

Études et recherches

DE L'INSTITUTEUR A L'EXPERT. LES IUFM ET L'ÉVOLUTION DES INSTITUTIONS DE FORMATION*

Raymond BOURDONCLE

Résumé. *L'ignorance séculaire entre écoles normales et universités manifestait les fonctions sociales jadis très différentes des enseignements primaire et secondaire. Cette division apparaissait fortement dans la différence des méthodes et des programmes de formation. Les écoles normales cherchaient à produire des éducateurs du peuple, grâce une formation de type charismatique, autant morale qu'intellectuelle. Les universités formaient, par l'exercice approfondi d'une discipline, des hommes cultivés pour les enfants des classes cultivées. Aujourd'hui, alors que le secondaire prend en charge comme le primaire la quasi totalité d'une classe d'âge, les instituteurs deviennent professeurs d'école et tous les enseignants sont formés dans un même lieu, l'IUFM, et selon la même conception de l'enseignant comme professionnel-expert. Les modèles de formation anciens créaient jadis de forts attachements, favorisant un engagement professionnel profond. En ira-t-il de même avec le modèle de la professionnalisation par les universités que promulguent les IUFM ?*

Abstract. *The age-old separation between teacher training colleges and universities used to reflect the very different social functions of primary and secondary education. This division strongly appeared in the different training methods and programs. Teacher training colleges tried to produce educators for the people by means of a charismatic and moral, as much as by intellectual types of training. Universities trained cultured people for the educated classes through the thorough study of a subject. Today, while secondary as well as primary schools deal with almost all the pupils within an age group, primary schoolteachers have become "school teachers" and all teachers are trained in the same place, the IUFM, and in accordance with the same conception of the teacher as a professional expert. The former patterns of training generated strong loyalties evoking a sense of professional vocation. How will this be affected by the new models of professionalisation promoted by the IUFM?*

De nombreux pays européens ont longtemps connu et pour certains connaissent encore une division de la formation des enseignants entre écoles normales et universités. Cette division reproduisait le cloisonnement du système scolaire en deux réseaux concurrents (1) et hostiles (2), le primaire et le secondaire. Progressivement, dans certains pays, ces réseaux ont été pensés ensemble et rendus complémentaires. La formation de leurs personnels connaît aujourd'hui en France la même évolu-

* Une première version de ce texte a fait l'objet d'une communication au Congrès de l'Association for Teacher Education in Europe (ATEE), à Limerick, Irlande, août 1990.

tion : entre octobre 1990 et octobre 1991, toutes les formations d'enseignants, y compris celle des instituteurs, vont être regroupées dans des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM).

Cette division longtemps maintenue s'appuyait sur des modes de socialisation professionnelle et des institutions de formation très différentes pour les enseignants du primaire et du secondaire. Pour les premiers, la formation était autant morale qu'intellectuelle et visait à faire de l'instituteur un éducateur du peuple. On cherchait à faire des seconds des hommes cultivés, grâce à l'exercice approfondi d'une discipline. La création des IUFM met en place des modes de socialisation plus universitarisés qui manifestent selon nous une tout autre conception de l'enseignant : c'est un professionnel expert de la transmission des savoirs, quel que soit son cycle d'exercice, primaire ou secondaire.

Mais les conceptions antérieures ont des racines anciennes, une persévérance certaine et des appuis corporatifs établis. Quelles difficultés vont naître de la mise en présence dans un même lieu de formation des tenants de ces différentes conceptions ? Va-t-on ou non voir en France l'évolution vers plus de rationalité que Weber (3) pronostiquait et que Bell (4) constatait dans les institutions de formation d'enseignants anglaises à travers le passage d'une éducation « charismatique », essentiellement morale et affective et d'une éducation « d'homme cultivé », visant à l'adhésion à une culture élitaire, à une éducation « professionnelle » et utilitaire, visant à une liaison rationnelle des fins et des moyens grâce à une utilisation efficace des savoirs scientifiques disponibles ?

Pour amorcer une réponse à ces questions d'avenir, nous nous tournerons d'abord vers le passé et examinerons les caractéristiques des trois formes anciennes de formation d'enseignants, qui étaient bien adaptées à leur temps mais ne le sont plus au nôtre. Elles vont disparaître sans que l'on soit assuré de retrouver leurs vertus passées dans les formes à venir. Et pour conforter notre interprétation quelque peu nostalgique, le lecteur nous permettra d'emprunter notre schéma conceptuel au sociologue du désenchantement, Max Weber.

Nous décrirons d'abord le modèle charismatique des écoles normales (5), puis le modèle cultivé des professeurs du secondaire (6). Ces deux modèles anciens ont certes évolué au cours des décennies, ce qui d'ailleurs manifeste leur résistance et en même temps y contribue. Mais nous nous attacherons moins ici à leur vicissitudes historiques qu'à ce qu'ils représentaient à l'époque de leur plus grande gloire. Puis nous nous efforcerons de dégager les différents aspects du modèle qui, nous semble-t-il, inspire les IUFM, celui de l'enseignant expert professionnel.

Pour cela nous utiliserons non seulement le rapport Bancel (7), qui est actuellement le document le plus explicite sur les futurs IUFM, mais aussi des travaux venant de pays qui ont universitarisé depuis longtemps leurs formations d'enseignants.

LE MODELE CHARISMATIQUE ET LA FORMATION DES INSTITUTEURS

Pour Weber, la société est essentiellement un lieu de conflits entre groupes concurrents pour la conquête des richesses, de la reconnaissance sociale et du pouvoir. Selon ses formes, l'éducation est un atout pour telle ou telle de ces luttes. L'éducation pratique et professionnelle, qui s'est le plus souvent effectuée à la faveur d'une relation charismatique entre le maître et l'apprenti, donne des armes dans la lutte économique. L'éducation de l'homme cultivé, qui transmet la culture gratuite et donc distinctive des groupes supérieurs, favorise la reconnaissance sociale. L'éducation méritocratique, qui multiplie les examens certifiant, à chaque étape de la progression, les compétences acquises, assure aux personnes qui franchissent les étapes ultimes une expertise et un pouvoir perçus comme légitimes.

L'éducation charismatique est une éducation moins orientée sur les contenus que sur l'exemple incorporé de maîtrise que représente le tuteur ou le maître d'apprentissage. Cette forme de transmission artisanale et très ancienne non seulement permet, par imitation du maître, l'acquisition des gestes techniques et des savoirs pratiques, mais aussi favorise, par identification, l'adhésion aux valeurs spécifiques du milieu professionnel. Dans la formation des enseignants, ce modèle privilégie l'expérience directe sur la recherche ou la réflexion conceptuelle. Il favorise un enseignement syncrétique, distinguant peu entre théorie, pratique et valeurs morales, le tout étant incarné dans l'unité difficilement séparable d'une personne, le maître-formateur.

On pourrait trouver des réalisations différentes de ce modèle dans plusieurs pays. Nous pensons notamment aux États-Unis, jusque dans les années 30, avec les « Normal Schools », privées ou d'États (8), à l'Angleterre, avec les Training Colleges jusqu'en 1963 (9) et au Québec, avec les écoles normales et les scholasticats avant la réforme inspirée par le rapport Parent de 1965 (10). Cependant une des formes les plus cohé-

rentes, les plus durables et peut-être les plus originales qu'ait pris ce modèle charismatique se trouve en France, dans les écoles normales laïques et républicaines, en gloire dans les années 1880-1920. Mais le modèle a survécu jusqu'à nos jours, en s'adaptant plus ou moins heureusement jusqu'en 1969 et en périlissant depuis, le décès ayant été annoncé pour 1991, avec celui des écoles normales. Nous étudierons ce modèle à l'époque de sa plus grande force, entre 1880 et 1920.

L'école normale est d'abord un établissement d'enseignement comme les autres, qui, recrutant les jeunes avec un brevet élémentaire, les prépare au brevet supérieur. Mais c'est aussi un établissement de formation professionnelle qui enseigne aussi des disciplines liées directement au métier d'instituteur : d'abord la psychologie, la morale et la pédagogie qui ont un rôle central, mais aussi l'écriture et le dessin, le chant et la musique, l'agriculture et l'horticulture pour les garçons et pour les filles l'économie domestique et la couture. Selon les époques, ces disciplines (programmes de 1905), ou leurs substituts avant et après, ont été enseignées soit simultanément, en même temps que les disciplines générales du brevet supérieur, de 1881 à 1905 puis de 1920 à 1940, soit successivement de 1905 à 1920 et après la guerre. Quelles que soient ces variations, la différence entre les écoles normales et les autres établissements est claire et, comme l'indiquait un directeur d'école normale vers 1890, elle est « contenue toute entière dans le titre officiel d'élève-maître. Les jeunes gens reçus dans les écoles normales sont pour le moment des élèves, ils seront bientôt des maîtres. Après leur avoir donné l'instruction comme le ferait toute autre maison d'études, l'école leur doit donc aussi l'éducation spéciale qui formera le bon instituteur » (11). On trouve dans cette conjonction de 2 types de formation, dans cette volonté d'une formation globale, l'un des traits distinctifs du modèle charismatique.

L'orientation morale de la formation est une autre caractéristique importante du modèle charismatique. « L'instruction ne vaut que si elle tend et aboutit à des fins morales » (12), déclarait Compayré dans son cours « écrit pour les maîtres et les élèves de nos écoles normales d'instituteurs et d'institutrices » et justement intitulé « L'éducation intellectuelle et morale ». Car si l'État, devenu avec Jules Ferry l'éducateur du peuple, a multiplié et, avec l'aide des conseils généraux, bien financé les écoles normales, c'est pour « qu'elles ne dispensent pas seulement au peuple, par l'intermédiaire des élèves-maîtres qu'elles préparent, un certain fonds de notions positives », mais pour « qu'elles propagent aussi des habitudes d'esprit, des manières de penser, de juger, de sentir, qui entrent pour une notable part dans la formation du caractère et de l'es-

prit d'une grande majorité de la nation. » (13) Pour devenir, au nom de l'Etat, les éducateurs du peuple, les élèves-maîtres devaient avoir eux-mêmes acquis les qualités souhaitables et même s'y montrer exemplaires. L'école normale les y préparait de deux manières, indirecte, par l'organisation de la vie interne, et directe, par un enseignement spécifique qu'assurait le directeur.

La vie à l'école normale était basée sur l'internat renforcé par la clôture, stricte limitation des contacts avec la famille et l'extérieur, et sur une règle de vie quasi-monastique, qui avait été empruntée en 1833 par les écoles normales de la loi Guizot aux noviciats des congrégations enseignantes et qui en 1881 « n'a point disparu ; et plus cette règle a été simplifiée, réduite à ses éléments indispensables, plus elle est devenue impérieuse et sacrée pour tous. Elle a été faite, les instructions officielles en témoignent, pour des jeunes gens raisonnables, susceptibles de se diriger eux-mêmes, pour une élite foncièrement honnête et laborieuse, pour des élèves tous familiarisés depuis longtemps avec les exigences particulièrement sévères de la profession d'instituteur » (14). Règle et clôture, il s'agissait bien d'un « séminaire laïque », selon l'expression de J. Grillois, en titre de son ouvrage de souvenir (15). Et même lorsque pour de courtes sorties, l'élève-maître croyait échapper à la règle et à son état, l'uniforme, la thouine, qu'il a porté jusqu'en 1912, l'en empêchait, car comme le déclarait un ancien instituteur, « elle nous marquait, elle nous engageait, comme la tunique du fantassin ou la soutane du séminariste ; nous sentions que nous appartenions à un corps, à un ordre » (16).

Le but de cette régularité recluse comme de l'uniforme était ici, comme dans les entreprises religieuses ou militaires semblables, de transformer dans leur être même les jeunes gens qui y entraient, de leur conférer une identité nouvelle et de la manifester. Tel était le sens de l'exhortation de Pécaut : « Appliquez-vous à vous former et même à vous réformer ; oui, à vous refaire, et non pas seulement, comme le disent trop aisément nos manuels, à vous perfectionner : car lequel d'entre nous n'est à bien des égards mal fait » (17). Il s'agit de former un être nouveau sur plusieurs plans : dans ses conceptions, guidées par la raison et la science ; dans ses facultés de mémoire, jugement, raisonnement et intelligence, qu'il a appris à développer en lui pour pouvoir les développer chez les enfants ; dans ses passions enfin, que la discipline de l'école normale, l'acquisition d'habitudes de travail et d'un mode de vie régulier et moralement exigeant lui auront permis de maîtriser. C'est une éducation totale, de la personne entière, donnée par une institution totale, comme l'église, l'armée ou l'hôpital psychiatrique (18), qui prend en charge entièrement ses « clients », jeunes malléables ou adultes à la per-

sonnalité fragile, pour leur conférer une nouvelle identité et un nouveau statut grâce à la socialisation puissante et cohérente que permettent les interactions relativement contrôlées en milieu clos.

En effet, les interactions, avec leurs ressorts affectifs (sympathie, attachement, identification...) et leurs modalités particulières (camaraderie avec les autres élèves-maîtres, tutorat avec les maîtres d'application, relation pédagogique avec les professeurs et quasi-direction de conscience avec le directeur) sont, avec la règle et la clôture, parmi les moyens de socialisation professionnelle les plus efficaces. Les relations avec le directeur de l'école normale sont sans doute les plus influentes. C'est « le vrai Supérieur de la maison », selon Pécaut, qui ne craint pas l'allusion religieuse et explicite même la nature non seulement hiérarchique, mais aussi morale et spirituelle de cette supériorité : « Supériorité de par la loi, sans doute, mais c'est peu et de court usage, s'il ne s'y joint la supériorité personnelle... La supériorité véritable, celle qui à la longue fait courber tous les fronts, est une supériorité de raison, de caractère et de cœur » (19).

Le fait de situer l'autorité du formateur dans sa capacité à incarner les qualités d'ordre surtout moral que l'on veut transmettre au futur maître, plutôt que dans ses qualifications formelles (diplômes) ou sa position hiérarchique, voilà un des traits qui distingue une formation de type charismatique. La réussite d'une telle formation est établie moins par l'acquisition mesurée d'un certain nombre de savoirs que par la manifestation dans son comportement des manières d'être et des manières de faire, des valeurs et des qualités voulues.

Mais la conversion recherchée, la transformation du choix professionnel et social en vocation qui engage toute la personnalité et l'exprime, ne peut s'effectuer selon un simple processus rationnel de transmission. Il faut mobiliser des ressorts motivationnels profonds, ce que permet la relation interpersonnelle forte avec une personnalité exemplaire comme celles du directeur et des professeurs. Le directeur possédait en outre des moyens d'influence personnelle puissants, notamment avec trois de ses activités propres que détaille G. Laprèvote (20). D'abord, habitant sur place, il peut observer et apprécier à tout moment le comportement et le travail, intervenant avec autorité dans les cas difficiles par une convocation dans son bureau pour conseiller, réprimander, effectuer une véritable direction de conscience ; ensuite il anime et conclut par une « homélie » des séances collectives de méditation et de réflexion sur un sujet d'actualité local ou général, que l'on examine à la lumière de la doctrine laïque; enfin il est « chargé d'une partie de l'ensei-

nement, mais de la partie la plus élevée, de celle par laquelle s'exerce sur les élèves l'influence la plus profonde, c'est-à-dire la pédagogie, la psychologie et la morale » (21).

Supérieur de la maison, le directeur était aussi un Père, dans le sens d'ailleurs équivalent que les communautés religieuses donnaient à ces deux mots. Est ainsi désignée une autorité bienveillante, mais aussi impliqué un mécanisme essentiel dans la (re)construction individuelle, l'identification, comme le souligne G. Laprêvotte : « Maître d'œuvre principal de la formation, [le directeur] s'offre comme modèle d'identification et, s'il est paternel, c'est aussi en ce sens que, dans sa nouvelle naissance, le normalien s'identifie à lui, au rôle qu'il joue et aux valeurs qu'il incarne » (22). Et c'est ainsi, en s'identifiant à lui et en l'imitant que le normalien deviendra, comme lui, plus qu'un enseignant, un maître, celui dont on accepte l'autorité parce qu'il possède un charisme, un rayonnement exemplaire.

LE MODELE DE L'HOMME CULTIVÉ ET LA FORMATION DES PROFESSEURS DU SECONDAIRE

L'éducation de l'homme cultivé procède par référence à un groupe élitaire dont on imite le mode de vie et la culture et par rapport auquel on établit la formation. Pour les enseignants du secondaire, qui ont fréquenté l'université, les universitaires représentent le type même de l'homme cultivé. Ils partagent avec eux l'idée que la fréquentation intense et prolongée d'un domaine d'études universitaires constitue à soi seul une expérience profondément éducative et suffisante. Les universitaires constituent pour beaucoup le groupe de référence auquel ils espèrent un jour appartenir. S'identifiant à ce groupe socialement mieux placé, ils cherchent dans le même mouvement à se distinguer des instituteurs, qu'ils perçoivent comme intellectuellement et socialement inférieurs (23).

Nous l'avons vu, les écoles normales donnaient une formation à la fois générale et professionnelle. Elles dotaient l'instituteur d'une culture générale limitée mais solide, d'une morale professionnelle et de "munitions", ensemble de méthodes, recettes et savoirs-faire pédagogiques qui lui permettaient de survivre dans l'isolement d'un village et de maîtriser peu à peu la classe qui lui était confiée. A vrai dire, comme le remarque Prost (24), dès les premières tentatives un peu organisées pour donner aux enfants pauvres des villes quelques rudiments de lecture, d'écriture, de calcul et surtout de religion, celle de Damia en 1667 à Lyon et celles

de J.B. de la Salle en 1681 à Reims et en 1687 à Paris, les Petits Frères des Pauvres chargés de cette tâche ont été formés dans des « séminaires de maîtres ». Et tout au long du XIX^e siècle, aucune forme d'enseignement primaire, y compris l'enseignement mutuel, avec les élèves qui aident le maître, et les salles d'asile, ancêtres des écoles maternelles, n'était conçu sans son « cours normal ». Comme le souligne A. Prost : « Il y a là une évidence ancienne: fût-ce par charité, et au niveau le plus humble des salles d'asile, on ne s'improvise pas instituteur ». Mais il ajoute aussitôt : « Par contraste avec l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire ignore toute formation. » (25)

Avant 1880, les facultés des lettres et des sciences étaient surtout fréquentées par un public mondain et ne préparait aucunement les professeurs. Seule l'école normale supérieure le faisait, pour le petit nombre d'étudiants qu'elle avait sélectionnés. Les autres, de loin les plus nombreux, avec 90 % des personnels des lycées, apprenaient et se formaient sur le tas, en enseignant. Quant aux normaliens de la rue d'Ulm, leur formation était essentiellement savante. Les quelques aspects pédagogiques que les ministres successifs ont essayé d'introduire au cours du siècle ont tous été assez vite abandonnés : un stage de 6 à 8 semaines, en 1832, une chaire de pédagogie en 1847, une épreuve de correction de devoirs à l'agrégation en 1821, puis en 1852, une troisième année consacrée à la préparation non de l'agrégation mais du professorat en 1852.

A la fin du siècle, la majorité des enseignants interrogés lors d'une enquête parlementaire restaient hostiles à la formation professionnelle, comme l'a montré V. Isambert-Jamati (26) « Des cours de pédagogie, un stage ? Inutile dans le secondaire », selon un maître de conférences de l'École Normale Supérieure, tandis que le Recteur d'Aix en révèle les raisons sociales: « Les élèves-maîtres des écoles normales reçoivent un enseignement pédagogique régulier et l'école annexe est pour eux un champ d'expérience. Il ne saurait en être de même dans les lycées, car les parents ne consentiraient pas à placer leurs enfants dans des classes où viendraient s'essayer des débutants. » Autrement dit, comme l'explicité V. Isambert-Jamati, les parents des enfants pauvres de l'école publique et gratuite n'ont rien à dire, mais ceux des lycéens, qui paient, risquent de les envoyer dans un autre établissement. Quant à l'intérêt des cours de pédagogie, les professeurs sont encore plus nombreux à en douter. Ce qui fait le bon enseignant tient à des « qualités natives » et ne peut être acquis par un enseignement. Ce talent s'exprime par la créativité du professeur dans sa classe, mais cela exige son autonomie. On tuerait tout, talent, créativité et autonomie, si l'on obligeait le professeur à appliquer les principes établis et les recettes toutes faites d'un cours de pédagogie.

Pourquoi cette forte différence d'attitude envers la formation entre le primaire et le secondaire, que l'on trouve aussi en Angleterre, selon Ford (27) ? Pourquoi cette volonté de différenciation qu'exprimait Espinas dans la même enquête : « Il faut des enseignements primaire et secondaire très différents pour convenir à tous les milieux » ? Les derniers mots le laissent pressentir, cela tient aux fonctions sociales certes éloignées mais complémentaires que l'on donnait aux écoles et aux lycées en France et à leurs équivalents en Angleterre, comme le déclarait sans ambages, en 1867, le vice-ministre de l'éducation anglais R. Lowe :

« A mon avis, il n'est en aucun cas du devoir de l'État de prescrire ce que chacun doit apprendre, sauf dans le cas des pauvres, pour lequel le temps est si limité qu'il faudrait se restreindre à quelques matières élémentaires si l'on veut parvenir à un résultat quelconque.... Il faut éduquer les classes inférieures de façon à ce que leurs membres remplissent les devoirs qui leur incombent. On devrait également leur apprendre à apprécier les gens plus cultivés qu'eux lorsqu'ils les rencontrent et à se rendre à leur avis. De plus, on devrait éduquer les classes supérieures d'une façon très différente, afin que leurs membres puissent donner aux classes inférieures le spectacle de personnes ayant reçu un enseignement de type supérieur devant lesquelles, le cas échéant, elles devraient s'incliner et aux avis desquelles elles devraient se rendre. » (28)

Voilà un exemple parfait d'éducation de l'homme cultivé qui fonctionnait à la distinction, comme un signe d'appartenance et de créance auprès de certains groupes sociaux, comme le souligne Collins, s'inspirant de Weber (29). D'un côté on avait une éducation libérale, laissant le choix d'approfondir ses études dans ses domaines de prédilection, au contact d'esprits cultivés, gentlemen dilettantes ou étudiants brillants ayant eux-mêmes approfondi en université la discipline de leur choix. Nul besoin pour ceux-ci d'un quelconque savoir pédagogique, le seul exemple de leur maîtrise sociale ou intellectuelle leur suffisait pour qu'ils forment les jeunes esprits que les familles des classes supérieures leur confiaient en tant que précepteur ou que professeur. De l'autre, c'était une éducation élémentaire, limitée non seulement par le temps, mais aussi « par les dangers qu'entraînerait forcément le fait de donner trop d'éducation à la classe ouvrière ». (30). Pour faire cela, des jeunes gens d'origine modeste et de niveau culturel et intellectuel faible, à peine supérieur à celui de leurs élèves, faisaient l'affaire dès lors qu'ils acceptaient de mener une vie exemplaire et de devenir « des missionnaires chez les pauvres » : « La profession était ouverte aux enfants de n'importe quel manœuvre ou ouvrier, sans autre exigence que celle de renoncer à un salaire plus élevé et de se soumettre à une contrainte morale assez sévère entre leur douzième et leur vingt et unième année » (31). Les pro-

fesseurs formés à l'université ne pouvaient s'intéresser à une telle profession : ils avaient trop de connaissance, trop d'indépendance et peut-être pas assez de ces vertus domestiques d'obéissance, de tempérance et de travail nécessaires pour discipliner le peuple (32).

LE MODÈLE PROFESSIONNEL ET LE CORPS UNIQUE

Ce modèle privilégie la rationalité instrumentale, celle qui est fondée sur la cohérence entre les moyens et les fins. Selon Weber, cette rationalité impersonnelle et affectivement neutre, mais efficace, s'étend dans les sociétés modernes sous la forme d'une rationalisation bureaucratique qui « démythifie l'action en élucidant le jeu des règles et procédures qui constituent de manière démontrable les moyens les plus appropriés pour atteindre des fins spécifiées » (33) On trouve une bonne illustration de ce processus dans la gestion par objectif, qu'elle soit pédagogique ou managériale. En matière de formation des enseignants, une fois la fin donnée, et ce ne peut être, dans ce modèle, que l'efficacité de l'enseignant, on en déduit les moyens, c'est-à-dire les connaissances et les comportements que l'enseignant devra mettre en œuvre en classe pour être efficace. Ceci amène à mettre l'accent, dans les programmes de formation d'enseignants, sur tous les savoirs et savoir-faire qui sont directement applicables dans la pratique et à négliger tous les aspects de la théorie éducative et de l'approfondissement disciplinaire dont la contribution à l'efficacité de la pratique n'apparaît pas évidente. On le voit, ce modèle s'oppose quasiment au modèle de l'homme cultivé précédent, qui postulait l'inexistence d'un savoir professionnel enseignable et l'importance primordiale de l'approfondissement disciplinaire.

En France, le récent rapport Bancel (34) suit une démarche semblable de rationalisation. Dès la première ligne est fixé « l'objectif d'une véritable formation : faire acquérir aux futurs enseignants un solide savoir universitaire au contact des lieux où s'élabore ce savoir, et des compétences correspondant véritablement aux activités concrètes qu'ils devront assumer dans les divers établissements où ils seront affectés. » (35) Le premier volet de cet objectif ne relève pas des nouveaux Instituts Universitaires de Formation des Maîtres et d'ailleurs n'est pas traité dans le rapport (36). C'est déjà délimiter étroitement la place de la formation disciplinaire dans la formation professionnelle. Le second volet souligne l'orientation pratique des sept compétences recherchées. Elles sont surtout centrées sur la gestion des situations d'apprentissage, donc sur la transmission des savoirs beaucoup plus que sur les savoirs eux-

mêmes. Elles mettent cependant en oeuvre trois pôles de connaissances relatives respectivement aux identités disciplinaires, à la gestion des apprentissages et au système éducatif. L'ensemble de ces compétences et connaissances « délimitent le contenu d'une professionnalité globale », valable aussi bien pour l'ex-instituteur devenu professeur d'école que pour le professeur de collège, de lycée ou de LP. Ceci est possible parce que compétences et connaissances sont majoritairement orientées sur la gestion des apprentissages et centrées sur l'élève, la classe, l'établissement et la connaissance du système éducatif, toutes choses favorables à un enseignement commun en partie pour tous les professeurs, bien entendu non exclusif d'un enseignement spécifique des identités disciplinaires.

Aux États-Unis, où la distinction entre enseignants du primaire et du secondaire s'est atténuée depuis longtemps, la rationalisation de la formation s'est réalisée à la fin des années 60, dans les formations axées sur la compétence (Competency Based Teacher Education). Leur but était de faire acquérir des connaissances et compétences précises et mesurables, choisies grâce à des recherches, des experts et des praticiens pour leur efficacité auprès des élèves. Pour atteindre ce but, l'on devait donner aux étudiants des directives pragmatiques clairement définies et compléter le programme qui était constitué par la liste des compétences précises à acquérir, assorties des critères explicites d'évaluation précisant le niveau de maîtrise à atteindre. Mais l'apprentissage étroit des comportements efficaces n'assurait pas aux professeurs la maîtrise intellectuelle de leurs conduites et on a pu reprocher au CBTE de ne pas favoriser la professionnalisation des enseignants.

Or la professionnalisation du métier d'enseignant est l'un des aspects essentiels du modèle professionnel et l'une des finalités majeure des réformes qu'il inspire. Elle est au centre des deux rapports américains récents sur les enseignants de demain (37). Le mot apparaît de nombreuses fois dans le rapport Bancel, avec, cependant, le sens parfois différent de constitution et d'amélioration de la maîtrise professionnelle individuelle. En France, on comprend le plus souvent ce mot dans sa dimension individuelle. Dans les pays anglo-saxons, il a une portée plus collective et désigne l'amélioration générale du statut d'un groupe professionnel qui, à cause d'un processus de rationalisation et de spécialisation de son activité, qui devient difficilement contrôlable par ses clients mais plus efficace et donc mieux reconnue, obtient de l'État un monopole d'exercice et une autonomie d'organisation, à condition qu'il soit guidé par le bien-être du client et qu'il exerce un contrôle déontologique sur ses membres. Plusieurs activités ont connu une telle évolution. La médecine-

cine et le droit sont les exemples les plus cités. Les progrès médicaux du XIX^e siècle, notamment ceux de la médecine pasteurienne, ont permis d'augmenter l'efficacité de l'intervention médicale et du même coup d'obtenir tout à la fois la reconnaissance du public, un meilleur revenu, un monopole plus rigoureux des activités de soin et un meilleur contrôle de la formation médicale et des candidats au métier.

S'appuyant sur l'exemple de la médecine et de nombreuses autres activités, quelques auteurs fonctionnalistes voyaient dans la professionnalisation un processus quasi-inéluctable de rationalisation progressive des activités, aboutissant à « la professionnalisation de tout un chacun », selon le titre d'un article de Wilenski (38). Cela a permis d'espérer ce sort envié pour les enseignants. Ainsi Huberman (39) voit dans l'enseignant américain un clinicien de l'apprentissage, qui construit la situation la plus favorable pour chaque enfant en utilisant sa connaissance des lois du développement cognitif. Cela suppose qu'il a appris dans les cycles élevés des universités à maîtriser ces lois générales et à les adapter à des cas toujours individuels. Ce n'est plus un enseignant fonctionnaire, faiblement formé et soumis à un programme et des horaires contrôlés, mais un professionnel plus diplômé et plus autonome dans son travail.

Un tel processus de professionnalisation, qui tient du voeu plus que du constat, implique l'universitarisation de la formation pour deux raisons : il faut d'abord que le savoir professionnel soit approfondi et rationalisé par la recherche et ensuite que ce savoir soit enseigné aux futurs membres de la profession. Ce sont là deux fonctions de l'université. Cependant l'universitarisation des études professionnelles doit aller de pair avec la professionnalisation des études universitaires. Sinon on obtient une simple et stérile académisation de la formation, comme cela s'est produit en Angleterre dans les années 70. Faire étudier la philosophie, la sociologie, la psychologie et l'histoire de l'éducation aux futurs enseignants a certes donné à ces disciplines une grande audience et de nombreux postes et a favorisé un renouvellement remarquable des problématiques. Mais elles n'ont guère aidé le jeune enseignant dans son futur métier et ont vite été contestées.

Aujourd'hui, on souhaite que les futurs enseignants soient préparés de la manière la plus proche possible des conditions réelles d'exercice, et ceci par des personnes qui ont une connaissance et une pratique directe du métier, et non par des universitaires qui ne l'exercent pas et n'ont avec lui qu'un rapport de théorie. Une telle possibilité est réalisée en médecine, dans les établissements hospitalo-universitaires. Là, le professeur de médecine, dans le même acte de visite au chevet du malade, est à

la fois médecin, par son diagnostic et ses prescriptions, chercheur, par les observations qu'il cherche à recueillir pour ses études et enseignant par l'exemple qu'il donne de la conduite d'une visite et le contrôle qu'il fait des premiers essais des étudiants. Pourquoi cette organisation n'existerait-elle pas dans la formation des enseignants ? Il y a des « teaching hospitals », pourquoi pas des « teaching schools », où des enseignants universitaires et des professeurs-tuteurs assureraient à la fois un service partiel d'enseignement auprès des enfants, des recherches pédagogiques et la formation des futurs professeurs ? C'est ce que met actuellement en place E. Lanier dans le Minnesota (EU) (40) et ce que propose D. Hargreaves pour l'Angleterre (41)

Les sociologues inclinent à se poser en professionnels du sens de l'histoire, avec le risque certain d'être souvent démentis par son cours souverain. Cédons à ce penchant, ignorons ce risque et, en suivant Max Weber, concluons ce survol de plus d'un siècle d'histoire de la formation des enseignants par l'affirmation qu'un processus de rationalisation est à l'œuvre ici comme ailleurs. Aidée par l'évolution de l'enseignement secondaire qui n'a plus les mêmes fonctions distinctives et ségrégatives, la rationalisation conquérante nous ferait passer de deux modes de socialisation basés sur la morale ou sur des préférences sociales et culturelles à un mode basé sur la raison technique et utilitaire et sur la science. Ce faisant on connaîtrait en formation, comme dans le reste de la vie sociale, le désenchantement du monde qu'annonçait Weber. On perdrait à la fois l'attachement très fort que créait le maître charismatique et les délices que procurait le fait de partager les savoirs d'un groupe élitaire, pour être soumis à une socialisation affectivement neutre et tristement bureaucratique et rationnelle.

Mais depuis Weber la rationalité s'est étendue au-delà de ses pronostics et a investi l'affectif. L'on peut aujourd'hui mettre en œuvre des modes de socialisation rationnels créant de forts attachements moraux ou des impressions enchanteresses de participation à une culture élitaire. Les nombreux dons personnels que reçoivent les universités américaines montrent que l'on peut éprouver à leur égard le même sentiment d'attachement que celui que l'on a pour une personne qui vous a fait ce que vous êtes, lorsque ce que vous êtes vous satisfait. Créer de tels attachements, qui favorisent un engagement professionnel profond, voilà l'un des enjeux majeurs des IUFM.

NOTES

(1) PROST A. (1981). — *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*. T. IV : *L'école et la famille dans une société en mutation*. Paris : Nouvelle Librairie de France.

(2) ISAMBERT-JAMATI, V. (1985). — « Les primaires, ces "incapables prétentieux". » *Revue française de pédagogie*, 1985, 73, pp. 57-65.

(3) WEBER M. (1948). — *From Max Weber, Essays in Sociology*. London : Routledge & Kegan Paul.

(4) BELL A. (1981). — « Structure, Knowledge and Social Relationships in Teacher Education. » *British Journal of Sociology of Education*, 2, 1, pp. 3-23.

(5) Nous nous appuyerons pour cela sur la thèse de G. LAPREVOTE (1986). — *Splendeurs et misères de la formation des maîtres. Les écoles normales primaires en France, 1879-1979*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon et sur les travaux de J. VIAL : *Les Instituteurs*. Paris : Delarge, 1980 et « Passé et présent de la formation des maîtres », in DEBESSE M., MIALARET G. (1978). — *Traité des sciences pédagogiques*. Tome 7 : *Fonction et formation des enseignants*. Paris : PUF.

(6) Nous aurons recours non seulement aux histoires générales d'A. PROST (1968). — *L'enseignement en France, 1800-1967*. Paris, Colin (1981), *op.cité* et (1982). — « Note sur l'histoire de la formation des enseignants en France », in de PERETTI. — *La formation des personnels de l'Éducation Nationale*. Paris : Documentation Française, pp.240-245, mais aussi aux travaux de V. ISAMBERT-JAMATI (1970). — « La formation pédagogique des professeurs à la fin du XIX^e siècle. », *Journal de psychologie normale et pathologique*, 2, pp.261-293. et avec S. HENRIQUEZ (1983). « Le rôle des universités dans la formation des enseignants en France. » *European Journal of Teacher Education*, Vol. 6, 3, pp.271-279. Et pour une description détaillée de la situation récente, LESELBAUM N. (dir.) (1987). — *La formation des enseignants du second degré dans les centres pédagogiques régionaux*. Paris : INRP.

(7) BANCEL D. (1989). — *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.

(8) WOODRING P. (1975). — « The development of Teacher Education. », RYAN K. — *Teacher Education. The 74th Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago : University of Chicago Press, pp.1-24.

(9) BELL (1981), *op. cité*. Voir aussi DENT H.C. (1977). — *The training of Teachers in England and Wales 1800-1975*. London : Hodder & Stoughton.

(10) Conseil Supérieur de l'Éducation (1989). — *Rapport annuel 1987-88 sur l'état de l'éducation. Le rapport Parent, vingt-cinq ans après*. Québec : Publications du Québec. Voir aussi JOLOIS J.J., PIQUETTE R. (1988). — *La formation des maîtres et la révolution tranquille*. Montréal : UQUAM.

(11) CHAUVIN L. (non daté). — *L'éducation de l'instituteur*. Paris : Alcide Picard et Kaan, cité par LAPREVOTE G. (1984). — *Splendeurs et misères de la formation des maîtres. Les écoles normales primaires en France, 1879-1979*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

(12) COMPAYRE G. (1906). — *L'éducation intellectuelle et morale*. Paris : P. Delaplane, p. 194.

(13) PECAUD F. (1879). — *Études au jour le jour sur l'éducation nationale*. Paris : Hachette, p. 132.

(14) CHAUVIN L., *op. cité*, p.165.

(15) GRILLOIS J. (1923). — *Le séminaire laïque*. Paris : Éd. Fallois

(16) OZOUF J. (1967). — *Nous les maîtres d'école. Autobiographies d'instituteurs de la Belle Époque*. Paris : Julliard, pp.91-92.

- (17) PECAUT F. (1897). — *L'éducation publique et la vie nationale*. Paris : Hachette, p. 280.
- (18) GOFFMAN E. (1968). — *Asiles. Étude sur la condition sociale des malades mentaux*. Paris : Ed. de Minuit.
- (19) PECAUT F. (1897), *op. cit.*, pp. 372-373.
- (20) LAPREVOTE G. (1984), *op. cit.*, pp. 69-73.
- (21) Décret du 29 juillet 1981.
- (22) LAPREVOTE G. (1984), *op. cit.*, p. 70.
- (23) On trouvera, pour deux périodes historiques différentes, de nombreux exemples de ces jugements négatifs des professeurs envers les instituteurs dans ISAMBERT-JAMATI V. (1985). — « Les instituteurs, ces "incapables prétentieux". » *Revue française de pédagogie*, 73, pp. 57-65.
- (24) PROST (1982), *op. cit.*, pp. 240-241.
- (25) PROST (1982), *op. cit.*, p. 241.
- (26) ISAMBERT-JAMATI V. (1970), *op. cit.*
- (27) FORD B. (1975). — « Universités et écoles normales : étude de l'évolution de leurs relations dans quelques pays européens. », O.C.D.E. — *Les institutions responsables de la formation des enseignants. Problèmes et tendances nouvelles dans quelques pays européens et en Amérique du Nord*. Paris : O.C.D.E., pp. 5-139.
- (28) N.U.T. (1973). — *The reform of teacher education*. London : N.U.T., cité par FORD (1973), pp. 15-16.
- (29) COLLINS R. (1979). — *The Credential Society*. New York: Academic Press.
- (30) N.U.T. (1973), cité par FORD (1975), p. 15.
- (31) Cité par FORD (1975), p. 16.
- (32) Certes l'historien Lavisse, a bien souhaité lors de l'enquête parlementaire de 1899, que l'on forme les professeurs dans un « séminaire laïque » semblable aux écoles normales. Là, inspiré par une doctrine républicaine, on ferait acquérir aux futurs professeurs le sens de leur mission par « prédication morale » et « appel aux sentiments élevés ». Mais, comme le fait observer V. Isambert-Jamati, si une telle doctrine, qui revendique l'égalité des citoyens, convient bien à l'école primaire, par fonction égalitaire, elle s'accorde beaucoup moins bien avec la fonction élitiste des lycées à l'époque.
- (33) BELL (1981), *op. cit.*, p. 4.
- (34) BANCEL D. (dir.) (1989). — *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
- (35) BANCEL (1989), *op. cit.*, p. 1.
- (36) Notons cependant que l'on a clairement opté pour une formation non pas simultanée, mais successive, avec une formation professionnelle nettement séparée et postérieure à la formation universitaire générale et disciplinaire. C'est un modèle qui gagne du terrain dans les pays anglo-saxons, où l'on voit reculer le recrutement des Bachelors of Education au profit des Bachelors of Arts ou of Sciences, suivis d'une année de formation professionnelle. On retrouve cette succession dans d'autres études professionnelles, notamment aux États-Unis en médecine, qui constitue l'archétype des professions et dont la formation sert souvent de référence.
- (37) Holmes Group (1986). — *Tomorrow's teachers*. East Lansing, MI : Author. Carnegie Forum on Education and the Economy (1986). — *A Nation Prepared : Teachers for the 21st century*. Washington DC : Author.
- (38) WILENSKY, H.L. (1964). — « The Professionalization of Everyone ». *American Journal of Sociology*, vol LXX, n° 2, pp. 137-158.
- (39) HUBERMAN, A.M. (1978). — « L'évolution de la formation américaine. Une analyse contextuelle de la formation des enseignants aux États-Unis et quelques points de comparaison avec l'Europe francophone. » in DEBESSE, M., MIALARET, G. — *Traité des sciences pédagogiques*. Tome 7 : Fonction et formation des enseignants. — Paris : PUF, pp. 315-340.

37 01, vers.

(40) CASE C.W., LANIER J.E., MISKEL C.G.(1986). — « The Holmes Group Report : Impetus for Gaining Professional Status for Teachers. » *Journal of Teacher Education*, vol XXXVII, 4, pp. 36-43.

(41) HARGREAVES D. (1989). — « Out of BED and into practice. » *Time Educational Supplement*, 8/9/1989, p. 22.