

Des remises en question personnelles

Les stagiaires ont appris à l'IUFM l'importance des fiches de préparation et l'effet que celles-ci exercent sur le bon déroulement de la classe mais ils sentent confusément que tout cela est insuffisant s'ils ne parviennent pas à entrer en relation avec les élèves, tous les élèves. Et la plupart d'entre eux rapportent qu'ils ont pris conscience que les meilleurs scénarios didactiques, qu'ils ont vus tourner sans problème dans la classe des maîtres formateurs, ont volé en éclat lorsque les élèves n'ont pas eu le comportement attendu.

« La journée est longue. Sur le papier, tout me semblait bien prêt, mais sur le terrain ce n'est pas le cas, je m'embrouille dans mes consignes, je ne sais plus dans quel ordre j'avais prévu les choses » (Anna).

« Je prends de plus en plus conscience que tout n'est pas prévisible dans ce métier, une fiche de préparation, c'est important et nécessaire mais loin d'être suffisant » (Aurélie S).

Souvent insatisfaits des solutions pour lesquelles ils ont opté, quand ils ont constaté l'écart entre le travail prescrit et le travail effectivement réalisé, ils ont été mis face à cette question existentielle : doivent-ils faire ce que l'intelligence et les experts leur conseillent ou se résoudre à faire ce qui est possible en l'état de leurs compétences professionnelles tout en sachant que ce qui est effectivement réalisé n'est pas nécessairement le plus efficace. Chez les novices, ce dilemme est cruel parce qu'ils les amènent à choisir, le plus souvent, sans avoir conscience des motifs qui président à leurs choix. Pour sauver leur peau, et leur ego, ils retiennent le « faisable » contre la théorie, le « ça marche » contre le « démontré », le terrain contre le centre de formation et les laboratoires de recherche... Oui, c'est un cruel dilemme pour ces jeunes intellectuels qui les amène à rejeter en bloc les recherches qui font preuve, à accuser les théories d'être trop théoriques (parce qu'inutiles à leur pratique encore balbutiante) tout en sentant bien que ce rejet est excessif.

Cette incapacité à réussir à faire ce qui souhaitable et reconnu efficace, ces actions empêchées en conduisent certains à éprouver une véritable souffrance au travail et à remettre profondément en question leur choix d'exercer ce métier. Comment, en effet, les stagiaires pourraient-ils croire en eux (et en leur formation) si les pratiques proposées par leurs maîtres sont à des kilomètres de celles qu'ils sont capables de produire (ou de reproduire) ? Sur ce point, nous adhérons avec le point de vue défendu par Maulini (2002) selon lequel : *« Prises isolément, les propositions des spécialistes sont toutes intéressantes. Mais le problème du praticien, surtout si c'est un généraliste, c'est que la somme des pratiques souhaitables n'est pas seulement éreintante : elle est mortifiante. Comment s'engager professionnellement si l'on se sent régulièrement pris en défaut d'expertise, en manque de compétence, en flagrant délit de bricolage, là où devraient prévaloir la pédagogie de maîtrise et l'ingénierie didactique ? » (Maulini², 2002).*

« Cette séance est calquée sur celle faite par l'enseignante de la classe, j'ai passé beaucoup de temps à la préparer, à imaginer son déroulement. Malgré cela, j'ai mal jaugé la difficulté des activités proposées à chacun et pas très bien géré le temps lors du déroule-

2. Maulini, O., (2002). « Métier d'enseignant et professionnalisation : discuter les injonctions, démocratiser

ment de la séance. Je me retrouve en cours de séance à travailler avec le groupe des élèves les plus faibles. Ils ont besoin d'aide et d'attention pour avancer. Pendant ce temps-là, plusieurs élèves ont très rapidement fini tout le travail prévu pour eux. Forcément, ils discutent, papillonnent et perturbent les élèves en train de travailler... » (Aurélié B).

Nous soutenons qu'il est illusoire de vouloir calquer la formation des débutant(e)s sur le modèle des pratiques expertes si on n'a pas pris le temps de décomposer lesdites pratiques pour saisir comment celles-ci se sont développées, pas à pas, jour après jour, année après année. Comment, en effet, les stagiaires pourraient-ils se mobiliser et tenir au travail s'ils font trop souvent l'expérience d'un métier « impossible » (Freud, 1937), d'une activité impossible, si la formation et la pratique professionnelle commencent par les mettre en difficulté et les prendre en défaut ?

***Faites ce que je dis
mais ne faites pas
ce que je fais !***

Comment enfin comprendre que l'IUFM n'applique pas pour lui-même ce qu'il enjoint de faire aux stagiaires ? Tous les formateurs (ou presque) s'accordent, en effet, pour dire qu'il est nécessaire de travailler dans la « zone proximale de développement » des élèves, d'appuyer ses pratiques professionnelles sur

les « faits » de développement, de tenir compte de chaque élève et de mettre en place de la différenciation et du soutien pédagogique... Autant d'injonctions, certes justifiées, que l'IUFM n'a, pour l'instant, que rarement fait siennes.

Nous serions, en effet, bien en peine de statuer collectivement sur la nature des compétences professionnelles qu'il s'agit de développer en priorité (au premier trimestre) pour un débutant et quelles sont celles que l'on pourrait remettre à plus tard. Cela supposerait que l'ensemble des formateurs accepte de considérer que le développement professionnel partage de nombreux points communs avec n'importe quelle autre forme de développement : un processus dynamique de construction des connaissances organisées selon un ordre qui n'a rien d'aléatoire. Cela supposerait aussi de ne pas « trop en demander » aux débutants, de leur transmettre des pratiques professionnelles **réalistes compte tenu de leur inexpérience** – de ne pas exiger d'eux qu'ils mettent immédiatement en œuvre les pratiques expertes de leurs aînés, bref de renoncer à l'exhaustivité, au « tout, tout de suite ». Accepter de se centrer sur ce qui est faisable – avant d'être raisonnable – quand on a vingt ans et qu'on n'a jamais vu un enfant de trois ans (encore moins trente ensemble !).

***Former des praticiens
avant de former
des réflexifs***

Il nous paraît donc important de refuser d'adhérer au projet de former, en un an, des praticiens « réflexifs » pour nous assigner un tout autre objectif, déjà fort ambitieux : celui de former des praticiens efficaces qui maîtrisent les savoirs et savoir-faire de

base, les gestes, les ficelles, les recettes, les outils qui fondent le métier. Pour cela, il faut accepter, dans un premier temps, que le novice soit bien plus centré sur lui-même (et son développement professionnel) que sur les activités et les apprentissages de ses élèves, autrement dit que dans l'activité de l'apprenti enseignant, les élèves n'aient qu'un rôle secondaire, qu'ils ne soient que des moyens d'apprentissage dont le novice se servirait pour développer ses compétences professionnelles. Et parier sur le fait que quand les gestes et les savoirs d'action seront mieux maîtrisés, quand la gestion de la

classe posera moins de problèmes, quand les séances seront un peu "routinisées", il y aura déplacement : l'enseignant deviendra, à son tour, moyen d'apprentissage pour les élèves, plus soucieux des élèves.

Enseigner, c'est choisir, et choisir c'est renoncer.

(...) Accepter de faire ce métier "pas trop mal", en attendant de savoir le faire bien. (p. 38)

(...) "installer et tenir le cadre" (p. 43)

(...) "importance du cadre, du prévu et du prévisible, de la stabilité" (p. 44)