

## **Enseignants stagiaires à l'épreuve des savoirs à enseigner : contribution à une sociologie des formes de rapports aux savoirs scolaires et professionnels**

**Aziz Jellab**  
**Maître de conférences en sociologie**  
**IUFM Nord Pas de Calais**

### **Introduction**

La formation des enseignants constitue l'une des préoccupations majeures de l'institution scolaire puisque de sa forme et de ses modalités dépendraient tant l'entrée et l'exercice du métier que les réponses aux nombreuses attentes sociales, politiques, économiques et idéologiques inscrites dans un contexte déterminé. Aussi, le foisonnement tant de recherches appartenant au champ des sciences sociales qu'à celui des modèles d'action pédagogiques révèle-t-il le souci ambiant d'une « efficacité des enseignants » (Felouzis, 1997), de leur « professionnalisation » (Bourdoncle, 1994) et d'une amélioration pratique de la formation sur et par le terrain (A. Bouvier, J-P. Obin, 1998). Ce sont aussi l'évolution des modes de formation des enseignants et la nécessité de devenir un professionnel de l'éducation capable de réflexion et d'autonomie qui ont généré un ensemble de recherches dans lesquelles sont problématisées des questions aussi diverses que la relation entre les savoirs disciplinaires et les savoirs professionnels – Ph. Perrenoud (1998) les rapporte aux savoirs à enseigner et aux savoirs *pour* enseigner -, la redéfinition des missions de l'enseignant – dont l'ambiguïté des rôles et statuts devrait laisser place à une analyse en terme « d'expérience » (Dubet, 1994 ; Barrère, 2002) – ou encore la capacité à penser sa pratique en devenant un « praticien réflexif » (Shön, 1983).

Le propos de cet article partira donc de l'expérience des stagiaires qui est multiforme mais inscrite dans une période de formation au métier tout en l'exerçant. L'entrée que je propose est bien celle du rapport aux savoirs (disciplinaires, professionnels, sociaux, biographiques) en tant que cette entrée rend possible de saisir doublement le rapport des stagiaires au métier et à la formation. Ce propos part aussi d'une expérience en tant que formateur-référent, intervenant auprès de professeurs stagiaires (1).

L'objet de cette réflexion consiste à s'interroger sur le rapport aux savoirs scolaires et de la formation en IUFM chez des enseignants du secondaire et en formation initiale, confrontés à des contenus à enseigner et à une double expérience où ils sont à la fois professeurs et stagiaires. Enseignement et apprentissage, même s'ils ne s'effectuent pas toujours en même temps, expriment bien cette expérience où l'on construit un savoir professionnel en même temps que l'on apprend à enseigner.

## I. « Un métier qui ne s'apprend pas n'importe comment » : l'expérience de la rencontre avec le terrain par les stagiaires

Le premier constat que l'observateur effectue est l'existence d'une forte demande des enseignants de conseils pratiques, d'aide visant à répondre à des situations urgentes. Le métier n'est pas sans contraintes et les enseignants stagiaires faisant état des décalages entre les attentes lors de la préparation du concours et les réalités concrètes du métier sont majoritaires. Le second constat renvoie à la faible lisibilité de la formation et de ses finalités, d'autant plus qu'elle se déroule dans différents lieux, face à des formateurs qui sont loin de tenir le même discours et d'attendre la même posture de l'enseignant stagiaire. La faible lisibilité de la formation n'a d'égal que l'urgence dans laquelle se déroule l'année de stage : confrontés à la nécessité de construire des cours, devant rédiger un mémoire professionnel, censés définir un « projet » personnel de formation et amenés à exercer un « stage en responsabilité » dans un établissement scolaire, les stagiaires sont nombreux à dire leur volonté qu'une telle année se termine « le plus rapidement possible », et surtout à énoncer que de nombreuses situations de formation ne leur apporteraient « rien », surtout sur le plan pratique. En même temps, et paradoxalement, c'est à l'approche de la fin de l'année de formation que des inquiétudes apparaissent : « comment on va faire pour affronter les difficultés quand il faudra faire 18 heures en établissement ? », dira Sabrina, PLP2 (Lettres-Histoire-géographie). Ce constat sera nuancé à partir des éléments recueillis dans notre recherche puisqu'il apparaîtra que l'une des raisons de ce « malaise dans la formation » (Blanchard-Laville, Nadot, 2000) tiendrait moins à une frustration du désir qu'aux paradoxes d'une expérience dans laquelle on occupe le double statut de dominant et de dominé (d'enseignant et de stagiaire).

De nombreux enseignants stagiaires nous feront part de l'idée selon laquelle « enseigner aujourd'hui, c'est apprendre à connaître et à comprendre les élèves ». Si une telle perception est polysémique – qu'est-ce que comprendre un élève ? n'est-ce pas simplement le reflet d'une injonction institutionnelle qui, dans le cadre de la formation générale et professionnelle, invite à la nécessité de connaître le public scolaire ? –, elle traduit un double processus : celui de l'importance du contexte professionnel dans l'affiliation au métier et celui du poids de l'histoire scolaire du professeur qui l'invite toujours à un constant aller-retour entre « métier d'élève » et « métier d'enseignant ». « C'est un métier qui ne s'apprend pas n'importe comment », pour cet enseignant de sciences physiques. Invité à expliciter davantage son propos, cet enseignant ajoutera : « Ben, c'est sûr que l'on se fait des idées au départ et même avec une bonne préparation, ça ne se passe jamais comme prévu ». Le principal apprentissage qui prend forme à l'épreuve du terrain, c'est de réaliser qu'il ne suffit pas d'appliquer des principes préalables mais qu'il s'agit de procéder par de constants réajustements, jusqu'à interroger ses *a priori*.

Les recherches sur le rapport au métier font état d'une forte valorisation de la « transmission des savoirs » et du « contact avec les jeunes » (Duru-Bellat, Van Zanten, 1992, p. 153). Si l'évolution du métier conduit aujourd'hui les enseignants à associer leur mission à la préparation des jeunes à l'insertion professionnelle (De Lylle, 2001), cet instrumentalisme et utilitarisme apparents cachent en réalité un travail de sens où il s'agit moins de « former » les élèves que de les amener à adopter une posture critique et réfléchie à l'égard des activités scolaires et de leur inscription, tant dans le champ de l'École que dans celui des rapports sociaux en général.

Tout formateur à l'IUFM est confronté à des paradoxes et à des épreuves qui tiennent à la fois à la manière dont on pense devoir enseigner à des adultes, à la difficulté à effectuer un discernement entre « enseigner » et « former » et à la tension majeure qui oppose, *grosso*

*modo* « discours sur la pratique » enseignante et « exercice effectif » du métier en classe et en établissement scolaire. En toile de fond, c'est l'incessant aller et retour entre théorie sur la pratique et pratique réfléchie qui structure la formation et le rapport à la formation chez les enseignants stagiaires.

## **II. Du rapport au savoir au rapport aux savoirs scolaires et à la formation**

Les savoirs scolaires désignent ce que l'enseignant a à transmettre. Ils exigent un travail d'interprétation et de signification eu égard à des buts (normatifs et/ou subjectifs) et à des mobiles dépassant le seul cadre de la relation enseignant/élève. A la différence de l'élève qui est amené à se mobiliser sur une activité en situation scolaire (ou extra-scolaire), l'enseignant a pour mission la mise en activité, autrement dit, la création de conditions pédagogiques et interactionnelles en vue de mobiliser intellectuellement les élèves sur des contenus. « L'activité, pour Leontiev, se définit par son motif (ce qui incite le sujet à agir, ce que nous avons appelé mobile), par une action visant un but et par les opérations qui permettent d'atteindre ce but. Ce sont là trois dimensions indissociables de l'activité. Celle-ci peut être évaluée en termes de sens, c'est-à-dire du point de vue du rapport entre le but visé par le sujet et le motif qui l'incite à agir. Elle peut également être évaluée en termes d'efficacité de l'action (rapport entre les résultats atteints et les buts visés) et d'efficience de l'opération (c'est-à-dire du point de vue de l'économie des moyens mis en œuvre » (Charlot, Bautier, Rochex, 1992, p. 27). C'est donc le rapport à l'activité (ou aux activités d'enseignement), la mise au jour des mobiles qui la sous-tendent et les actions mises en œuvre par les enseignants peuvent constituer un analyseur du rapport aux savoirs chez les professeurs stagiaires. Trois dimensions complémentaires sont à analyser : le sens construit à l'épreuve des savoirs (nous verrons que cette dimension est constamment traversée par la tension apprendre/enseigner, et qu'elle amène les stagiaires à une pluralité de regards associant les savoirs disciplinaires et les savoirs professionnels « pour enseigner »), le rapport aux savoirs à enseigner (ceux-ci sont certes didactisés, mais ils impliquent un changement de posture et un travail d'interprétation quant à leurs finalités) et la singularité (confrontés à un même contexte, les enseignants stagiaires développent des stratégies différentes, n'ont pas le même rapport au métier, ce qui tient partiellement à leur trajectoire sociale et scolaire).

Les axes suivants ont guidé notre travail de terrain :

- La place des savoirs « sociaux » (au sens de savoirs intériorisés ou appropriés par les enseignants stagiaires lors de leur socialisation plurielle) et scolaires dans le « choix » du métier ;
- Les « événements biographiques » dans lesquels a émergé la dialectique apprendre/enseigner ;
- Ils sont professeurs mais aussi en formation, ce qui suppose qu'ils ne sont pas « entièrement » enseignants : en quoi cette expérience participe du rapport aux savoirs chez les enseignants stagiaires (en particulier, lorsqu'on veut saisir la relation enseigner/apprendre ?) ;
- Qu'est-ce qu'apprendre à enseigner ? Il s'agit de questionner le sens que les stagiaires donnent à leur « travail », du dialogue entre son histoire et les contextes de formation, de leur effet sur la structuration des activités et des effets de proximité ou de distance entre la formation (professionnelle et disciplinaire) et l'exercice effectif du métier dans la classe. C'est aussi cette expérience qui amènera à s'interroger sur le dialogue des « habitus » (celui de l'enseignant et celui des élèves) ;

- Qu'est-ce qu'enseigner ? Une telle question suppose que les sujets ont une vision plus ou moins précise de leur métier et partant, qu'ils y associent des finalités spécifiques eu égard aux savoirs enseignés ;
- Quels sens conférés aux contenus scolaires ? Plus centrée sur les sujets et leur histoire scolaire (et sociale), la question du sens associé à la discipline – qui permet aussi bien de l'enseigner que de la « lire » – interroge la relation entre les finalités normatives (la discipline comme contenu scolaire à visée évaluative et instrumentale) et les finalités subjectives (la discipline comme contenu ayant un ou des sens à travers lesquels on construit une posture intellectuelle permettant de se « re » connaître...).
- Ces questions amènent une autre interrogation plus générale : quelle relation possible entre la construction des savoirs scolaires (en les dotant de sens) et le travail de subjectivation auquel tout stagiaire est confronté ?

### III. Quelques résultats

#### a) Le projet d'enseigner ?

Par projet, nous entendons la présence au sujet d'une certaine idée de ce qu'il pense devenir socialement et professionnellement. Il ne s'agit pas de surestimer une notion ambiguë (Jobert, 1989) et d'en faire la condition cognitive réelle d'une volonté de devenir enseignant. Le projet de devenir – et d'être – enseignant se construit à travers des rapports sociaux et subjectifs et apparaît assez souvent comme inscrit dans une filiation scolaire et familiale, en dépit du fait qu'ils sont nombreux, les professeurs stagiaires, à faire état d'une saisie d'opportunité ou encore, de l'absence d'influence parentale sur le choix du métier.

#### b) Métier et décalages

La plupart des enseignants mettent en avant le décalage entre leur socialisation familiale et celle (qu'ils pensent être) des élèves. Mais cette socialisation supposée est aussi rapportée au type de mobilisation des élèves, de sorte que derrière la critique d'une absence de motivation du public scolaire, se profile le décalage avec les activités scolaires (et professionnelles, notamment dans les propos des enseignants de LP) et ce que l'on a vécu antérieurement en tant qu'élève. L'étonnement conduit ainsi à des suppositions qui mêlent (sa propre) éducation familiale et rapport à l'école : « Je suis issu d'un milieu ouvrier, mais mes parents ont toujours valorisé l'école et les livres [...] Pour moi, ce que mes parents faisaient, je ne vois pas pourquoi d'autres ne le feraient pas... j'ai parfois le sentiment d'un hiatus entre mon éducation et celle des élèves » (Sandra, PLC en Lettres modernes).

Cette remise en cause de l'éducation familiale s'accompagne d'une comparaison entre soi et les élèves. Pour cet enseignant en arts plastiques, « le problème vient d'abord de ce que l'école, ça ne va pas de soi pour certains élèves... Ils sont là sans savoir pourquoi et on est en droit de se demander si l'école, ça veut dire quelque chose pour eux et leurs parents [...] je me souviens une fois, j'avais manqué l'école une demi-journée pour aller jouer au foot, et mon père a été convoqué, je peux vous dire que ses remarques, il ne les a pas répétées deux fois [...] Moi, j'ai toujours été suivi à la maison, les devoirs toujours faits et les parents vérifiaient le travail, beaucoup de mes élèves ne sont pas aidés et sitôt sorti de l'école, on l'oublie... On a quand même l'impression que les parents sont peu regardants ».

### c) Enseigner, un projet familial contre les conseils de la famille ?

De nombreux enseignants stagiaires disent avoir au moins l'un des parents – proches ou lointains – exerçant le métier de professeur. Il est difficile alors de ne pas y voir l'effet d'une socialisation familiale où enseigner, c'est prolonger une histoire, tout en la reconstruisant. Mais s'agit-il d'une « reproduction » d'une expérience socio-familiale ou n'est-il pas plutôt question d'une autre manière de s'émanciper de son milieu en pensant autrement le métier ? Par ailleurs, et s'agissant des savoirs à enseigner, le sens que le professeur stagiaire associe à sa discipline est-il traversé par le poids de celle que le père ou la mère enseigne (ou a enseigné), auquel cas, il y aurait matière à penser le rapport entre les rapports aux savoirs ? C'est l'inscription du projet d'enseigner dans un processus de socialisation familiale aux savoirs qui rend compte, partiellement, de l'avènement du « désir » de savoir et de celui d'enseigner. Et s'ils sont nombreux à dire le peu d'enthousiasme parental affiché vis-à-vis de leur projet de devenir enseignant, comment expliquer ce « choix » sans y voir l'expression d'un travail de subjectivation, que nous ne dissociions pas du sens conféré aux savoirs et à leurs finalités ?

Deux expériences sont relevées chez les enseignants rencontrés : la première caractérise une partie d'entre ceux qui proviennent d'un milieu familial non-enseignant. La seconde expérience est celle des enseignants stagiaires issus de milieu familial dans lequel au moins l'un des parents est (ou a été) enseignant. Cette deuxième expérience apparaît souvent contradictoire avec le fait que les parents enseignants semblent peu encourager leurs enfants à devenir à leur tour enseignants. La première expérience qualifie donc la situation de professeurs stagiaires ayant vécu la réussite au concours comme une « réussite » doublement personnelle et sociale. Ces enseignants vivent la plupart du temps leur entrée dans le métier sur le mode d'une ascension sociale, et ce, même lorsque la profession des parents – ou du père – fait partie des métiers de classe moyenne. Philippe, 25 ans, certifié en sciences physiques, insistera sur la « joie » de ses parents – son père est commandant de gendarmerie – à l'idée de le voir devenir « prof, c'est un peu un poste prestigieux pour eux ». De même, Alexandra, 26 ans, certifiée en lettres classiques, dira que ses parents – son père est receveur à la poste et sa mère inspectrice du trésor – « étaient fiers de [la] voir réussir un concours dans des matières qui paraissent difficiles comme le latin et le grec ».

Devenir enseignant est fortement identifié à une promotion sociale lorsqu'on provient de milieu employé ou ouvrier. L'analyse des relations complexes entre histoire biographique et sens associé aux savoirs montre que c'est cette expérience d'une émancipation sociale de sa condition de « classe » qui rend partiellement compte de la manière dont l'enseignant engage des interactions et met en activité les élèves. Gilles, 27 ans, PLP en lettres-histoire, est issu d'un milieu ouvrier et a vécu dans une cité « où c'était mort, et où l'on ne peut s'en sortir que si l'on a de la volonté et des parents derrière ». C'est cette histoire qui structure partiellement la manière dont Gilles décrira son travail et sa perception de son rôle professionnel : « J'imagine que le parcours de chacun fait que l'on pense de telle ou telle manière... Mon parcours scolaire fait que j'ai toujours été dans de bonnes classes et je me suis toujours rendu compte que ce n'est pas parce qu'on est fils de médecin qu'on est appelé à faire polytechnique... j'ai eu des camarades qui sont entrés à polytechnique, pourtant, c'était des gens qui ne possédaient pas une structure intellectuelle plus développée que mes élèves, c'est-à-dire qu'ils n'étaient pas capables de tenir des raisonnements intellectuels révolutionnaires... Mais ils ont été placés dans un cocon qui les prédisposait socialement à réussir... D'où l'intérêt que je mets à exercer mon activité de la meilleure façon possible [...] Moi, professeur, c'est une promotion sociale pour moi et je ferai en sorte que mes enfants poursuivent dans cette voie, et j'aimerai faire comprendre à mes élèves qu'il y a une

promotion sociale à chaque étape d'une histoire d'une famille, être fils d'ouvriers et avoir des enfants qui vont devenir avocats, il n'y a pas de déterminisme ». Le propos de Gilles montre en quoi sa propre histoire intervient comme référence et appui symbolique en vue d'une mobilisation des élèves à travers une mobilisation de soi. Le discours sur le déterminisme est aussi mise à distance d'un raisonnement « misérabiliste » qui conduit à « naturaliser » les différences de carrière scolaire en les rapportant à des différences individuelles empêchant toute possibilité d'émancipation. C'est aussi la confrontation avec un contexte dominé dans l'institution scolaire à savoir le lycée professionnel qui suscite cette mobilisation où sa propre émancipation (à devenir enseignant) devient un exemple pour amener les élèves à réussir scolairement. Par ailleurs, ce propos procède également de la (ou les) matière(s) enseignée(s) dans la mesure où enseigner l'histoire prête plus souvent à l'évocation de thématiques dans lesquelles les savoirs sont posés comme formateurs de sujets et comme les amenant à penser autrement leur rapport au monde (au sens général du terme).

Face à cette catégorie d'enseignants insistant sur l'ascension sociale qu'ils ont connue *via* l'Ecole et leur devenir professionnel, d'autres professeurs font état d'une épreuve doublement contraignante : issus d'un milieu où au moins l'un des parents exerce le métier d'enseignant, ils rappellent que lors de leur scolarité, « s'il existait bien un métier que [l'on] n'aurait jamais voulu faire, c'est bien celui de prof » (propos d'Emilie, 23 ans, certifiée en anglais et dont le père enseigne les arts plastiques au collège). Cette épreuve où l'on affirme ne pas avoir « aimé le métier » exercé par les parents se double souvent de conseils familiaux visant à dissuader leur enfant de devenir « prof ». Louis, 30 ans, certifié en sciences physiques, nous dit : « En fait, mes parents qui sont tous deux profs, ils ont toujours essayé de me décourager de faire prof... c'est étrange pourtant... ils me disaient que je pouvais peut-être faire ingénieur ou quelque chose comme ça ». De même, Juliette, 25 ans, PLP en vente, et dont la mère enseigne l'anglais au collège, dira : « C'est en licence que ça m'est venu l'idée de devenir prof [...] Pourtant, pendant de nombreuses années, je me suis dit : "jamais je ne serai prof"... je ne sais pas si c'est le fait d'avoir quelqu'un de prof à la maison, c'est peut-être ça même si ma mère me disait toujours que c'est un dur métier et qu'il est de moins en moins reconnu ».

#### **d) Enseigner pour « rester » à l'Ecole ou de la volonté de maîtriser des rapports de pouvoir à travers la maîtrise de savoirs**

Les enseignants interrogés mettent en avant l'importance de la transmission des savoirs pour qualifier leur travail et ses finalités. Mais derrière cette affirmation, on trouve un attachement à la discipline et de façon plus générale, une volonté de prolonger une expérience scolaire en la revivant différemment, tout en restant dans le champ scolaire. D'une certaine façon, on peut dire que les enseignants disant avoir choisi leur métier ont souvent quelque chose « à régler » avec l'Ecole et les savoirs. Jean-Michel, certifié en mathématiques raconte ainsi les raisons d'un choix : « Il est difficile de savoir pourquoi on devient prof ou autre chose, mais moi, j'ai choisi ce métier parce que j'ai un peu une amertume... Imaginez que lorsque j'étais en classe de seconde, j'étais nul en maths, des zéros partout... j'ai même redoublé la seconde à cause des maths... Pourtant, je travaillais beaucoup... après, je me suis rendu compte que je faisais des erreurs de compréhension... et puis, les profs allaient un peu vite... J'ai pu obtenir mon bac S et j'ai fait des études de maths à la fac... Là encore, ça a été trop dur... les premiers contrôles, c'était nul... Mais un été, j'ai décidé de bosser mes maths comme un fou, ça a payé... maintenant, après le concours, ça va mieux mais il me reste une amertume et je veux faire en sorte que les élèves réussissent en leur expliquant que les maths, ce n'est pas compliqué ».

Vivre autrement sa scolarité en construisant un autre rapport aux savoirs, c'est l'un des mobiles expliquant la volonté de « rester à l'école ». Ce rapport aux savoirs n'est plus posé comme relation dominée à des contenus à apprendre mais comme implication et mobilisation de soi dans un contexte sur lequel on exerce une emprise, et dans lequel se joue le devenir des élèves (comme il s'est aussi joué pour soi). Ainsi, et lorsque les enseignants interrogés invoquent l'engagement pour « aider les élèves à réussir » et pour faire en sorte que « l'école soit un lieu de formation d'un esprit critique », l'enjeu est d'assumer doublement l'exercice d'une « violence symbolique » (Bourdieu, Passeron, 1970) et une relative incitation des élèves à dominer partiellement leur expérience scolaire. Il y a sans doute ici un effet lié à la situation même des enseignants stagiaires : ils sont professeurs mais également en formation (donc « élèves »), et cette « double casquette » (selon l'expression d'un professeur d'EPS) les amène à dialectiser leur regard *via* des rapprochements entre soi et leur public (et entre soi maintenant et soi avant et plus tard). Fabienne, 27 ans, certifiée en mathématiques, insistera sur le « passage » heureux d'une condition d'élève et d'étudiante à celle d'enseignante où elle se pose comme une personne « ayant des connaissances dans un domaine et voulant aider les élèves à s'en sortir... surtout que les maths, c'est important dans le parcours scolaire et qu'il suffit d'un manque d'attention pour que l'avenir soit compromis ». Pour Fabienne, « enseigner est une vocation », et « on a beau apprendre et savoir, si on n'a pas le goût de transmettre en étant aussi exigeant avec soi qu'avec les élèves », « on ne peut pas être efficace ». C'est le va et vient entre son expérience – antérieure et actuelle – et celle des élèves qui lui sert d'appui pour légitimer son « choix » et son « engagement ». De parents éducateurs, Fabienne a dès son jeune âge été sensibilisée au militantisme qu'elle associe à un « travail humanitaire ». Engagée au lycée et à l'université dans des associations « communistes », elle voit dans l'enseignement « un des moyens les plus efficaces pour lutter contre les inégalités et aider les plus démunis ». Ainsi, « en étant à l'Ecole, on joue un peu la prévention avant qu'il ne soit trop tard ». Pour Fabienne, et à la différence de la plupart des enseignants stagiaires, « être nommée dans un collège REP ou dans un lycée sensible l'année prochaine serait très stimulant ». Ce regard est d'autant plus affirmé que nommée pendant son année de stage dans « un lycée du centre ville », elle y enseigne en classe de Seconde « à des élèves un peu imbus de leur personne et qui ont déjà tout chez eux pour réussir ».