

François Gremion
Katja Vanini De Carlo

4 Les apports de la formation initiale

4.1 Les enseignants estiment-ils que la formation initiale leur procure des ressources suffisantes pour une insertion réussie?

Selon notre modèle écosystémique de l'insertion adapté de Bronfenbrenner (1979), le développement professionnel d'un individu sera favorisé lors de l'accès à un nouveau milieu pour autant que des informations valides et pertinentes concernant ce nouveau milieu soient mises à sa disposition de façon continue dans le milieu précédant. Sur la base de ce postulat, une de nos hypothèses stipule que le succès de l'insertion professionnelle sera fonction directe de la capacité de la formation initiale à préparer adéquatement l'enseignant à l'exercice de sa profession.

Nous nous interrogeons par conséquent sur le sentiment d'utilité qu'expriment les jeunes diplômés des HEP dès lors qu'ils posent un regard rétrospectif sur leur formation initiale, à l'heure où ils font leurs premiers pas dans l'enseignement. Notre objectif est ici d'identifier les aspects de la formation initiale particulièrement pertinents pour l'exercice de la profession. L'intention est de saisir l'impact que la préparation en formation initiale peut avoir sur la qualité de l'insertion et comment elle intervient dans la gestion des difficultés rencontrées lors du début de l'exercice de la profession.

Pour cela, nous allons d'une part « prendre la température » de l'évaluation rétrospective que font les jeunes enseignants sur la formation qu'ils ont suivie à la HEP. Ensuite, nous tenterons d'identifier en quoi les dimensions de la formation initiale jugées pertinentes par l'enseignant pour l'exercice de la profession lui permettent de se sentir mieux outillé en situation de pratique dans la classe et en quoi les dimensions considérées comme insuffisantes lui paraissent poser problème.

4.1.1 Qualité de la préparation à l'enseignement par la formation à la HEP

Tableau 4.1 : Qualité de la préparation à l'enseignement

<i>La HEP m'a préparé-e à ...</i>	Moyenne	Ecart-type
Définir des règles de vie pour la classe	4.46	1.254
Trouver les informations théoriques si j'ai besoin d'aide pour améliorer ma pratique	4.42	1.259
Traduire les contenus à enseigner en objectifs d'apprentissage	4.19	1.129
Évaluer les élèves en fonction des objectifs d'apprentissage	4.13	1.324
Organiser mon enseignement avec des dispositifs de différenciation	4	1.116
Maintenir le respect des règles de vie en classe	3.98	1.323
Etre préparé-e comme je le souhaite pour faire la classe	3.76	1.398
Utiliser les nouvelles technologies en fonction d'un choix pédagogique fondé	3.72	1.2
Motiver les élèves qui n'entrent pas dans les activités d'apprentissage	3.48	1.179
Prévenir les comportements non appropriés chez les élèves	3.44	1.173
Maîtriser les contenus à enseigner	3.38	1.253
Participer activement à des groupes de travail avec les collègues de l'établissement	3.22	1.575
Impliquer les parents par différentes formes de rencontres et d'échanges	3.14	1.346
Faire progresser les élèves en retard dans le programme	3.1	1.103
Intégrer les élèves présentant des troubles du comportement	3.06	1.245
Trouver mes repères dans l'établissement	2.54	1.41
Réaliser de façon autonome les tâches administratives	2.02	1.289
	Moyenne générale	3.53 1.27

(moyenne sur 6, 1 = pas préparé-e du tout, 6 = parfaitement préparé-e)

Selon les données figurant dans le tableau ci-dessus, la formation initiale peine à satisfaire les nouveaux enseignants. La satisfaction moyenne n'atteint le seuil de 5 pour aucun des aspects évalués, ce qui laisse croire que les répondants ne se sentent pas préparés de façon optimale à la sortie des HEP. Par ailleurs, neuf aspects (en grisé) sont même en dessous de la moyenne générale ($m = 3,53$; écart-type = 1.27).

4.1.2 Impact de la préparation à la HEP sur la réussite de l'insertion

Tout d'abord, aucun effet statistique significatif ne vient confirmer notre hypothèse selon laquelle une préparation adéquate en formation initiale favoriserait le succès de l'insertion professionnelle. L'évaluation, par les nouveaux diplômés, de leur préparation

pour la réalisation des tâches à leurs débuts indiquerait que celle-ci n'a pas d'impact sur le succès de leur insertion professionnelle. Si ce résultat dans un premier temps semble pour le moins étonnant, il est à noter qu'il est passablement documenté, et ce quelles que soient les latitudes. Divers travaux en Suisse (Allal, 2001), en France (Blanchard-Laville, 2003), au Québec (Mukamurera et Gingras, 2005) ou aux États-Unis (Darling-Hammond, Hammerness, Grossman, Rust et Shulman, 2005) mettent en évidence un décalage entre la formation et la pratique. Cela donne d'autant plus à réfléchir du moment que la mission des HEP est justement de préparer les futurs enseignants à l'exercice de la profession.

Pourtant, les entretiens montrent globalement que les nouveaux diplômés se considèrent plutôt prêts pour le travail en classe. Certains novices disent avoir appris à la HEP à réfléchir sur leurs interventions didactiques et éducatives. Des apprentissages concrets sont souvent cités par les enseignants qui parlent de leur appréciation de la formation initiale. Plusieurs d'entre eux nomment ainsi des changements que ces apports « techniques » au métier ont amenés dans leur propre image de la figure de l'enseignant.

« Ensuite en me donnant des outils et en m'expliquant et en me permettant de m'exercer en planifiant des séquences d'apprentissage, en disant il faut commencer d'une certaine manière et il faut terminer d'une certaine manière, il faut articuler cette séquence, il ne faut pas que cela soit du début à la fin la même chose, il faut varier (...) les formes de travail, voilà ! Varier les supports de travail, me rendre attentive qu'il faut penser à ce genre de choses, parce que c'est vrai qu'avant d'aller à la HEP je me disais « *Il y a plein de choses à apprendre, mais ce n'est pas si compliqué que ça que d'enseigner* ». **Estelle**

C'est ce qui ressort globalement du tableau 4.1 : les HEP prépareraient mieux à ces aspects-là qu'aux aspects relationnels (motiver les élèves ou intégrer les élèves présentant des troubles du comportement) et contextuels de la profession (impliquer les parents ou trouver ses repères dans l'établissement)

En outre, une dimension très intéressante ressort également de quelques entretiens, dimension liée à ce que nous pourrions considérer comme un apport plus indirect de la formation initiale pour l'insertion. L'analyse systématique des entretiens menés auprès des enseignants nous permet d'approfondir et de mieux comprendre l'évaluation qu'ils font de leur préparation. Par exemple, une jeune enseignante mentionne que son vécu parfois difficile lors de sa formation à la HEP lui a permis de se forger un caractère plus détaché et en même temps plus flexible face aux difficultés, notamment dans les relations avec les collègues.

Un autre avis, exprime cela en termes de préparation psychologique :

« Selon moi ça a été une école qui... plus que préparer au métier elle m'a préparée psychologiquement... parce que... si je suis arrivée à la fin c'est parce que je voulais vraiment faire ce métier. Si j'avais eu une moindre hésitation que ce n'était pas le métier pour moi je l'aurais quittée tout de suite. » **Silvia**

Nous considérons cet aspect comme important en termes d'apprentissages de type informel. Plus qu'une préparation, la formation ressemble ici davantage à une épreuve... à surmonter. Mais les apports informels de la formation initiale, comme le témoigne Marylène, ce sont aussi les échanges entre pairs, les récits d'expérience des plus anciens qu'ils ont pu s'approprier et qui leur fournissent une aide concrète et utile pour leur insertion professionnelle.

Et puis il y a aussi des normaliens qui sont venus nous expliquer, nous parler de leur expérience, et tout ça (...) » **Marylène**

Ces échanges semblent plus efficaces, en tous les cas perçus comme plus pertinents, que les apports théoriques formalisés, dont l'intégration en situation de classe semble difficile à réaliser pour ces enseignants, comme en témoigne l'extrait de l'entretien à Sonia :

« (...) je n'ai jamais utilisé (...) tous ces modules théoriques, je ne les ai jamais utilisés. » **Sonia**

C'est bien ce décalage entre la formation initiale et les réalités du métier que mettent en évidence les propos des enseignants débutants. Ils jugent le rapport entre ce qui a été appris en formation initiale et la réalité de l'enseignement qu'ils vivent depuis leur prise de poste en en parlant souvent dans les mêmes termes : ce qu'on apprend en HEP, c'est bien, mais ce n'est pas directement transposable à la « vraie vie » en classe, en situation quotidienne de la profession, avec ses propres élèves.

« (...) parce qu'il y a beaucoup de différence... aller à la HEP, faire des stages à la HEP, c'est-à-dire la théorie (...) c'était une chose, être vraiment devant une classe en est une autre. » **Sonia**

Ou, en d'autres termes, ce qui se laisse dire ou écrire sur le plan théorique en formation initiale, ne fonctionne pas de la même façon sur le terrain, et les étudiants n'en sont pas dupes, d'autant plus que les stages réalisés jusque-là leur confèrent déjà une certaine expérience pour en juger.

« Bon, très belles théories ! » mais au fond de nous, on se disait « Nous on sait qu'en pratique, ça ne va pas marcher ton histoire comme ça... en tout cas pas aussi bien que tu le dis. » **Estelle**

Tandis que plusieurs regrettent le manque d'une préparation systématique (ou pour le moins plus pointue) dans la planification à moyen et surtout à long terme, l'organisation de l'enseignement dans le sens d'une planification à court terme semble ne pas poser problème à ces jeunes professionnels. Une vue d'ensemble sur le déroulement d'une année n'est par ailleurs pas possible en stage. Comme nous le verrons dans le chapitre suivant, c'est un des éléments qui ressort au sujet des besoins en matière de formation continue.

« (...) je dirais que pour la préparation de leçon, on nous a bien formé sur tout ce qui était... grille de planification, des choses comme ça. Peut-être un truc qui m'aurait manqué c'est (...) d'avoir une vision plus globale d'un thème enseigné mais vraiment une grande séquence, que ce soit pas on a vu des aspects très pointus (...) comment je vais planifier mes 45 minutes ça c'était très bien, mais maintenant comment je planifie 6 heures que je dois donner sur tel et tel thème en français, comment je vais répartir, comment je vais relancer, où est-ce que je vais faire des évaluations formatives etc. (...) ça manque peut-être un peu. » **Noël**

Les enseignants débutants parlent aussi beaucoup de ce qui selon eux ne peut tout simplement pas s'apprendre en théorie ou sur les bancs de la HEP, d'où le remarquable consensus observé quant à l'intérêt des stages réalisés en formation initiale. De fait, apparaît la conviction que la théorie ne permet pas d'intégrer certains gestes du métier, conviction assez ancrée dans l'esprit de certains jeunes enseignants, qu'il s'agisse des stages ou des débuts de la pratique professionnelle en pleine responsabilité comme évoqué dans le chapitre 3. Par exemple, si les items « prévenir les comportements non appropriés chez les élèves » ($m = 3,44$) ou « intégrer les élèves présentant des troubles du comportement » ($m=3.06$) reçoivent un faible score, c'est probablement parce que cela ne s'apprend pas par la théorie, du moins selon les enseignants.

« Je pense ça ça s'apprend pas en théorie. Comment gérer un comportement d'élève » **Eliane**

Il y a donc des éléments qui ne s'apprennent pas à la HEP ou en formation initiale, mais par l'expérience qui s'acquiert au fil du temps et des années... parfois péniblement, à devoir se débrouiller comme on peut.

« (...) personne nous apprend à faire ces choses (...) c'est vraiment des choses dont tu dois faire l'expérience probablement... c'est-à-dire c'est l'expérience selon moi... m'aide à devenir une enseignante... » **Sonia**

Ce décalage traduit également le clivage traditionnel entre la théorie et la pratique. Le reproche bien connu, « c'est trop théorique, pas assez pratique » ou « c'est par la pratique que l'on apprend, pas par la théorie » est une remarque générale bien fréquente à l'égard de la formation initiale, comme en témoigne Francine dans l'extrait qui suit.

« Je trouvais que c'était trop théorique. Il y a des choses, par exemple, je trouve que c'est important [de] savoir écrire au tableau noir, c'est des choses bêtes (...). J'ai eu la remarque d'un inspecteur qui m'a dit « C'est vrai, vous avez jamais appris? » j'ai dit « non, on a pas ce genre de cours ». On a pas eu... et puis ça, je trouve ça dommage, parce que c'est des cours qui sont vraiment important pour moi et puis que on a pas forcément. » **Francine**

Ainsi, les manques éventuels mentionnés par les enseignants relèveraient de dimensions en lien surtout avec les savoir-faire pratiques et les « trucs » du métier. Malgré le déséquilibre perçu en faveur de la théorie au détriment de cours dits « importants » tels que la tenue du tableau noir ou la construction du juste barème pour l'évaluation des élèves, la théorie n'est, heureusement, toutefois pas ressentie comme complètement inutile mais plutôt comme lacunaire puis redondante.

« (...) quand à la HEP j'ai appris qu'on allait travailler tout ce qui est psychologie, sociologie, etc., je me réjouissais. La première année disons que j'étais rassasiée, mais après je suis restée sur ma faim dans le sens où j'avais l'impression que c'était du ressassage. »

Eliane

Les enseignants débutants sont aussi critiques tant vis-à-vis des apports théoriques jugés trop peu consistants que vis-à-vis de l'articulation insuffisante entre pratiques vécues et théories apprises, et le manque d'intégration de ce qui se passe sur le terrain de stage avec les cours dispensés.

« (...) on rendait des travaux qu'on avait faits pendant le stage. On préparait un petit peu avant, puis après, ouais, il y avait des retours de stage où on racontait un petit peu ce qui c'était passé, et puis voilà. Après, les cours théoriques ne faisaient pas forcément un lien, en fait. » **Manon**

La différenciation et l'évaluation des apprentissages sont deux sujets souvent abordés spontanément par les enseignants interviewés. Autant les cours ou les analyses après les stages qui leur ont permis d'en connaître les dimensions sont appréciés, autant les manques au niveau de la formation initiale quant à l'acquisition des compétences d'évaluation et de différenciation, importantes à leurs yeux, sont soulevés le cas échéant. La différenciation est bien abordée en formation initiale, mais demeure une pratique difficile à mettre en œuvre

dans la classe. Selon le contexte et la situation, comment savoir à quel moment intervenir, reprendre un élève, relancer ou laisser faire ?

« Après, on a pas mal travaillé à la HEP, enfin – pas mal... - on a travaillé sur la différenciation. Moi je continue à travailler, (...) C'est toujours quelque chose de difficile je trouve, parce que, selon la situation, à quel moment il faut reprendre la situation en groupe classe, à quel moment dire stop, maintenant on relance, etc. Mais c'est vrai on en a fait à la HEP, on a dû effectuer certains travaux en stage, mais disons, c'est un grain de sable ! »

Eliane

Cette difficulté est pour d'autres l'occasion de retourner dans ses classeurs, d'y revenir pour se rafraîchir la mémoire ou y trouver de nouvelles idées. C'est par exemple l'attitude de Marylène en prise avec la question de la différenciation ou autres thématiques.

« (...) sur la différenciation aussi, on avait fait des ateliers là-dessus, donc j'étais retournée pour voir ce qu'on avait fait, et voir si ça peut donner des idées et puis tout ça. Tous les ateliers qu'on a fait à la HEP, j'ai mes classeurs et souvent je vais revoir. » **Marylène**

L'évaluation aussi est une thématique complexe à gérer pour les nouveaux enseignants dans la réalité de la classe à leurs débuts. Malgré les cours théoriques reçus en HEP, cours qui ont justement mis en évidence les difficultés de l'évaluation, ses risques de biais, l'illusion de la note juste, etc... impliquant une attitude de véritable professionnel devant faire preuve de jugement, les questions demeurent, surtout celle du « comment dois-je faire ? ».

« (...) au niveau de l'évaluation. C'est (...) important. On avait un cours sur l'évaluation, mais ce n'est pas ce qui m'a aidée la plus pour pouvoir les faire après. (...) il y a beaucoup de choses dans l'évaluation qui doivent être travaillées, ne serait-ce que je mets dans les exercices, combien de points je mets dans mes exercices, comment j'adapte mon barème, est-ce que je pousse vers le haut, est-ce que je mets plutôt vers le bas, et après tout ce qui se rapporte à la note dans le carnet, donc heu... on peut pondérer les notes maintenant, par rapport à quoi je ... qu'est-ce que je prends en compte pour mettre une note plus haute ou plus basse. » **Sophie**

La relation avec les parents est, en dernier lieu, une préoccupation majeure des nouveaux diplômés en exercice et ils évoquent, de manière récurrente, ce manque dans la formation initiale.

« (...) comment (...) transmettre ... les informations aux parents, enfin il y a eu beaucoup de cours relation aux parents, l'école avec les parents, mais (...) comment leur dire, leur transmettre que leur enfant (...) [a] un comportement qui ne va pas pour le reste de la classe ou qu'il a telle difficulté dans tel domaine (...) transmettre l'information aux parents tout en étant juste aussi. » **Christiane**

« Un cours sur la relation avec les parents comme je le disais mais...sans aller trop loin non plus juste donner des petites pistes comment gérer des entretiens tout simplement. » **Joëlle**

« (...) à l'école (HEP) on m'a pas enseigné à (...) comment faire les entretiens avec les parents. » **Loredana**

4.2 *Le développement professionnel en formation initiale*

Les enseignants ont été interrogés, tant dans le questionnaire que dans les entretiens, sur les apports de la formation initiale au développement des compétences professionnelles. Notre objectif consiste ici à identifier les principaux éléments de la formation initiale qui contribuent au développement de la compétence professionnelle chez les enseignants novices.

Tableau 4.2: Eléments de la formation initiale à la HEP qui contribuent au développement des compétences professionnelles

	Moyenne	Ecart-Type
le volet pratique (stages) durant la formation initiale	5.73	0.74
la réflexion personnelle sur votre formation	5.05	1.07
les cours de didactique des disciplines d'enseignement en institution	4.4	1.28
la fréquentation des centres de ressources documentaires (médiathèques)	4.39	1.28
l'analyse des pratiques professionnelles visant à accroître la réflexivité	4.19	1.33
la lecture d'ouvrages pédagogiques	4.03	1.30
les cours de psychopédagogie et de sciences de l'éducation de la formation en institution (cours transversaux)	3.76	1.27
le mémoire professionnel (ou travail de diplôme)	3.03	1.49
Moyenne générale	4.32	1.22

Le volet pratique est l'élément qui obtient le meilleur score ($m = 5.73$; $s = 0.74$). Cela corrobore une de nos hypothèses qui stipule que les éléments contribuant le plus au

développement professionnel sont situés dans les microsystèmes scolaires (milieux de vie professionnelle). À l'opposé, le mémoire professionnel est l'élément qui obtient l'appréciation la plus faible ($m = 3.03$, $s = 1.49$), précédé des cours de sciences de l'éducation ($m = 3.76$; $s = 1.27$). Ni la recherche, ni les apports plus théoriques n'ont manifestement la cote en regard du volet pratique. Comme mentionné plus haut (p. 92), l'idée que le métier s'apprend avant tout par la pratique, voire par elle seule, semble une conception que la formation initiale ne parvient manifestement pas, à ce stade, à ébranler, comme en témoigne Mélanie.

« Et par rapport aux études à la HEP, est-ce que vous auriez des suggestions à faire pour améliorer la formation ?

Moi je dirais vraiment plus de pratique, encore plus.

Encore plus de pratique oui.

Oui. Parce que moi je trouve que c'est vraiment dans ces moments-là qu'on apprend. C'est vraiment le gros truc, parce que je trouve que c'est vraiment dans le contact – bon, après ça dépend aussi sur quel [formateur] on tombe, moi je suis toujours assez bien tombée, mais c'est vrai que c'est dans le contact, les échanges qu'on a avec eux, ben qu'on apprend plein de choses en fait. » **Mélanie**

Malgré le bon score ($m = 5.05$, $s = 1,07$) obtenu pour « la réflexion personnelle sur votre formation », ces résultats nous laissent plutôt perplexes quant l'émergence d'une professionnalité. A quoi ces enseignants débutants se réfèrent-ils lorsqu'ils pensent leur formation et à leur formation ? Selon les données quantitatives, en tous les cas ni à la théorie (les cours transversaux) ni à la recherche (mémoire professionnel). Ceux-ci ne semblent pas être, pour les enseignants débutants, des éléments auxquels ils se réfèrent pour penser leur pratique et développer leurs compétences.

Parler, échanger, réfléchir sur la pratique, voilà des acquis de la formation initiale souvent cités comme fondamentaux. Mais la réflexion se fait d'abord plutôt à partir de l'expérience vécue et intégrée « sur le tas ». Enseigner est plutôt perçu comme une question de feeling, et moins comme une affaire professionnelle, une pratique réfléchie en référence à des contenus théoriques et à la recherche. Le métier est davantage une affaire de don, une aptitude naturelle que l'on a, plutôt qu'une profession que quiconque peut acquérir.

*« Les stages, et j'ai trouvé ça vraiment... c'était vraiment une expérience extraordinaire. Puis, d'ailleurs, euh, j'ai toujours eu un bon feeling ben, naturel, avec les enfants (...) les stages, c'est la proximité avec les élèves, le fait de découvrir différentes manières d'enseigner, euh, c'est vraiment richissime. » **Caroline***

La réflexion se fait aussi car la formation à la HEP leur a permis de se remettre en question : Qu'est-ce que je fais ? Comment je le fais ? Quelles en sont les conséquences ? Mais sur quoi porte cette remise en question, cela n'est pas explicité.

« La HEP m'a appris à réfléchir [sur] ce que j'ai fait, à comment je l'ai fait, aux conséquences que cela a eues, à me remettre en question en fait dans ma manière de faire et ma manière d'être pour enseigner aux élèves. » **Estelle**

Comment s'y prennent-ils ? Où vont-ils chercher les réponses ? Comment conscientisent-ils cela ? Cette description n'est pas évoquée. Finalement, c'est comme quelque chose qui leur est arrivé, malgré eux.

« (...) ces cours qui me pompaient l'air, pour vous dire la vérité, au bout d'un moment, euh, sur la pratique réflexive, mine de rien, on a été imbibé, euh, très innocemment, là-dedans, en fait, sans le vouloir, et puis je crois que... que le, ben justement, le retour réflexif, c'est vraiment important. » **Caroline**

Ainsi, ni les apports théoriques, ni la recherche ne semblent être des éléments qui permettent au professionnel d'enrichir ses savoirs-faire, ses habiletés et de les conceptualiser. Le dispositif qui est censé leur permettre de développer certaines compétences n'est perçu que comme un exercice de style, un élément faisant partie du jeu.

« Par contre c'est vrai que mémoire, bilan de compétences ça je l'ai fait parce que je devais le faire mais j'en ai rien retiré pour...pour la suite. » **Joëlle**

Le mémoire professionnel est très peu apprécié. En tous les cas, il n'est pas perçu comme utile pour l'insertion professionnelle. Si la réalisation du mémoire est appréciée, c'est plutôt en tant que formation personnelle. Le mémoire apporte quelque chose car il part du questionnement de l'étudiant sur le métier qu'il a choisi, mais l'exercice est ardu et la motivation s'en fait ressentir. Du coup, les difficultés rencontrées pour le réaliser paraissent parfois démesurées, les choix méthodologiques sont difficiles à justifier et la démarche d'écriture est une épreuve.

« Oui, bien sûr, personnellement, une formation personnelle oui, ça m'a apporté quelque chose. C'est un thème que j'ai choisi au début, que j'ai pu au fil de ma recherche, qui a pu continuer à me nourrir entre guillemets. C'est pas le cas de tout le monde, certains trouvent un titre super passionnant et finalement ils s'essouffent au cours de leur mémoire. » **Eliane**

En plus, les enseignants peinent à voir le lien entre un travail de type plutôt scientifique ou de recherche et leur métier, leur activité en classe. Ils peinent à faire le lien entre les réalités de la construction d'une problématique de recherche, de sa faisabilité, du

choix d'une méthodologie, de sa mise en forme par l'écriture et la réalité de tous les jours face aux problèmes de discipline, aux difficultés d'apprentissage des élèves ou autres situations de la pratique quotidienne. Pour les acteurs de la formation des enseignants, ces questions et bien d'autres restent ouvertes. Néanmoins, ce qui ressort ici rejoint les résultats que Gomez (2001) met en évidence au sujet du mémoire professionnel. Quant à l'opinion des stagiaires, elle est plutôt négative (Bourque & al., 2007), ce que notre résultat ici ne fait que confirmer.

Comme on l'a vu dans le chapitre précédent, la théorie n'est pas vraiment appréciée, lorsque l'enseignant avait, pendant la formation, l'impression qu'il n'y aurait aucun lien avec son futur métier. Ayant fourni des apports directs sur lesquels l'enseignant débutant peut revenir en cas de nécessité, en allant refouiller dans les classeurs des cours correspondants, les cours de didactiques sont ceux qui sont le plus réutilisés. Pourtant, cela n'empêche pas l'exploitation de modalités de travail ou des moyens didactiques peu « orthodoxes » vis-à-vis des théories apprises en formation initiale, et ce, surtout si « ça marche bien ». Ou alors, les acquis n'étant peut-être pas réellement intégrés, on a plus difficilement le réflexe d'aller les repêcher.

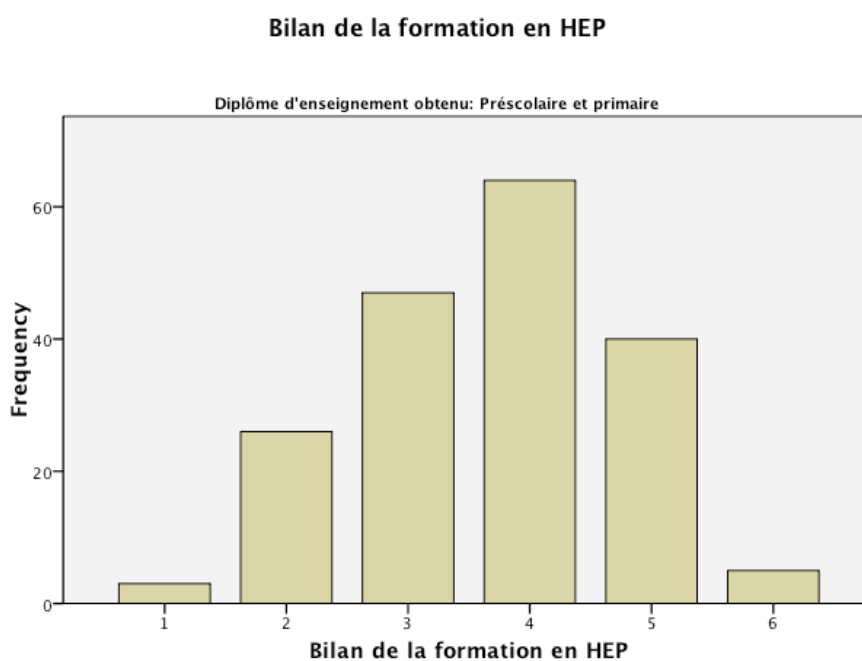
« Après ça dépend, il y a de nouveau le système de poisson : toutes les règles de vie qui sont pas respectées, ben ils perdent un poisson, et si elles sont respectées, il gagnent des étoiles de mer. Je sais que c'est pas forcément (rit) le concept idéal parce que à la HEP on nous a dit que c'était pas forcément génial, en même temps des fois c'est la carotte qui fait avancer l'âne et des fois ça marche. Voilà on a des belles théories quand on sort, et après quand on est sur le terrain, c'est vrai qu'on prend ce qui marche en fait, on regarde et ce qui marche on l'utilise. » **Mélanie**

L'enseignant garde ce qui marche, mais sait-il pourquoi ça fonctionne ? Les enseignants débutants ne sont avides ni de lectures pédagogiques, ni d'analyse réflexive. Nous gageons toutefois qu'ils savent le faire mais qu'en cette phase d'exploration, d'essais et d'erreurs qui caractérise ses débuts (Huberman, 1989), le choc de la réalité ne semble laisser que peu de place aux dimensions théoriques et aux données de la recherche pour le pilotage et la conduite de l'enseignement.

4.2.1 Le bilan de la formation initiale après une année

Une année environ après l'obtention de leur diplôme, 58,9 % des répondants font un bilan au moins suffisant de leur formation initiale. Comme le montre le graphique ci-dessous, le mode est de 4, de même que la médiane et la moyenne se situent juste au-dessus du point neutre ($m = 3,69$; écart-type = 1,10).

Figure 4.3: Bilan des répondants sur leur formation initiale à la HEP après une année



(1= très négatif ; 6 = très positif)

Chaque répondant était amené à énoncer trois éléments négatifs et trois éléments positifs qui participent au bilan qu'il tire de sa formation à la HEP. Certains éléments font clairement référence à des événements ou à des contextes propres aux institutions. Nous ne retiendrons ici que les grandes lignes communes à toutes les HEP et qui permettent de tirer les grandes tendances des bilans effectués par les répondants.

4.2.1.1 *Ce qui ressort de positif*

Les stages son manifestement l'élément positif de la formation à la HEP le plus plébiscité. Cependant, même s'ils ressortent chez les répondants dont le jugement est le plus sévère ($r = 1$) et les répondants les plus enthousiastes ($r = 6$) à l'égard de leur formation, ils ne sont pas premiers. Pour les plus sévères, ce sont certains cours en didactiques mais aussi en sciences de l'éducation, qui ont été proches de leurs attentes, tandis que pour les plus enthousiastes, ce sont les relations avec les formateurs qui sont ici mises en avant et, surtout, l'articulation entre la théorie et la pratique. Les modalités d'apprentissage, des cours variés ainsi que des apports concrets, notamment en didactique, sont des éléments de la formation qui ont été évalués favorablement.

Globalement donc, les apports en haut de la liste pour ces enseignants sont les stages, suivis par les cours de didactique. Parfois c'est la discipline qui est mentionnée, parfois le nom du formateur, mais parfois aussi le lien concret avec la pratique professionnelle. Ils sont appréciés pour la qualité de leur contenu, pour la réflexion personnelle en lien avec la pratique du métier, que celle-ci soit formelle ou informelle, ou pour la personnalité du formateur qui les dispense. Les formateurs sont aussi mentionnés pour leur disponibilité, leur soutien ou leurs conseils. Les cours transversaux sont également appréciés en lien notamment avec certains formateurs ou en lien avec la pratique, l'analyse réflexive, l'analyse des pratiques ou les unités de développement personnel. Les formateurs sont mentionnés pour leur professionnalisme, leurs compétences en lien avec le terrain ou leur disponibilité. Les échanges avec les collègues demeurent appréciés, de même que les échanges avec les formateurs et les mentors. En dernier lieu, c'est surtout le caractère informel de certaines rencontres et échanges qui est mis en évidence et jugé positivement.

4.2.1.2 *Ce qui ressort de négatif*

L'élément le plus fréquemment évoqué est une fois de plus le manque de pratique ou son corollaire, le trop de théorie, qui se manifeste tantôt par un manque de lien avec la réalité, tantôt par une absence de cohérence ou de lien entre les divers cours ou aspects de la formation. Ce résultat est également en cohérence avec les propos tenus par les enseignants débutants que nous avons relevés plus haut. Cela concernait autant le manque de contenu ou de substance que la redondance et l'absence de lien ou de transposabilité directe dans la pratique de la classe. Ainsi, de nombreux cours sont aussi souvent considérés comme inutiles ou superficiels. Certains répondants se plaignent de ne pas avoir eu assez ou pas du tout de

cours dans certaines disciplines et didactiques ou en lien avec les tâches administratives par exemple. Globalement, les cours sont jugés de niveau trop faible, trop répétitifs, ainsi que trop théoriques ou éloignés de la pratique. A noter encore le jugement porté sur des formateurs considérés comme incompetents ou manquant de sérieux dans la préparation de leurs cours. Certains dispositifs pédagogiques ne sont pas trop appréciés, comme les cours frontaux, le manque de mise en situation ou le contrôle des absences.

Le manque d'organisation est un reproche aussi souvent cité, notamment en ce qui concerne les horaires. Il ressort chez certains répondants le sentiment d'avoir perdu leur temps et, pour d'autres, d'avoir à subir une charge de travail trop importante à certains moments, somme toute pour des travaux peu pertinents et empêchant de s'investir pleinement dans le stage. De même, l'organisation générale est parfois critiquée, notamment pour son manque de cohérence entre les cours ou pour l'impossibilité de personnaliser son parcours de formation.

4.3 Conclusion

Globalement, quelle que soit la valeur chiffrée que les répondants attribuent à leur bilan, l'aspect positif le plus marquant est la valeur accordée au volet pratique de la formation professionnelle. Cet aspect est conforme, comme on l'a vu, avec ce qui précède : les stages sont aussi l'élément plus pertinent selon les répondants pour le développement des compétences professionnelles. En outre, les cours de didactiques ou tous les aspects concrets des divers cours, didactique des disciplines ou autres, offrant des indications utiles et directement applicables, sont également prisés dans le bilan positif des répondants. Certains aspects relationnels, plutôt informels, sont aussi considérés comme un élément positif de la formation, surtout lorsqu'il est question d'échanges autour des pratiques.

Sur le versant négatif, les HEP sont décrites par les nouveaux diplômés comme ayant des manques importants sur le plan organisationnel. Les réponses sont parfois peu explicites, surtout lorsque n'apparaît que le mot organisation. En écho avec les données quantitatives, l'organisation est souvent citée comme lacunaire dans les données qualitatives. D'ailleurs, les diplômés nuancent leurs critiques, parlent du caractère innovateur des HEP et d'un temps

nécessaire d'adaptation et d'ajustement. A ce propos, les enseignants regrettent surtout le manque d'information et des cours parfois trop répétitifs.

« (...) j'ai vécu beaucoup de répétitions, je ne sais pas si c'était voulu pour... te faire réfléchir de nouveau sur certaines choses mais vraiment beaucoup de disciplines ont été un peu répétitives... on reprenait toujours la planification d'une leçon... surtout la troisième année je l'ai vécue comme ça (...) disons que l'organisation a été (...) peut être le point plus faible de ces années, d'ailleurs (...) je vois toujours le verre à moitié plein et je dis... nous étions les premiers... pour qui doit organiser le tout ce n'est sûrement pas évident. » **Stefano**

« (...) il y avait encore beaucoup de choses qui étaient pas, euh, très bien encore organisées. On avait quelques cours à double, des choses comme ça, donc, euh, c'était un peu...(petit rire) c'était un petit peu embêtant. » **Manon**

En guise de première interprétation de ces données, nous nous interrogeons ici sur ce qui apparaît comme un manque d'outils, chez les enseignants, pour pouvoir tisser par eux-mêmes ces liens. Leur posture serait celle du malaise d'un entre-deux, d'un chantier encore en construction en termes d'intégration de la théorie et de maîtrise des routines de base du métier. Au-delà de la formation initiale, il apparaît par ailleurs évident, pour ces jeunes professionnels, que certaines pratiques ou certains gestes sont impossibles à apprendre durant la formation à la HEP, puisque l'expérience d'une vraie classe ne peut pas être comparée à celle d'un stage ou de simulations en cours théorique.

Dès qu'ils rencontrent de vraies difficultés, par exemple dans leur relation avec les parents d'élèves, ils reprochent à leur formation de ne pas les avoir assez préparés, ce qui laisserait sous-entendre que dans un tel cas, une préparation serait malgré tout possible et souhaitable. Il nous intéresse donc de comprendre, au travers du prochain chapitre, si ces manques nommés correspondent aux besoins en formation continue exprimés par ces mêmes enseignants.

4.5 Bibliographie

Allal, L. (2001). *Contribution à l'évaluation de la licence en sciences de l'éducation, mention enseignement. Rapport sur l'expérience de la première volée.* Genève : FAPSE, Université de Genève

Blanchard-Laville, C. (2003). « Commencer sa vie d'enseignant ou l'entrée dans le monde professionnel enseignant ». In G. Boutin (dir), *La formation des enseignants en question. Modalités, entrée dans le métier et dimensions critiques*, Montréal : Editions nouvelles, 105-123

Bourque, J., Akkari, A., Broyon, M.A., Herr, S., Gremion, F., Gremaud, J. (2007). « L'insertion professionnelle des enseignants : recension d'écrits ». In A. Akkari, L. Solar-Pelletier & S. Heer. *L'insertion professionnelle des enseignants. Actes de la recherche de la HEP BEJUNE*, N°6 2007, 11-33

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development.* Cambridge, MA: Harvard University Press

Darling-Hammond, L. , Hammerness, K., Grossman, P., Rust, F. & Shulman, L. (2005). The Design of Teacher Education Programs. In L. Darling-Hammond & J. Bransford Eds), *Preparing Teachers of Changing World. What teachers should Learn and Be Able to Do.* San Francisco : Jossey-Bass, 390-441

Gomez, F. (2001). *Le mémoire professionnel. Objet de recherche et outil de formation.* Bruxelles : de Boeck Université

Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession.* Lausanne : Delachaux & Niestlé

Mukamurera, J. & Gingras, C. (2005). « La formation initiale vue par des enseignants du secondaire issus des programmes de formation en cours au Québec depuis 1970 ». In C. Gervais & L. Portelance (éd.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage.* Sherbrooke : Editions de CRP, 45-63