont la préparation succède directement à la Licence ou la Maîtrise, la formation à l'IUFM intervient après l'obtention d'un concours d'enseignement sélectif qui représente le seul véritable palier d'évaluation et de reconnaissance des compétences académiques du candidat. La reconnaissance qu'incarnent explicitement les concours d'enseignement (Certificat d'aptitude au professorat) rend caduques pour les stagiaires les velléités d'évaluation manifestées par l'institution IUFM (10) et rend urgents et exigeants les besoins de formation des stagiaires, qui sont, probablement plus que leurs collègues anglais (encore étudiants), engagés dans la voie de l'enseignement.

La complémentarité supposée entre l'année de préparation au concours dispensée à l'université et la formation professionnelle proposée à l'IUFM est loin par ailleurs d'être ressentie dans les faits par les stagiaires (11), l'épreuve professionnelle placée au moment du concours apparaissant prématurée ou mal adaptée (12). Les *student-teachers* britanniques s'engagent quant à eux sans ces ambiguïtés statutaires et identitaires dans une formation choisie et reconnue (13). Intéressons-nous à présent au regard porté par les stagiaires sur les divers contenus de la formation en IUFM et PGCE.

9 - « La formation ne répond pas à nos premières préoccupations qui sont : apprendre à préparer les cours, les activités, à prendre une classe en mains, à régler le problème de la discipline, à parler à une classe, à "donner de la vie" aux cours ; tout ça n'est pas abordé d'un point de vue pratique et opérationnel à l'IUFM. »

10 - « Jamais on ne nous considère comme des collègues, ou même des personnes à former, mais comme des étudiants à sanctionner. »

11 - « On recrute des savants, pas des pédagogues. » « Le concours n'a rien à voir avec le métier d'enseignant ; il sanctionne les études à la fac mais ne fait pas la transition. »

12 - « L'épreuve professionnelle est en réalité une épreuve "non professionnelle", vu qu'on n'a aucune expérience pédagogique ; elle est théorique, farcement... »

13 - « Ce fut une année très difficile, mais très formatrice de nombreux égards ; c'est ce que je voulais faire, et je la referais sans hésiter. »

- Interrogés tout d'abord sur la formation à l'enseignement de la discipline dispensée à l'université, les étudiants britanniques manifestent sur cette partie de la formation la plus grande satisfaction (14), insistant sur la qualité et l'utilité des idées et conseils développés par les formateurs disciplinaires ainsi que sur l'espace de mise en commun et de partage des expériences de classe qu'elles incarnent (15).

Nous avons observé que les enseignants-stagiaires français portaient un regard sévère sur la formation à l'IUFM dans sa globalité. La formation à l'enseignement de la discipline, sans être autant plébiscitée qu'elle l'est par les stagiaires britanniques, bénéficie néanmoins d'une bonne appréciation de la part d'une majorité de formés, qui en souligne le caractère pragmatique et opérationnel dans la perspective de la pratique de la classe (16). Comme c'est le cas pour leurs homologues britanniques, les stagiaires français apprécient, notamment en ces formations, l'opportunité d'échanges d'expériences entre collègues de même discipline, ainsi que l'avantage d'être encadrés au cours des premiers mois d'enseignement (17), même s'ils sont nombreux à regretter l'intervention tardive de ces formations jugées essentielles (18).

- La formation générale proposée aux enseignants-stagiaires des deux pays, par contre, ne satisfait guère leurs attentes. Distincte de la formation à l'enseignement de la discipline en ce qu'elle propose une entrée thématique et/ou disciplinaire des

14 - Les formations consacrées à la discipline principale (*University-based First Method course*) bénéficient toutefois de meilleures appréciations que celles proposées pour la seconde discipline (*Subsidiary Studies course*), la raison principale étant une moindre pratique de leur *subsidiary subject* par de nombreux étudiants, la formation apparaissant dans ces conditions quelque peu désincarnée : « On aurait vraiment besoin de plus de pratique de la deuxième discipline pour améliorer notre compétence dans son enseignement. Problèmes d'organisation manifestes à ce niveau-là. »

15 - « Modules de formation très bien structurés ; j'y ai beaucoup appris et en ai tiré beaucoup de choses pour ma pratique. En plus, ça permet des discussions enrichissantes, un partage d'idées. Bonne ambiance ; les formateurs ne nous laissent jamais tomber. » « Très bonne préparation à l'enseignement, grâce à un questionnement constant de nos stratégies de cours : est-ce que ça va marcher ? Quelles sont les difficultés ? Parfait pour acquérir des automatismes. »

16 - « Dans cette formation, les thèmes sont élaborés en fonction de nos préoccupations disciplinaires. Nous y trouvons des voies pour répondre à certains problèmes posés dans nos classes. » « C'est la seule formation intéressante ; c'est elle qui, sur un plan pratique, nous sert directement dans notre enseignement. »

17 - « Les travaux de groupe sont enrichissants ; les activités réalisées sont utiles pour les cours ; on y partage nos expériences, on échange nos points de vue. » « La formation disciplinaire offre un encadrement rassurant. La plupart des formateurs sont à l'écoute et prêts à donner des conseils face aux difficultés pédagogiques qui surgissent. »

18 - « Ces formations arrivent trop tard dans l'année ; on a déjà dû faire face aux problèmes en classe, c'est dommage ; elles devraient commencer avant même la rentrée. »

situations éducatives – à forte dominante psychologique –, cette partie de la formation, minoritaire, est globalement ressentie par les étudiants britanniques comme superflue au regard des priorités et des préoccupations d'un jeune enseignant (19) et excessivement théorique. En outre, si les interventions d'enseignants en activité sont appréciées par de nombreux stagiaires, la diversité des thèmes abordés n'autorise pas, selon certains enseignants britanniques, un approfondissement satisfaisant de ceux-ci, même si le contenu informationnel de la formation est reconnu (20). Enfin, le cadre physique dans lequel a lieu cette formation ne semble pas favoriser, de leur propre aveu, une implication véritable des stagiaires (21).

La formation générale ne rencontre pas de meilleurs échos dans les questionnaires des stagiaires français. Ceux-ci sont encore plus unanimement et plus sévèrement critiques quant à l'intérêt global des séances de formation générale, qui proposent une entrée plus souvent thématique que disciplinaire, centrée sur des domaines aussi variés que la relation pédagogique et les apprentissages de l'élève, le système éducatif ou la formation personnelle de l'enseignant. La dichotomie théorie/pratique est fortement signifiée sur ce thème (22). Outre le manque de concrétude et d'adéquation aux attentes de l'enseignant débutant (ce malgré un ancrage disciplinaire et théorique de moins en moins marqué), l'absence de cohérence entre les divers modules de cette partie du cursus est une des critiques récurrentes adressées par les formés qui favorise l'impression de flou et le manque de fermeté et de lisibilité rattaché aux enseignements non directement finalisés (23).

La superficialité du traitement des sujets abordés ainsi que leur excessive diversité est également une constante des critiques adressées par les stagiaires français à propos

19 - « Pas assez orienté sur la pratique; non applicable. Les cours d'EPS (*Educational and professional studies course*) ne m'ont pas toujours paru très cohérents ou très utiles. »
« Quelques séances intéressantes, mais dans l'ensemble, une formation complètement coupée du monde réel de l'enseignement (*the real teaching world*). »

20 - « C'était une bonne introduction à de nombreuses questions théoriques qui se cachent derrière l'enseignement quotidien. »

21 - « La formation s'est déroulée toute l'année dans un immense amphithéâtre, ce qui n'était pas propice à la participation et à l'implication. Je pense que des séminaires à plus petite échelle auraient été un bien meilleur format et beaucoup plus enrichissants. »

22 - « Inutile, ennuyeuse et bavarde. » « Souvent trop théorique et sans effet pratique immédiat. » « Nulle !... et faite par des personnes éloignées du terrain. »

23 - « On ne perçoit aucune logique d'ensemble. » « Il n'y a pas de progression dans les sujets abordés. On ne sait pas où on va... » « Les modules se suivent tout au long de l'année sans aucun lien entre eux. Certains cours sont à des années-lumière des préoccupations des jeunes enseignants confrontés à des problèmes de classe quotidiens. »

des thèmes des modules de formation générale (24), lesquels n'évitent pas une certaine redondance, témoin d'un manque de synergie, fortement ressenti par les stagiaires, entre les formateurs (25). Toutefois, certains enseignants perçoivent l'intérêt probable, à long terme, d'une telle formation, souhaitant parfois la voir intervenir dans le cadre de la formation continue.

Enfin, tout en regrettant leur longueur excessive, jugée disproportionnée eu égard à leur valeur informationnelle et formative, les modules de formation générale commune, réunissant les enseignants-stagiaires de diverses disciplines, sont tout au moins appréciés par nombre de stagiaires dans cette perspective de partage d'expériences. Les personnels formateurs les plus appréciés sont ceux exerçant leur activité près du « terrain » – le terme prend souvent une dimension emblématique dans les réponses des stagiaires français – au détriment des chercheurs et universitaires dont les interventions sont souvent jugées rébarbatives et coupées de la réalité quotidienne de l'activité enseignante (26).

• Si les appréciations recueillies auprès des stagiaires britanniques et français traduisent une même tendance à valoriser dans le format curriculaire de la formation reçue les éléments liés à l'enseignement de sa discipline au détriment d'une dimension plus abstraite du cursus incarnée par les modules de formation générale, cette tendance, nous l'avons vue, ne s'exprime pas de part et d'autre avec la même virulence. L'atmosphère générale des instituts de formation n'y est pas étrangère. Ainsi, alors que les stagiaires britanniques soulignent la disponibilité, la proximité et la compétence du personnel formateur dans son ensemble (27), les stagiaires français soulignent dans une large majorité le caractère infantilisant et rigide de la formation dans ses modalités d'évaluation et de contrôle, exprimant avec véhémence des attentes très pressantes de responsabilisation, d'amélioration des relations formateurs-formés, et plus largement du cadre formel de la formation. La contestation

24 - « On balaye superficiellement des questions, voire des disciplines complexes, psychologie, sociologie, qui en deviennent grotesques à force de caricature. La formation est-elle une entreprise de fond, ou un patchwork de connaissances ? »

25 - « Les enseignants eux-mêmes reconnaissent qu'ils n'ont aucune idée de ce qui est fait dans les autres cours. Du coup, il y a des redites. » « Il n'est pas rare d'avoir des modules aux intitulés différents mais aux contenus identiques. »

26 - « Les sujets sont alléchants, mais traités par des pseudo-spécialistes, très loin de nous. C'est loin du concret, et de la réalité de la pratique quotidienne. » « Assez de bla-bla, on veut du vécu ! »

27 - « L'ambiance était excellente. J'ai trouvé les formateurs très amicaux et disponibles, toujours prêts à aider. » « Le staff ne pouvait être plus serviable ni plus à l'écoute des enseignants. » « Les formateurs étaient disponibles, efficaces (et respectueux des étudiants). J'ai en particulier apprécié le fait qu'on pouvait les contacter très facilement si besoin était. »

est ainsi souvent relayée par des propositions d'amélioration sur ces thèmes récurrents (28).

Pôle pratique de la formation

L'examen des questionnaires permet d'apprécier la position des formés des deux pays sur la formation pratique expérimentée au cours de l'année de formation et de révéler les rapports qu'ils entretiennent avec leur institution de formation respective.

■ Côté britannique, les divers éléments liés à la pratique qui se conjuguent lors de la formation, constituant l'axe essentiel de la formation en PGCE (*School based Training*), sont très appréciés. L'immersion progressive dans un établissement scolaire, au cours du premier et du second trimestre, est en particulier reconnue par les stagiaires britanniques comme un mode judicieux et pragmatique d'investissement de son rôle d'enseignant (29), même si certains font part de leur regret de n'avoir pu pratiquer leur deuxième discipline au cours de l'année de formation.

Toutefois, l'élément le plus intéressant qui se dégage des questionnaires des stagiaires britanniques est que ceux-ci n'opposent pas forcément pôle institutionnel et pôle pratique de formation, et de manière encore plus significative théorie et pratique, mais font souvent part au contraire d'une complémentarité réussie entre l'expérience en établissement, le soutien des divers tuteurs sur le terrain et à l'université – dont le rôle apparaît décisif dans cette entreprise de rapprochement de l'institution et de la pratique d'enseignement (30) – et enfin les séances de formation

28 - « On nous évalue sur des compétences que nous venons à peine de mettre en œuvre : où est la formation ? C'est de l'évaluation à tout bout de champ ! » « Tout ça est bien scolaire et infantilisant : pressions permanentes, présence obligatoire, "chantage à la titularisation" ... » « Ne vaudrait-il pas mieux proposer un système de formation à la carte, qui prenne enfin au sérieux les attentes des débutants, au lieu d'imposer cette formation, ce système rigide, avec pointage des absents et menaces de "sanctions" ? »

29 - « Un bon aperçu de ce qu'est véritablement l'enseignement (*real teaching*). » « Le fait que l'on reste un trimestre entier avec une charge complète d'enseignement nous donne une bonne idée de ce que doit être un "bon" enseignant (a "proper" teacher). » « Être dans un établissement à plein temps nous permet de bien connaître nos classes, les profs, et d'être vraiment responsables. »

30 - Les appréciations de leurs tuteurs par les stagiaires sont diverses ; néanmoins, la majorité insiste sur le soutien sans faille (« *very supportive and helpful* »), « vital », qu'ils ont trouvé dans leur encadrement à l'Université comme en établissement : « C'est super d'avoir un interlocuteur privilégié dans chaque domaine de notre formation : problèmes pratiques ou liés à l'école, questions liées à l'organisation des cours à la fac, etc. » Toutefois, le statut et le rôle ambigus des *link tutors*, incarnant censément le pont entre le pôle institutionnel et le pôle pratique de la formation, mais ne relevant aux yeux des étudiants ni de l'université ni de leur environnement scolaire, sont souvent soulignés.

à l'enseignement de la discipline (31). Cette confrontation raisonnée avec le monde de l'enseignement est formatrice et salutaire pour certains dans la mise à l'épreuve de conceptions idéales de leur futur métier(32).

Si l'approche progressive et encadrée de l'enseignement (*Progressive and Collaborative Teaching*) pratiquée en PGCE est très appréciée par les stagiaires britanniques (33), l'organisation de l'année de formation donne lieu, par contre, à quelques mécontentements. En effet, les séances à l'université au cours du troisième trimestre, intervenant après une période de près de quatre mois d'enseignement à charge complète, sont accueillies avec peu d'enthousiasme par les stagiaires, qui ne sont plus à cette époque de l'année aussi « demandeurs » qu'au premier trimestre. La progression de la formation sur l'année semble rompue à ce moment (34).

Intervenant à cette période de la formation, la *paired experience*, au cours de laquelle les étudiants enseignent dans un nouvel établissement en alternance avec un autre stagiaire, est certes reçue comme une opportunité de se confronter à d'autres élèves et niveaux dans un environnement inédit, mais surtout comme une expérience trop brève et trop peu implicante pour être tout à fait profitable. Le format de la *paired experience* et la souplesse accordée à son application ont semblé favoriser par ailleurs la confusion et l'indécision dans les rangs des *student-teachers* (35).

■ Les enseignants français soulignent eux aussi la prépondérance du stage en responsabilité tout au long de l'année de formation, d'autant valorisée par la majorité

31 - « Formidable ! Ça a vraiment changé l'idée que j'avais sur la transférabilité des théories vues à la fac ; le système du *school based training* m'a permis de mettre en pratique des choses et finalement de me faire les dents dans l'enseignement. » « Ce système est le plus cohérent qui soit : il inscrit la théorie dans une perspective pratique. »

32 - « Essentiel car permet de rendre réaliste notre façon d'envisager l'enseignement. Ça m'a permis de réaliser que l'enseignement est un art complexe, alors qu'*a priori* tout semble fondé sur le bon sens. Observer, travailler avec d'autres enseignants qui ont d'autres idées ou méthodes, avoir la responsabilité complète de classes, tout ça m'a beaucoup servi. »

33 - « Il y a une très bonne préparation au premier trimestre ; on avance graduellement vers la prise en charge de plus en plus de classes avec le soutien d'un prof. » « Ce système permet aux étudiants de construire sereinement la confiance. On n'est pas jetés dans la classe. »

34 - « Au troisième trimestre, je me sentais déconnecté(e) des séances de formation ; ça me semblait une redite du premier trimestre, et c'était bizarre une formation après sa mise en pratique au second trimestre. » « Le troisième trimestre semble un peu "vide" après un deuxième trimestre très actif. »

35 - « On ne nous a pas assez guidés pour cette partie de la formation. On avait bien du mal à expliquer ce qu'on cherchait vraiment aux établissements qu'on contactait ; problèmes d'organisation et de clarté. »

des stagiaires dans ses vertus formatrices et socialisantes (36) que la formation institutionnelle est vivement critiquée, en particulier sur le thème de la préparation au travail en classe en début d'année (37). De fait, cette formation pratique à l'enseignement est expérimentée et décrite comme l'axe essentiel, si ce n'est exclusif de la formation, valorisée comme tel. Cette absence de complémentarité, voire cette dichotomie entre la théorie, axe institutionnel, et la pratique, axe expérientiel, est décrite avec force insistance et quelque amertume par la plupart des enseignants-stagiaires français (38). Le sentiment de ne pas avoir été accompagnés et guidés dans leur parcours de formation aboutit à une valorisation appuyée de la formation empirique au métier. Il y a probablement là un élément très caractéristique et pour tout dire inquiétant de la formation initiale telle qu'elle est ressentie par les stagiaires français dont on ne trouve trace que de manière très atténuée chez leurs collègues britanniques. Cette opposition entre formation expérientielle et formation institutionnelle, hétéronome, traduit une défaite du modèle de formation proposé en IUFM dans ses modalités concrètes actuelles. Nous y reviendrons dans notre conclusion.

La place et le statut des tuteurs (au cours du stage en responsabilité et du stage en pratique accompagnée) donne lieu à des remarques contrastées, significatives de l'importance de la qualité des relations entre ces personnes-ressource clés et le stagiaire. Considéré comme le « point d'ancrage » dans ses univers nouveaux, « seul interlocuteur réel » par certains, qui n'hésitent pas alors à lui conférer une place centrale dans leur formation se substituant parfois avantageusement aux séances de formation (39), le tuteur est néanmoins et bien souvent critiqué pour la sporadicité et la superficialité de son accompagnement, les stagiaires exprimant à cet égard des attentes de clarification et d'explicitation de son rôle (40). Le statut du stage en pratique accompagné, placé en milieu d'année, n'emporte pas plus l'adhésion. Si la

36 - « Très formateur. Permet une véritable prise de conscience du métier, de ses différents aspects, du monde enseignant. Une véritable immersion, indispensable et utile. »

37 - « Très enrichissant. C'est là qu'on apprend son métier. Remplace toute la théorie... »
« On est parachutés dans des classes sans préparation. » « On a l'impression d'être jetés dans la fosse aux lions, sans aide ou presque. »

38 - « C'est la seule partie indispensable de la formation. Devrait prendre une place beaucoup plus importante. Le reste est superflu. » « Il faudrait diminuer le temps de formation générale, peu ou pas utile, au bénéfice du stage en responsabilité. »

39 - « Si les relations sont bonnes avec lui, alors tout se joue là. On apprend son métier à partir de ses remarques, ses conseils, à partir de situations concrètes. » « Le tuteur est le seul véritable formateur. »

40 - « Nombre de tuteurs ne savent pas s'ils doivent sanctionner ou conseiller leur stagiaire. D'autres ont accepté cette tâche mais se révèlent incapables de la remplir, soit par manque de temps, soit par manque d'intérêt. » « Le tutorat est une excellente idée, mais il faudrait s'interroger sur les motivations et les compétences des candidats et régler leur temps à consacrer aux jeunes enseignants. »

familiarisation avec un autre type d'établissement, complémentaire du stage en responsabilité, est appréciée, la brièveté et l'ambition mal mesurées du stage sont regrettées, comme c'est le cas chez les stagiaires britanniques. En particulier, le manque d'autonomie, de liberté d'action présidant à cette expérience est déploré, n'autorisant pas l'enseignant à construire les réponses appropriées face aux situations rencontrées (41).

CONCLUSION

La confrontation de deux systèmes de formation par le biais du témoignage de leurs destinataires s'avère riche d'enseignements sur les qualités et faiblesses de l'un et l'autre, par contraste. À l'issue de cette étude, plusieurs remarques s'imposent.

Le rapport entre l'expertise technique et une professionnalité enseignante élargie semble bien la pierre d'achoppement de la formation initiale des enseignants dans les deux pays. Bien que mettant en œuvre un modèle de formation soucieux d'établir un pont entre des éléments curriculaires ambitieux et la pratique raisonnée de l'enseignement, force est de constater que l'IUFM, et dans une moindre mesure la *School of Education*, se heurtent à une valorisation sans ambiguïté de la part des formés de la pratique enseignante au détriment des modules de formation institutionnelle, à l'exception notable des éléments de formation se rapportant directement à l'enseignement de la discipline.

Ainsi, la forte opposition théorie/pratique sur laquelle se fonde l'essentiel de l'argumentation des formés – français notamment – semble prendre appui sur une opposition interne au pôle institutionnel de formation, entre formation générale – privilégiant une approche thématique et/ou disciplinaire tous azimuts des questions éducatives – et formation professionnelle – approches didactiques disciplinaires et pédagogiques finalisées et fortement ancrées dans la pratique – prolongée et accomplie par l'expérience d'enseignement et son encadrement.

En France en particulier, le fossé entre les attentes des formés et la formation proposée est préoccupant, car il signale non seulement l'échec d'un projet d'articulation des savoirs issus de la recherche et la pratique d'enseignement, mais assure et accentue leur divorce au regard des formés. Amers, frustrés, ceux-ci valorisent avec plus de force que leurs collègues britanniques un apprentissage empirique, expérimentiel, voire solitaire du métier. L'hétéronomie évaluante est par ailleurs très mal

41 - « C'est trop court s'il comprend un travail concret, ou trop long s'il se restreint à une simple observation (comme c'est souvent le cas). » « Ce ne sont pas nos classes ; on se passe en milieu d'année sur la pratique de quelqu'un d'autre ; il n'y a pas une prise en charge personnelle. »

reçue par des stagiaires pour lesquels la satisfaction au concours d'enseignement signifie explicitement la reconnaissance statutaire.

Le modèle britannique semble mieux établir ce lien, par un modèle plus souple, et surtout – c'est là le principal enseignement de cette mise en perspective – beaucoup moins cloisonné que le modèle français. Le cadre formel de la formation institutionnelle et le type de relations formateurs/formés apporissent à ce titre décisifs dans le vécu de formation des stagiaires. Une forte centration sur les pratiques et les situations éducatives, associée au système tuteurl pratiqué en PGCE, permet au modèle britannique d'éviter la coupure entre institut de formation et pratique d'enseignement, les divers tuteurs exerçant leur suivi des formés sur les deux sites. De fait, contrairement aux enseignants français, les *student-teachers* britanniques, engagés en formation sans ambiguïtés identitaires ou statutaires, se fondent au cours de leur année de formation dans une dynamique pragmatique de professionnalisation et de co-construction de sens favorisée par un environnement institutionnel et un encadrement tuteurl choisis et reconnus.

C'est, semble-t-il, la rencontre de ces deux mondes de formation que l'IUFM échoue à mettre en place, le cloisonnement des espoces de formation, manifeste dans les réponses des stagiaires français, aboutissant à une dichotomie éclatante entre « monde IUFM » et « monde enseignant », à une référentialité discordante, les stagiaires ne découvrant pas d'intersections significantes entre leurs interrogations, commandées par l'urgence professionnelle, et les réponses proposées par l'institution.

Cet exercice est rendu encore plus malaisé dans les IUFM par la persistance de deux cultures de formation antagonistes, la culture universitaire présidant explicitement à la reconnaissance académique et statutaire des jeunes enseignants, et la culture pédagogique incarnée par l'IUFM, postérieure à cette reconnaissance. À n'en pas douter, le modèle de formation britannique a la vertu d'opposer à ces ambiguïtés identitaires et structurelles inhérentes au système français une unicité du cadre de formation et une claire définition des rôles de ses divers acteurs.