

RECHERCHE ET FORMATION

**QUELLE FORMATION EN COMMUN
POUR LES ENSEIGNANTS ?**

N° 13 - 1993

— INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE —
DÉPARTEMENT "POLITIQUES, PRATIQUES ET ACTEURS DE L'ÉDUCATION"

2 numéros par an

Vous pouvez écrire dans « Recherche et Formation ».
Envoyez-nous vos articles. Ceux-ci devront être dactylographiés
et ne pourront dépasser 15 pages (65 signes x 30 lignes par page).
Veillez joindre une disquette en indiquant son formatage, le type
d'ordinateur et le traitement de textes utilisés.
Joindre enfin un résumé de 10 lignes.
Les faire parvenir à :

Recherche et Formation
À l'attention de Raymond BOURDONCLE
INRP - 29, rue d'Ulm - 75230 Paris cedex 05

Pour tous renseignements complémentaires : (1) 46.34.91.19

Thèmes retenus et dates limites de réception des articles
pour les prochains numéros

N° 14 – Formation des personnels de direction **28 mai 1993**

N° 15 et 16

- La formation à la recherche dans l'enseignement supérieur**
- La recherche comme outil de formation**

Couverture : J. SACHS - INRP

Composition P.A.O. - Maquette : N. PELLIEUX

SOMMAIRE DU N° 13

ÉDITORIAL : R. BOURDONCLE, M. MÉTOUDI	5
ÉTUDES ET RECHERCHES	
I. QUELLE FORMATION EN COMMUN POUR TOUS LES ENSEIGNANTS ?	
Jean-Claude FORQUIN : Savoirs et pédagogie : faux dilemmes et vraies questions	9
André ROBERT, Hervé TERRAL : La formation commune en IUFM : entre mythe fondateur et mise en œuvre effective	25
Peter JOHN, Éric HOYLE : La convergence des formations d'enseignants du primaire et du secondaire en Angleterre et au Pays de Galles : Perspectives socio-historiques	47
Michèle MÉTOUDI, Régine SIROTA : Petites histoires et enjeux sociaux. Approche sociologique d'un curriculum de formation des maîtres	69
Andrée SARFATI : Changer de peau ? Enseignant en IUFM : une rupture et une recomposition d'identité	89
Patrick BARANGER, Marie-Claude BLAIS : La formation commune affiche ses contenus	99
A. GUILLOT et Ph. BRIZEMUR, E. GAVELLE, D. POTON, M.-F. URBAIN, A. SARFATI : La formation commune saisie par ses destinataires	115
II. ARTICLES HORS THÈME	
Didier GUYVARC'H, Marc LAVIGNE : Un didacticien et un psychopédagogue au service de l'intelligence des situations de classe	129

Gérard LAPIERRE : Représentations du métier chez des enseignants de mathématiques	143
ENTRETIEN : avec Viviane ISAMBERT-JAMATI (R.Bourdoncle)	165
AUTOUR DES MOTS : Instituteur, professeur, IUFM, formation commune : Raymond Bourdoncle et Béatrice Vallé	177
NOTES CRITIQUES	
I. Un livre de combat (<i>Évelyne Burguière</i>) Develay Michel, Meirieu Philippe : <i>Émile, reviens vite... ils sont devenus fous</i>	
II. Deux sommes complémentaires... et indispensables (<i>Francine Best</i>) Mialaret Gaston : <i>Pédagogie générale</i> ; De Landsheere Viviane : <i>L'éducation et la formation</i>	
III. Trois ouvrages sur l'apprentissage (<i>Michel Caillot</i>) Berbaum Jean : <i>Développer la capacité d'apprendre</i> ; Berbaum Jean : <i>Pour mieux apprendre</i> ; Develay Michel : <i>De l'apprentissage à l'enseignement</i>	197

ACTUALITÉ

I. ACTUALITÉ GÉNÉRALE	
1. Rencontres et colloques	211
2. Prochaines rencontres	220
3. Thèses concernant les professions de l'éducation et la formation qui s'y rapporte, soutenues en France en 1991	221
II. IUFM ACTUALITÉS	222
– Quelques propositions pour les IUFM (conférences des directeurs d'IUFM)	222
– Attestation de formation en IUFM (extraits du Pli de l'IUFM de Toulouse)	223
– Quelques remarques sur la polyvalence des instituteurs : Sophie Ernst	228

ÉDITORIAL

Pourquoi prendre pour thème d'une revue publiant des articles à caractère scientifique, une réalité, la formation commune en IUFM, qui se met en place depuis à peine plus d'un an et qui reste attaquée, quoique moins vivement, par quelques intellectuels et hommes politiques ? Pourquoi renoncer à un objet stable, qui laisse le temps aux études de s'accumuler, pour une réalité si nouvelle qu'aucune étude n'en est achevée, et si polymorphe dans ses balbutiements qu'on a bien du mal à la cerner ? Un triple devoir de témoignage pour l'histoire, d'aide à la réflexion pour les acteurs présentement engagés dans cette formation et de stimulation pour des études futures nous a déterminés.

Quoiqu'encore non installée, la formation commune existe. Les formes qu'elle recouvre dans la pratique sont certainement mouvantes et encore incertaines. Mais, en matière de sciences sociales, les réalités étudiées sont le plus souvent transitoires. Les plus instables voire les plus éphémères n'en manifestent pas moins l'homme et ses espoirs contradictoires. Il faut aussi oser étudier ces moments chauds où l'histoire est en train de se faire, où, sans repousser complètement l'inertie du passé, la nouveauté des situations oblige à monter des équilibres neufs qui, s'ils s'établissent, fonctionneront comme autant d'allant de soi, d'évidences canalisant pour longtemps la pensée et l'action. Observer ces moments, c'est en laisser la trace pour l'histoire et aussi, peut-être, pour de nouvelles tentatives.

En associant la formation à la recherche, cette revue ne peut se désintéresser du temps court de l'action pour se réfugier dans le temps sans urgence de l'étude et de la réflexion. Des formateurs d'IUFM sont aujourd'hui engagés dans cette entreprise. *Recherche et Formation* se

doit de les aider avec ses moyens propres de publication d'études sur leur objet de préoccupation. Mais quelles connaissances solides peut-on construire en quelques mois sur un objet qui se présente dans chaque académie de manière différente et qui a même changé dans la plupart d'entre elles d'une année sur l'autre ? Reconnaissons-le, les textes qui suivent ont un caractère plus exploratoire que confirmatoire, plus problématique qu'affirmatif. C'est le prix de la nouveauté. Mais c'est aussi une étape de la recherche, la première. Publier ces problématisations débutantes est loin d'être inutile, lorsque rien n'existe. Cela contribue à publiciser des recherches et, on l'espère, à en provoquer d'autres, qui voudraient confirmer, démentir ou multiplier les pistes ici tracées. Quelques-uns de ces textes présentent un autre caractère original. Pour certains de leurs auteurs, c'est le premier article qu'ils publient dans une revue à caractère scientifique. Là encore *Recherche et Formation* remplit sa mission.

Si la formation commune a appartenu aux éléments les plus débattus au moment de la création des IUFM, si les passions se sont parfois cristallisées sur ses contenus, c'est sans doute qu'elle a symbolisé une partie des ruptures dans les conceptions et les habitudes qu'induisait le nouvel établissement. L'IUFM a assis sur les mêmes bancs, universitaires de surcroît, des formés qui appartenaient jusque-là à deux mondes séparés, qui ne devenaient pas enseignants de la même manière ; recrutés à des niveaux différents, ils ne convoitaient pas les mêmes grades. Formation instituée par le texte fondateur, la formation commune répond à des objectifs clairement définis et tout à fait centraux par rapport au projet général sous-tendant la naissance des IUFM : « *favoriser l'émergence d'une culture professionnelle commune à tous les enseignants par delà les spécialités, les disciplines et les niveaux d'enseignements* »*. Dans la pratique les IUFM lui ont souvent adjoint la formation générale parce que cette dernière par sa nature même échappait aux limites des formations spécifiques disciplinaires, comme l'indique sa définition officielle : « *Outre une approche philosophique et épistémologique qui peut aider les futurs enseignants à mettre en perspective les théories d'apprentissage et à réfléchir sur les contenus des disciplines à la formation des outils conceptuels, la formation générale doit permettre de faire acquérir aux futurs enseignants des savoir-faire professionnels, de les faire réfléchir sur l'éducation et l'enseignement et maîtriser les techniques nécessaires à l'exercice du métier d'enseignant.* »*

* Circulaire n° 91.202 du 2 juillet 1991.

Quelle est cette culture commune qu'il faut faire émerger ? Qu'est-ce que ce bagage professionnel à caractère général dont il faut doter les futurs enseignants ? Les textes ne le disent pas. On y trouve certes quelques thèmes éventuels d'enseignement et quelques indications pédagogiques. Mais ils sont là à titre d'exemple. L'initiative des contenus est laissée aux structures locales. En conséquence, chaque IUFM a dû établir des programmes d'enseignement général et commun et se poser concrètement la question – essentielle – des connaissances utiles à un futur enseignant.

En l'absence d'une réponse héritée unique, toute une série de questions plus larges et tout à fait fondamentales ont émergé assez rapidement, autour et à la faveur de cette interrogation initiale : celle de la professionnalité de l'enseignant ou celle des spécificités professionnelles caractérisant chacun des niveaux ou chacune des disciplines, celle de la cohérence des enseignements disciplinaires envisagés à l'échelle d'un curriculum allant de la maternelle à la terminale, celle de la cohérence des enseignements disciplinaires entre eux à un niveau donné. Parce qu'elle témoigne de ce débat et qu'elle montre quelles réponses factuelles aussi partielles que partiales ont été apportées à ces questions, réponses instables d'ailleurs qui ont évolué entre la première et la deuxième année et qui continuent à être discutées, la mise en place des enseignements général et commun mérite qu'on s'y arrête. Elle raconte en filigrane l'état actuel de la pensée sur la formation des maîtres.

À l'occasion de cette élaboration et parce qu'ils s'y confrontent, les traditions et les présupposés tacites qui présidaient à la formation des maîtres du 1^{er} degré et à celle des professeurs du second degré se sont révélés. Le CPR (1) et les EN (2) mettaient en œuvre des schémas de formation qui se reproduisaient avec l'inertie inhérente, à tout « institué », s'infléchissant parfois, au cours des ans, à la lumière de l'expérience, mais sans plus énoncer leurs prémices ; le discours et les pratiques de chacune de ces deux institutions, subitement mises en contact, sont ressorties par contraste avec leurs raisons, leurs habitudes et leurs mécanismes. Cela aussi, qu'on peut décrypter en analysant les usages locaux en matière de formation commune, est digne d'intérêt.

Une troisième richesse peut être portée au crédit de notre objet : la mise en place de la formation commune a été le lieu d'une importante négociation : négociation étonnante, si on songe qu'elle ne recouvre

(1) Centre Pédagogique Régional.

(2) Écoles Normales.

qu'une centaine d'heures d'enseignement en deux ans ; négociation naturelle, si on songe qu'elle réunit des formateurs de toutes origines. Les hommes et les institutions partenaires s'y sont positionnés à travers des conflits et des alliances. Ce qui renseigne et sur leur identité et sur leurs imaginaires sociaux.

Enfin, et ce n'est pas son moindre mérite, la formation commune a constitué une innovation importante par rapport aux modes de penser l'enseignement en France, en posant comme nécessaire une réflexion de type curriculaire, banale en terre anglosaxonne ou germanique mais très oubliée dans nos cursus. Les effets de cette incitation à ce qu'on pourrait désigner comme une rupture peuvent, eux aussi, nous interpeler.

L'architecture de la partie thématique est simple. J.-C. Forquin analyse d'abord, à travers les débats passionnés qui ont eu lieu autour de la nouvelle formation des enseignants, les rapports entre pédagogie et savoirs. Les articles suivant de A. Robert et H. Terral pour la France, de E. Hoyle et P. John pour l'Angleterre situent dans l'histoire les entreprises inégalement anciennes de rapprochement des enseignants du premier et du second degré dans ces deux pays. L'histoire immédiate, telle qu'elle est construite par les acteurs dans leurs interactions et telle qu'elle les interpelle dans leur identité même constitue la substance des deux articles de M. Métoudi et R. Sirota et de A. Sarfati. P. Barranger et M.-C. Blais tentent ensuite une analyse des contenus proposés par les formations communes tels qu'ils s'affichent dans les intitulés. Enfin une nombreuse équipe d'enseignants d'IUFM a essayé de décrire les réactions des étudiants à ces formations. V. Isambert-Jamati, qui a consacré de nombreux travaux aux diverses catégories d'enseignants, à leurs différences comme à leurs convergences, maintient, dans son entretien, que l'avenir reste ouvert. Enfin, la ballade habituelle autour des mots « instituteur, professeur, IUFM et formation commune », rappelle quelques traces oubliées et quelques jugements présents d'un combat qui s'est à peine déplacé. À vous maintenant de discuter, amender, compléter les premiers jalons ici proposés.

Raymond BOURDONCLE
Rédacteur en chef
Université de Lille 3

Michèle MÉTOUDI
Rédacteur en chef invité
IUFM de Paris

I. QUELLE FORMATION EN COMMUN POUR TOUS LES ENSEIGNANTS

SAVOIRS ET PÉDAGOGIE : FAUX DILEMMES ET VRAIES QUESTIONS

Jean-Claude FORQUIN*

Sommaire. Le débat sur l'éducation a connu en France un important « tournant polémique » dans les années 80, avec l'émergence d'un discours pessimiste qui dénonce la dégradation de la qualité de l'enseignement et met en accusation les réformes pédagogiques. Ainsi certains « fondateurs rationalistes et républicains » réclament-ils le retour à une école qui se donnerait pour seule fonction la transmission des savoirs. Mais l'opposition qu'ils établissent entre savoirs et pédagogie n'est-elle pas une fausse querelle ? Il est bien évident qu'on ne peut bien enseigner que ce qu'on connaît bien et que la compétence intellectuelle constitue la première condition de toute pédagogie. Mais cette condition n'est sans doute pas suffisante, car la difficulté, dans un contexte d'enseignement de masse, est d'amener tous les élèves à comprendre et à apprendre. On peut se demander cependant quel type de formation peut le mieux contribuer à développer la compétence proprement pédagogique des enseignants et quel peut être ici le rôle des savoirs pédagogiques « théoriques ». De même les oppositions entre éducation et instruction, entre culture libre et culture socialement utile, entre enseignement primaire et enseignement secondaire peuvent-elles apparaître aujourd'hui comme de faux dilemmes, mais qui peuvent conduire à poser un certain nombre de vraies questions.

Summary. The debate on education has reached a "polemical turning point" in the 80's with the emergence of a pessimistic trend denouncing the deterioration of the quality of teaching and indicting educational reforms. Indeed, a few "rationalist and republican neo-founders" are calling for a return to a school whose only function would be the transmission of knowledge. Yet, is not the opposition they set between knowledge and teaching a vain quarrel? Obviously, one can only teach what one knows well and intellectual ability constitutes the first condition to every teaching method. However, this condition is no doubt insufficient as, in a context of mass education, the difficulty lies in bringing all pupils to understand and learn. We may wonder, in spite of all, what type of training can best contribute to developing teachers's strictly educational skills and what the role of "theoretical" teaching skills may be in this case. In the same way, the opposition between educating and teaching, between free culture and socially useful culture, between primary and secondary education may appear today as false dilemmas and yet induce us to put a certain number of true questions.

* Jean-Claude Forquin est professeur de sciences de l'éducation (INRP).

SAVOIRS ET PÉDAGOGIE : FAUX DILEMMES ET VRAIES QUESTIONS

La réforme de la formation des maîtres mise en œuvre depuis 1990 en France s'effectue dans un climat d'incertitude et de polémique (cf. Association pour la qualité de l'enseignement..., 1991). « On ne veut pas aider les professeurs, on veut les transformer, les corriger, les rééduquer pour les adapter au monde moderne. Les « sciences de l'éducation » sont en vérité des techniques de rééducation des professeurs », s'écrie Alain Finkielkraut en réponse à la question du journal *Le Point* « Que pensez-vous des IUFM ? » (n° 995, 12 octobre 1991). Et d'invoquer « l'extension de la démagogie du rap aux quartiers chics » pour « normaliser les professeurs et leur faire honte de vouloir être autre chose que des animateurs sociaux » ! De même pour Philippe Némo (dans le même journal), « il s'agit, ni plus ni moins, de forger un corps enseignant entièrement nouveau pour pouvoir révolutionner l'enseignement lui-même ». Le but de cette réforme serait donc essentiellement politique, inspiré par la même passion égalitaire que l'on trouve au fond de toutes les réformes scolaires depuis plusieurs décennies et qui tend à niveler toutes les différences, à abolir toutes les manifestations d'excellence intellectuelle, à dissoudre l'enseignement secondaire dans une « primarisation » généralisée et à replonger la France dans l'obscurantisme (cf. Némo, 1991, Bothorel et Némo, 1992). Une telle « vision » est aujourd'hui courante, elle se retrouve chez nombre d'observateurs, nombre d'auteurs qui sont loin de pouvoir tous être classés politiquement du côté de la « droite partisane » et dont l'argumentation ne saurait être rejetée comme insignifiante pour la seule raison qu'elle revêt bien souvent des formes polémiques, donne lieu à des outrances caricaturales, voire à des dérapages consternants. Il s'agit en fait d'un véritable courant d'opinion, soutenu par des porte-parole influents et souvent talentueux, qui ont su imprimer une nouvelle orientation au débat public sur l'éducation dans la période récente.

LE « TOURNANT POLÉMIQUE » DES ANNÉES QUATRE-VINGT

Il est incontestable que le débat qui se poursuit en permanence en France autour des problèmes d'éducation a connu un important « tournant » au début des années quatre-vingt. Si ce tournant n'est pas indépendant du changement politique intervenu en 81 et de certaines orientations adoptées en matière de politique scolaire depuis cette date (comme on l'a vu par exemple au début de la décennie à propos du

« rapport Legrand » et de la rénovation des collèges et comme on le voit maintenant avec la mise en place des IUFM), il ne peut pas non plus être mis en correspondance directe avec lui et apparaît plutôt comme le reflet, ou plus exactement le contrecoup, de transformations plus anciennes, celles qui ont affecté les structures éducatives au cours des décennies antérieures et qui ont conduit en particulier à la mise en place d'un enseignement secondaire « de masse » destiné à fournir dans le cadre d'un même type d'établissement (appelé « collège unique ») le même type d'enseignement à la totalité des membres d'une même classe d'âge. Ainsi, si le débat sur l'éducation avait été marqué durant les années soixante et soixante-dix par la prédominance (et dans une large mesure - quoi qu'en aient dit les théoriciens de l'immobilisme - la mise en application) d'un « discours de transformation » (il s'agissait de changer l'école, la question essentielle étant de savoir si ce changement devait prendre la forme d'une réforme adaptative ou d'un bouleversement radical et quels rapports pouvaient être établis entre changement scolaire et changement social), un autre type de discours se manifeste et cherche à s'imposer dans les années quatre-vingt, qu'on pourrait d'une certaine façon qualifier de « réactif », dans la mesure où il se construit principalement en réaction à la fois au discours et aux changements réels caractéristiques de la période précédente.

De cette évolution témoigne en particulier, au début de la décennie, l'explosion de ce qu'on pourrait appeler une littérature de déploration et de dénonciation, à coup sûr hétérogène dans ses thèmes, inégale dans ses productions, diverse dans ses ancrages et ses implications politiques, mais qui a pour trait commun d'être motivée par une sorte d'inquiétude éducationnelle et culturelle face à ce qui est perçu comme une décadence ou une dévalorisation de l'enseignement sous l'effet d'une accumulation de réformes inspirées par l'esprit d'utopie ou de démagogie. En quelques années paraissent ainsi nombre d'ouvrages aux intitulés « catastrophistes » (Benoist, 1980, Despin et Bartholy, 1983, Schwartz, 1983, Jumilhac, 1984, De La Martinière, 1984, De Romilly, 1984, Huot, 1985, Stal et Thom, 1985) ou dont le cynisme désabusé témoigne chez leur auteur du développement d'une véritable « culture du mépris » (Maschino, 1983, 1984). Autant dire qu'on trouve dans cette littérature le meilleur et le pire, et que la polémique contre les personnes, la caricature, l'amalgame, la stigmatisation haineuse y tiennent parfois lieu de pensée. Mais il faut bien reconnaître aussi que la tonalité polémique peut dans certains cas aller de pair avec une réflexion intéressante et originale, qui contribue au renouvellement des idées.

Dans ce contexte, un exemple suggestif et remarquable est fourni bien évidemment par le livre de Jean-Claude Milner *De l'école* (1984), travail à la fois théorique et pamphlétaire, incisif, péremptoire, à coup sûr injuste, mais superbement écrit et doué d'un indéniable pouvoir de questionnement. On le sait, la transmission des savoirs constitue selon cet auteur la fonction exclusive et spécifique de l'école, et tout ce qui fait obstacle à cette fonction d'enseignement, tout ce qui tend à la rendre plus difficile en chargeant l'école d'autres tâches, telles que celle de socialiser l'enfant, de lui permettre de s'épanouir en tant qu'être empirique doué d'affectivité et de sociabilité, ou celle de contribuer à résoudre des problèmes sociaux généraux, tout cela ne peut que conduire à la dévalorisation de l'école et à la négation de l'identité professionnelle des enseignants. Or c'est précisément, selon Milner, à une telle dérive « affectiviste » et « communicationnelle » que l'on assiste aujourd'hui. De plus en plus, l'école renonce à sa mission essentielle d'instruction publique, abandonne l'idéal encyclopédique de libération des individus par l'accès à la connaissance, et se disperse en une multitude de tâches subalternes qui tiennent davantage de l'action sociale, de la thérapie ou de la garderie que de l'enseignement. Cependant Milner ne s'attarde pas plus à rechercher ou à analyser les causes « objectives » possibles d'une telle dérive qu'à en établir les indices. D'emblée, ce qui l'intéresse, c'est de trouver des coupables, de les démasquer, de les confondre. Trois sortes d'ennemis de l'école sont ainsi désignés : les gestionnaires du système éducatif, toujours prêts à organiser des enseignements « au rabais » pour réduire les coûts budgétaires, le syndicat des instituteurs (ou la « Corporation »), que des passions envieuses conduisent sans cesse à vouloir « primariser » tous les degrés d'enseignement même si c'est au prix de la médiocrité générale, enfin les « chrétiens démocrates », véritable pouvoir idéologique occulte, dont le convivialisme pieux et l'égalitarisme sentimental entraînent partout la haine du savoir et la paralysie des institutions.

Or ce triple complot a su trouver, selon Milner, une caution théorique de pacotille dans certains développements récents des sciences de l'éducation : « roman du reflet » qui fait de l'école un modèle réduit de la société, « roman de l'échec » qui culpabilise les enseignants, « roman sociologique » qui enferme les individus dans une prétendue identité culturelle, « roman technologique », « roman pédagogique » qui revient à proposer des techniques générales de transmission et de communication qui sont de pures mystifications. En fait, il ne saurait y avoir selon Milner de compétence pédagogique indépendamment des nécessités inhérentes à la transmission des savoirs propres à une discipline déterminée. C'est-à-dire qu'on ne devrait ni recruter ni former des enseignants sur la

base d'autres critères que la compétence proprement intellectuelle. Une « école juste » ne peut être fondée que sur le seul amour du savoir et la volonté de transmettre à tous les élèves des savoirs portés au maximum de leur explicitation et de leur extension, le but normal de l'école étant ainsi moins d'éduquer que d'instruire, et par l'instruction de contribuer à former des esprits libres et des citoyens responsables au sein d'une république éclairée.

Brillant, tranchant, singulier, le propos milnérien n'est cependant pas isolé : il s'inscrit, au milieu des années quatre-vingt, dans tout un courant de pensée que l'on trouve très présent en particulier chez les professeurs de philosophie et qui, vingt ans après le triomphe des théories sociologiques critiques radicales, prend l'allure du nouveau discours « fort » sur l'école, du discours doué du plus fort pouvoir d'intimidation. Plus que de déploration ou de dénonciation, il s'agit en fait d'un discours de « refondation », une « refondation rationaliste et républicaine » de l'école, et c'est pourquoi sa portée dépasse largement celle d'une polémique circonstancielle.

En fait ce courant de pensée, qui se manifeste à l'occasion d'un colloque philosophique tenu à Sèvres en 1984 (publié la même année sous le titre *Philosophie, école, même combat*) et s'exprime à travers des contributions multiples mais remarquablement convergentes (cf. par exemple Altschull, 1991, Badinter, 1991, Baudart, 1991, Baudart et Pena-Ruiz, 1991, Bourgeois, 1984 a, 1984 b, 1986, 1992, Coutel, 1991, Debray, 1991, Gaubert, 1990, Kinstler, 1984, 1988, 1991, 1992, Laforest, 1984, Lecourt, 1992, Muglioni, 1984, 1991, 1992, Pena-Ruiz, 1991, 1992, Poirier, 1991, Sallenave, 1991 a, Verlhac, 1991), occupe une position originale dans le champ intellectuel français, une position qui ne correspond pas aux clivages politiques et idéologiques les plus traditionnels ou les plus généralement observables. Les « refondateurs rationalistes et républicains » partagent certainement les critiques formulées par certains adversaires actuels de l'égalitarisme scolaire tels que Jean-Marie Benoist (1980) ou Jacqueline de Romilly (1983) contre l'accumulation de réformes hasardeuses, la baisse des niveaux d'exigence intellectuelle, le déclin ou la marginalisation de la culture littéraire et philosophique, le laxisme ou l'utopisme pédagogiques. Cependant ils ne reprochent pas tant au fonctionnement actuel de l'enseignement d'être trop égalitariste et de sacrifier les meilleurs que d'avoir renoncé à sa vocation essentielle d'instruction publique et d'être dévoyé par le « pédagogisme », ce qui est tout différent. À vrai dire, ces « refondateurs rationalistes et républicains » se présentent avant tout comme des héritiers des Lumières, des adeptes de l'idéal encyclopédique, des disciples ou des continuateurs

modernes de Condorcet. L'idée essentielle commune à tous ces auteurs est que la mission de l'école est d'abord et avant tout d'instruire, de diffuser le plus largement possible au sein de la nation le plus de savoirs possibles, entendons par là des savoirs « publics », rationnels, discursifs, des savoirs doués d'un haut niveau de généralité et par là même potentiellement universels.

On n'accède cependant à une culture étendue et complexe que si on procède méthodiquement, et la méthode suppose, de façon toute cartésienne, de partir des commencements, c'est-à-dire des éléments premiers du savoir (cf. Coutel, 1991, chapitre 3, et Kinstler, 1984, pp. 216-227, 1989). C'est pourquoi l'enseignement élémentaire revêt ici une importance, une dignité toutes particulières (cf. Debray, 1991). On attribue souvent la polémique actuelle sur l'école à une opposition, un malentendu entre le primaire et le secondaire. Et c'est vrai que la hantise de la « primarisation » existe chez beaucoup de représentants de l'enseignement secondaire et constitue depuis longtemps, comme l'a souligné Viviane Isambert-Jamati (1985), un motif polémique privilégié, que l'on retrouve fréquemment dans la littérature des années quatre-vingt et que réactive la mise en place d'une « formation commune » dans le cadre des IUFM. Mais l'opposition devrait disparaître dans une perspective authentiquement « encyclopédique », qui suppose non plus la rivalité (comme cela a été le cas historiquement) mais la continuité et la complémentarité entre les types d'enseignement. L'essentiel ici n'est pas l'opposition entre le primaire et le secondaire mais la question de l'autonomie de l'école par rapport aux demandes et aux pressions de la société. C'est là un thème qui revient très fréquemment dans les textes des « refondateurs républicains » : l'école devrait être un lieu séparé, où l'on a tout loisir de se livrer à des activités intellectuelles désintéressées, c'est-à-dire non assujetties aux urgences de la vie pratique. Mais trop souvent cela n'est pas le cas : l'école de plus en plus est contrainte de s'ouvrir, de s'adapter au monde social, et cesse d'être ainsi le sanctuaire de la pensée libre.

S'il existe ainsi, depuis les années quatre-vingt, à propos de l'école, un nouveau discours hostile aux changements pédagogiques et volontiers polémique, ce discours ne constitue certainement pas un ensemble homogène et l'on ne saurait mettre sur le même plan par exemple le « néo-jacobinisme » des « refondateurs républicains » et le néo-libéralisme des apôtres de la privatisation (Némo, 1991). De la même façon l'exigence d'universalisme intellectuel et culturel des uns contraste certainement avec la polémique anti-égalitaire des autres. Enfin il existe certainement une différence d'approche entre les philosophes qui se réclament de la

tradition encyclopédique, lesquels mettent l'accent avant tout sur la valeur émancipatrice des savoirs scientifiques et théoriques et le développement de l'esprit critique, et des « humanistes littéraires » comme Alain Finkielkraut (1985 a, 1985 b, 1987) ou Danièle Sallenave (1991 b), dont la réflexion, qui apparaît plus proche de celle que développent aujourd'hui dans les pays anglophones des auteurs comme Neil Postman (1979) ou Allan Bloom (1987), semble inspirée avant tout par une inquiétude culturelle, une hantise de la mémoire perdue dans une civilisation soumise à la tyrannie de l'utile et de l'immédiat.

L'ÉVOLUTION RÉCENTE DE L'ENSEIGNEMENT : FAUSSES QUERELLES ET VRAIES QUESTIONS

Reconnaissons-le, l'opposition entre les savoirs et la pédagogie est l'une de ces fausses querelles qui alimentent périodiquement le débat public sur les politiques éducatives en France. Qu'on ne puisse pas bien enseigner ce qu'on ne sait pas bien, ce qu'on ne maîtrise pas intellectuellement, c'est là une évidence qui ne devrait pas avoir besoin d'être rappelée avec insistance et théorisée de façon savante, tellement elle est triviale et primordiale. Si les enseignants sont recrutés de manière hâtive, sans bagage intellectuel solide, sans une culture disciplinaire approfondie, tous les outillages pédagogiques du monde, « modules de formation » et autres dispositifs de « professionnalisation » ne seront que des cache-misère. Il y a sans doute beaucoup d'illusion, ou une certaine dose de mauvaise foi, dans le fait de croire ou de donner à croire que le problème de la qualité de l'enseignement en France est d'abord un problème de formation professionnelle des enseignants, ou plus exactement un problème d'organisation institutionnelle de cette formation. Le « bon enseignant » est certes un « homme de métier », quelqu'un qui « sait faire », mais c'est d'abord un homme de culture, quelqu'un qui maîtrise un champ de connaissances et qui aime ce qu'il enseigne avant même d'aimer enseigner. Oublier cela, croire qu'une « bonne » formation pédagogique dans une « bonne » institution bien renommée peut remplacer cela, ce serait vraiment se fourvoyer, comme le souligne Guy Coq (1991), dans « les impasses de la raison pédagogue ».

Mais qui peut croire cela vraiment ? Tout le monde sait bien que le vrai problème est moins aujourd'hui celui de la formation que celui du recrutement, parce qu'il faut bien mettre quelqu'un dans chaque classe à chaque rentrée scolaire, et que les urgences publiques se mesurent et se gèrent en termes quantitatifs. Mais il y a encore un autre problème

beaucoup plus fondamental, lié d'ailleurs à celui du recrutement comme l'une de ses causes essentielles, qui est celui de la possibilité même de l'exercice du métier, celui des contradictions, des conflits auxquels se trouvent confrontés aujourd'hui les enseignants « sur le terrain ». Le vrai problème, aujourd'hui, à l'heure de l'enseignement secondaire de masse et de l'unification des filières c'est, si l'on peut dire, les élèves, cette « clientèle captive » toujours plus nombreuse, c'est ce divorce croissant entre une demande sociale toujours plus large de certification scolaire et une démotivation culturelle de plus en plus évidente, cette coupure qui s'élargit parmi les générations scolarisées entre le nécessaire et le désirable, entre l'école et la « vraie vie » (cf. Dubet, 1991), et qui se traduit au mieux par une cohabitation opportuniste minimale entre enseignants et élèves, au pire par le naufrage de l'enseignement dans la dérision et la violence.

Que l'enseignement s'adresse à des élèves et se justifie par rapport aux élèves, en termes de connaissances apprises et de compétences acquises, c'est précisément ce que semble oublier le nouveau discours « anti-pédagogique ». Anne-Marie Chartier, qui s'interroge sur « le métier d'instruire » (1991), opère une distinction très fine entre enseignement et instruction. Le verbe latin « docere » se construit avec un double accusatif : « magister docet pueros grammaticam ». De même l'anglais dira indifféremment « to teach mathematics » et « to teach pupils ». En français, on dira plutôt qu'on enseigne quelque chose mais qu'on instruit quelqu'un. La prise en compte du destinataire relève traditionnellement de l'instruction, tâche dévolue jusqu'à une date récente à l'instituteur, alors que le professeur peut dire qu'il enseigne même si les élèves n'apprennent rien. Mais l'analyse du langage ordinaire a ses limites : elle ne prouve rien et ne justifie rien. Qu'un professeur enseigne sans que les élèves apprennent n'est pas justifiable. Qu'on le veuille ou non, enseigner, ce n'est pas exposer, ce n'est pas prêcher, ce n'est pas communiquer, c'est faire apprendre, et un enseignement auquel ne correspondrait aucun apprentissage, un « teaching » sans « learning » ne serait qu'une gesticulation vide. Or c'est précisément cette nullité, cette irréalité que magnifient en formules péremptoires ceux qui opposent de manière polémique les savoirs et la pédagogie (cf. Ranjart, 1990). Il faut les savoirs, c'est évident, mais il faut aussi transmettre les savoirs et cette transmission suppose une compétence qui ne va pas de soi, qui ne découle nullement de façon analytique de la seule compétence « épistémique ». Dans nombre d'établissements scolaires français, il existe, on le sait, des enseignants parfaitement instruits, cultivés, savants même dans leur discipline et qui pourtant, au fil des heures de cours et des années de carrière, n'auront guère instruit leurs élèves, n'auront guère réussi à

leur faire partager leur savoir ni leur amour du savoir. Autre vérité primordiale et triviale, symétrique et complémentaire de celle évoquée ci-dessus : il ne suffit pas de bien savoir quelque chose pour savoir bien l'enseigner, c'est-à-dire pour savoir le faire comprendre et le faire apprendre.

Cet aspect des choses est souligné de façon très suggestive par Antoine Prost dans son *Éloge des pédagogues* (1985), lorsqu'il distingue trois approches différentes de la problématique scolaire, qui sont l'enseignement, la vie scolaire et les études. « La problématique de l'enseignement se situe fièrement du côté des savoirs et des enseignants, écrit-il (p. 23). Elle n'affirme pas seulement l'importance des maîtres qui savent et croient en leurs savoirs, elle soutient que cela seul est essentiel : il suffit de maîtriser les savoirs pour savoir les transmettre. Dès lors, s'interroger sur les conditions de transmission est un aveu d'incompétence, et la pédagogie se disqualifie d'elle-même. » Et Prost cite comme illustration cette formule d'un inspecteur général : « Il n'y a pas de problèmes pédagogiques, il n'y a que des professeurs qui n'ont rien à dire. » Dans la problématique de la vie scolaire, l'élève est au contraire placé au centre, mais considéré davantage sous l'angle de ses motivations, des ses désirs, de sa vie affective et sociale que dans la perspective des apprentissages intellectuels. La problématique des études apparaît comme une synthèse et un dépassement des deux précédentes, parce qu'elle place au centre de ses préoccupations l'élève en tant qu'il apprend. « Comme la problématique de l'enseignement, elle est donc du côté des savoirs, écrit Prost (p. 24), mais non, si l'on peut dire, des savoirs apolliniens, solaires, étincelants, tels que des maîtres éminents peuvent en apporter la révélation. » Et « comme la problématique de la vie scolaire, elle s'intéresse aux élèves, mais plus aux élèves dans leur cheminement cognitif, dans le travail par lequel ils maîtrisent peu à peu et s'approprient les savoirs, que dans leur affectivité » (ibid.). Cette problématique des études fonde ainsi, selon Prost, la possibilité d'un savoir pédagogique positif, dans la mesure où l'acquisition du savoir par l'élève est le résultat d'un travail spécifique de reconstruction, un travail qui a ses lois propres et ses mécanismes propres qui peuvent faire l'objet d'une investigation. « La pédagogie n'est pas, à proprement parler, un savoir sur l'enseignement mais sur les études », observe Prost (p. 28), elle est, dès l'origine, centrée sur les élèves « et les questions auxquelles elle doit répondre concernent les élèves, dans leur rapport aux savoirs : comment apprennent-ils ? comment construisent-ils ou reconstruisent-ils les savoirs pour leur propre compte ? » (ibid.). À de telles questions peuvent être apportées, selon Prost, des réponses rigoureuses, pourvu qu'on se donne la peine d'entreprendre de vraies recherches. Et de tels savoirs positifs peuvent à

coup sûr, selon lui, contribuer à améliorer l'efficacité de l'enseignement, de même que, ajouterons-nous, une investigation sociologique fine concernant tel ou tel aspect du fonctionnement d'une institution scolaire peut éclairer utilement une décision en matière de politique éducative.

La question reste entière cependant de savoir si le développement de la compétence pédagogique des enseignants doit passer par l'acquisition de ce genre de savoirs. En quoi consiste au juste une telle compétence ? Pour les uns, il s'agit en quelque sorte d'une qualité « native » de la personne, une aptitude à communiquer, à « passer la rampe », analogue à celle de l'acteur. Pour d'autres, il s'agit d'une qualité qui s'acquiert, qui se forme, qui se perfectionne. Mais comment ? Certains diront qu'elle s'acquiert seulement par l'usage, au fil du temps, sur le tas, sur le terrain. Pour d'autres, cette acquisition peut être provoquée, facilitée, accélérée grâce à une formation appropriée. L'enseignement s'apprend, comme n'importe quel métier, comme n'importe quel ensemble de pratiques. On apprend à gérer une classe, à préparer et présenter des leçons, à utiliser des manuels, à construire et corriger des exercices. S'agit-il seulement cependant de techniques, de recettes, de routines ? Quelle peut être la part dans ces savoir-faire des savoirs proprement dits, quel peut être leur statut, leur degré d'explicitation, de théorisation, leur rapport avec les savoirs que produisent les chercheurs ? Et quel rapport peut-on établir entre ces savoirs qui sous-tendent les techniques et les pratiques d'enseignement (qu'on appellera « savoirs pédagogiques » faute de mieux) et les savoirs qui constituent l'objet même de l'enseignement (savoirs qu'on désigne parfois comme « académiques » ou « disciplinaires ») ? Ces questions sont aussi vieilles que l'enseignement et resurgissent périodiquement, en particulier chaque fois qu'une réforme dans le recrutement et la formation des enseignants se met en place (cf. Isambert-Jamati, 1970).

Autres faux dilemmes susceptibles cependant de suggérer de vraies questions : l'opposition établie entre éducation et instruction, celle qui apparaît également dans la littérature polémique actuelle sur l'école entre culture libre et culture utilitaire, ou encore celle qui demeure présente chez certains auteurs entre enseignement primaire et enseignement secondaire. Historiquement, sociologiquement, pédagogiquement, il est bien évident que l'instruction suppose toujours l'éducation, que l'accès aux savoirs n'est jamais indépendant d'une expérience des valeurs et comporte toujours des implications au niveau de la construction de l'identité morale, et que la situation de scolarisation est toujours, qu'on le veuille ou non, situation de socialisation, apprentissage social et mise en œuvre d'un « curriculum axiologique latent ». Cela n'apparaît-il pas

justement de façon éclatante dans l'école de Jules Ferry, dans toute la tradition scolaire « civique et républicaine » ? Alors, que veut-on dire lorsqu'on oppose aujourd'hui comme deux philosophies scolaires incompatibles l'instruction et l'éducation, la transmission des savoirs et l'initiation aux valeurs, la formation de l'esprit et le développement de la personne ? Mais peut-être qu'on veut seulement attirer l'attention sur un vrai problème, sur toute une série de vrais problèmes, qui sont avant tout des problèmes d'identification et de justification : dans une société sécularisée et vouée au multiculturalisme, quelles valeurs fondamentales l'école a-t-elle le droit, le devoir ou le pouvoir d'enseigner ?

De même il faut reconnaître qu'il y a quelque chose d'artificiel et de forcé dans la polémique qui est menée aujourd'hui, au nom de la liberté de l'esprit et de l'autonomie de la culture, contre toute forme de réalisme pédagogique et dans le fait de dénoncer comme une trahison des clercs toute tentative de dialogue entre le monde scolaire et le monde social. L'anathème contre l'adaptation et l'utilitarisme est trop facile lorsqu'on n'est pas soi-même confronté, professionnellement et socialement, aux situations les plus conflictuelles. La vraie question est celle de savoir comment on peut réinterpréter l'idéal « libéral » de la « scholè » et ce qui peut en être conservé dans le contexte d'une société méritocratique-démocratique où l'accès aux études est ouvert à tous mais où les études sont utilisées par le plus grand nombre moins comme un « bien réel » que comme un « bien positionnel », c'est-à-dire comme un moyen de positionnement social.

Il existe encore bien d'autres « vraies questions » que la polémique actuelle pourrait nous conduire à poser. Si le « complot des primaires » relève du fantasme, il n'en est pas moins vrai que la question de l'identité de l'enseignement secondaire se pose aujourd'hui de façon cruciale. La continuité du cursus secondaire a été brisée par la séparation institutionnelle entre les cycles. Entre la classe de troisième et la classe de seconde s'instaure une rupture capitale, un véritable changement dans les « codes du savoir scolaire », que révèle par exemple l'analyse des manuels ou celle des sujets de devoirs proposés aux élèves. Le curriculum du lycée s'apparente par bien des côtés à un « pré-supérieur » alors que l'enseignement dans les collèges est souvent de type « post-primaire », même lorsque ce sont des enseignants de même statut qui opèrent de part et d'autre. Apprentissages de base d'un côté, spécialisation savante de l'autre : ce qu'on appelait traditionnellement la culture générale, cette formation fondamentale et globale de l'esprit par l'initiation méthodique à quelques grandes formes de savoirs et l'accès à un répertoire de références intellectuelles et artistiques essentielles ne semble

plus trouver sa place et la question de savoir ce qui mérite d'être enseigné dans le secondaire reste sans réponse. Cette incertitude touche davantage d'ailleurs les disciplines littéraires et « herméneutiques » que les disciplines scientifiques, confortées par le fait qu'elles servent aujourd'hui de base à la sélection.

Faut-il déplorer que dans le débat public actuel sur l'école les faux dilemmes et les polarisations caricaturales prennent si souvent le pas sur les vraies questions ? La « dispute » est utile lorsqu'elle donne lieu à une « dialectique », lorsqu'elle ouvre un espace ou une occasion pour la pensée. La critique des faux dilemmes est un travail nécessaire et qui peut être fécond s'il contribue à faire avancer la réflexion sur des questions à propos desquelles, de toute manière, il ne saurait y avoir ni d'argument d'autorité ni d'expérimentation cruciale.

BIBLIOGRAPHIE

- ALTSCHULL E. (1991) : Le pédagogisme à l'américaine, *L'Enseignement philosophique*, vol. 42, n° 1, pp. 44-55.
- ASSOCIATION POUR LA QUALITÉ DE L'ENSEIGNEMENT ET DES CONCOURS DE RECRUTEMENT (1991) : *Main basse sur l'éducation, ou les conséquences désastreuses de la nouvelle formation des maîtres sur les générations futures*, Paris, Éditions Universitaires.
- BADINTER E. (1991) : Éloge de la loi, in *Les préaux de la République* (textes réunis par A. Baudart et H. Pena-Ruiz), Paris, Minerve, pp. 97-105.
- BAUDART A. (1991) : La scholè ou les dimanches de l'esprit, in *Les préaux de la République* (textes réunis par A. Baudart et H. Pena-Ruiz), Paris, Minerve, pp. 153-172.
- BAUDART A. et PENA-RUIZ H. (dir.) (1991) : *Les préaux de la République*, Paris, Minerve.
- BLOOM A. (1987) : *The Closing of the American Mind*, Simon and Schuster (traduction française par P. Alexandre : *L'âme désarmée. Essai sur le déclin de la culture générale*, Paris, Julliard, 1987).
- BOTHOREL J. et NEMO P. (1992) : L'agonie du secondaire, *Revue des deux mondes* (septembre), pp. 21-30.
- BOURGEAIS B. (1984 a) : L'école et l'enseignement philosophique en France aujourd'hui, in *Philosophie, école, même combat*, Paris, Presses Universitaires de France, pp. 9-16.
- BOURGEAIS B. (1984 b) : L'école sans sa République ?, in *Philosophie, école, même combat*, Paris, Presses Universitaires de France, pp. 181-186.
- BOURGEAIS B. (1986) : Que faire pour l'école aujourd'hui quand on est professeur de philosophie ?, in *La grève des philosophes. École et philosophie*, Paris, Éditions Osiris, pp. 62-69.
- BOURGEAIS B. (1992) : De l'école à l'université : la raison d'un échec, *Libération*, 20 mars, p. 6.
- CHARTIER A. M. (1991) : En quoi instruire est un métier ?, *Esprit*, n° 12 (décembre), pp. 55-76.
- COQ G. (1991) : Les impasses de la raison pédagogue, *Esprit*, n° 12 (décembre), pp. 158-166.
- COUTEL C. (dir.) (1991) : *La République et l'école : une anthologie*, Paris, Presses Pocket.

- DEBRAY R. (1991) : Éloge de nos maîtres, in *Les préaux de la République* (Textes réunis par A. Baudart et H. Pena-Ruiz), Paris, Minerve, pp. 13-24 (repr. in DEBRAY R. (1992) : *Contretemps. Éloges des idéaux perdus*, Paris, Gallimard, pp. 55-73).
- DESPIN J.-P. et BARTHOLY M. C. (1983) : *Le Poisson rouge dans le Perrier. Enquête sur une école au-dessus de tout soupçon*, Limoges, Criterion.
- DUBET F. (1991) : *Les lycéens*, Paris, Seuil.
- FINKIELKRAUT A. (1985 a) : La défaite de Goethe, *Le Temps de la réflexion*, n° 6, pp. 17-29.
- FINKIELKRAUT A. (1985 b) : La dissolution de la culture, *Le Débat*, n° 37 (novembre), pp. 13-23.
- FINKIELKRAUT A. (1987) : *La défaite de la pensée*, Paris, Gallimard.
- GAUBERT J. (1990) : Le tournant communicationnel de l'école. À propos de la loi Jospin de réforme de l'enseignement, *Le Messager européen*, n° 4, pp. 169-202.
- HUOT H. (1985) : *Et voilà pourquoi ils ne savent pas lire*, Paris, Minerve.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1970) : la formation pédagogique des professeurs à la fin du dix-neuvième siècle, *Journal de Psychologie Normale et Pathologique*, n° 2, pp. 261-293 (repr. in *Les savoirs scolaires*, Paris, Éditions Universitaires, pp. 85-112).
- ISAMBERT-JAMATI V. (1985) : Les primaires, ces « incapables prétentieux », *Revue Française de Pédagogie*, n° 73 (octobre), pp. 57-65.
- JUMILHAC M. (1984) : *Le massacre des innocents. France, qu'as-tu fait de ta jeunesse ?*, Paris, Plon.
- KINTZLER C. (1984) : *Condorcet, l'instruction publique et la naissance du citoyen*, Paris, Gallimard.
- KINTZLER C. (1988) : « L'enfer est pavé de bonnes intentions ». Esquisse d'un concept de l'école fondé sur une philosophie du droit, in RENNOU X. (coord.) : *L'école de la démocratie*, Paris, Edilig-Fondation Diderot, pp. 113-131.
- KINTZLER C. (1989) : Note « Éléments », in *Écrits de Condorcet sur l'instruction publique*, Paris, Edilig, vol. 1, pp. 253-256 (repr. in *La République et l'école : une anthologie*, Textes choisis et présentés par C. Coutel, Paris, Presses Pocket, 1991, pp. 141-145).
- KINTZLER C. (1991) : La lettre des lois et la vertu du citoyen, in *Les préaux de la République* (textes réunis par A. Baudart et H. Pena-Ruiz), Paris, Minerve, pp. 139-150.

- KINTZLER C. (1992) : Oser régler, oser instruire, *Éducation et pédagogies*, n° 15 (septembre), pp. 27-33.
- LAFORÉST G. (1984) : Principes pour l'école, in *Philosophie, école, même combat*, Paris, Presses Universitaires de France, pp. 39-43.
- LECOURT D. (1992) : Instruire ou éduquer ? Réflexions sur un débat, *Éducation et pédagogies*, n° 15 (septembre), pp. 51-56.
- MARTINIÈRE (DE LA) D. (1984) : *Lettre ouverte à tous les parents qui refusent le massacre de l'enseignement*, Paris, Albin Michel.
- MASCHINO M. (1983) : *Vos enfants ne m'intéressent plus*, Paris, Hachette.
- MASCHINO M. (1984) : *Voulez-vous vraiment des enfants idiots ?*, Paris, Hachette.
- MILNER J.-C. (1984) : *De l'école*, Paris, Seuil.
- MUGLIONI J. (1984) : Quelle école pour l'enseignement philosophique ?, in *Philosophie, école, même combat*, Paris, Presses Universitaires de France, pp. 17-34.
- MUGLIONI J. (1991) : La gauche et l'école, *Le Débat*, n° 64 (mars-avril), pp. 21-26.
- MUGLIONI J. (1992) : L'école sans fin ?, *Éducation et pédagogies*, n° 15 (septembre), pp. 18-21.
- NEMO P. (1991) : *Pourquoi ont-ils tué Jules Ferry ? La dérive de l'école sous la Vème République*, Paris, Grasset.
- PENA-RUIZ (1991) : Les faux-semblants du « droit à la différence », in *Les préaux de la République* (textes réunis par A. Baudart et H. Pena-Ruiz), Paris, Minerve, pp. 33-56.
- PENA-RUIZ H. (1992) : À la recherche des fins perdues, *Éducation et pédagogies*, n° 15 (septembre), pp. 88-100.
- Philosophie, école, même combat* (Colloque Philosophique de Sèvres, 6, 7 et 8 mars 1984) (1984), Paris, Presses Universitaires de France.
- POIRIER J. L (1991) : Enseignement du paradoxe ou paradoxe de l'enseignement, in *Les préaux de la République* (textes réunis par A. Baudart et H. Pena-Ruiz), Paris, Minerve (193-203).
- POSTMAN N. (1979) : *Teaching as a Conserving Activity*, New York, Delacorte Press (traduction française par D. Verne et D. Piveteau : *Enseigner, c'est résister*, Paris, Le Centurion, 1981).
- PROST A. (1985) : *Éloge des pédagogues*, Paris, Seuil.

- RANJARD P. (1990) : *La réaction des clercs (ou Qu'importe que les élèves aient appris pourvu que les profs aient enseigné)*, thèse de doctorat (dir. G. Berger), Université Paris VIII, 2 vol.
- ROMILLY (DE) J. (1984) : *L'enseignement en détresse*, Paris, Julliard.
- SALLENAVE D. (1991 a) : Les principes et les sentiments, in *Les préaux de la République* (textes réunis par A. Baudart et H. Pena-Ruiz), Paris, Minerve, pp. 27-32.
- SALLENAVE D. (1991 b) : *Le don des morts. Sur la littérature*, Paris, Gallimard.
- STAL I. et THOM F. (1985) : *L'école des barbares*, Paris, Julliard.
- VERLHAC M. (1991) : Doit-on laisser faire les pédagogues ? Un exemple à l'UIFM de Grenoble, in ASSOCIATION POUR LA QUALITÉ DE L'ENSEIGNEMENT ET DES CONCOURS DE RECRUTEMENT : *Main basse sur l'éducation*, Paris, Éditions Universitaires, pp. 63-69.

LA FORMATION COMMUNE EN IUFM : ENTRE MYTHE FONDATEUR ET MISE EN ŒUVRE EFFECTIVE

A. ROBERT*

H. TERRAL**

Sommaire. La construction d'une formation générale représente un axe clé, particulièrement sensible, des IUFM.

De 1989 à 1992, elle a mis en jeu une « logique de système », expression de la volonté ministérielle, et un ensemble de « logiques stratégiques » émanant des différents acteurs, dont le degré d'implication dans la formation des maîtres était jusqu'alors divers.

La rencontre plus ou moins conflictuelle de ces logiques, aux différents moments de l'élaboration, a conduit les acteurs à des « investissements de formes » variables. Elle a abouti à un produit provisoirement stabilisé, qui ne manque pas de poser question sur des points essentiels : le rapport théorie-pratique et la cohérence des curricula notamment.

Summary. The building of a general training represents a key line of IUFM's and a particularly controversial one.

From 1989 to 1992, it has brought into play a "system logic", an expression of Government will, and a body of "strategic logics", issuing from the different contributors whose degree of involvement in teacher training had been diverse until then.

The more or less conflicting meeting of these logics, at the different stages of their development has led the contributors to various "investments of forms". It has resulted in a temporarily stabilized product, which is bound to raise questions on essential points: particularly the link between theory and practice and the consistency of curricula.

* André Robert est maître de conférences de Sciences de l'éducation à l'IUFM de Créteil (chercheur associé URA 887, Paris II, CNRS).

** Hervé Terral est professeur de philosophie, docteur en sciences de l'éducation (IUFM de Toulouse).

L'année universitaire 1991-92 aurait pu apparaître pour l'ensemble de la société française à l'image des années 1879 (1) et 1881-1883 : sinon bien évidemment celle d'une fondation à part entière, du moins celle d'une refondation, l'an 1 d'un nouveau mode de formation des maîtres. La proche postérité dira si le mouvement rétrospectif – toujours nécessaire à la reconnaissance de la dimension historique d'un événement – autorise ou non la transformation en représentation fondatrice à valeur « mythologique » (2) forte de ce qui a été le plus souvent vécu par les acteurs eux-mêmes dans un sentiment de grande confusion (comme il en est sans doute toujours ainsi au moment des commencements). Pour l'heure, notre propos n'a aucune intention normative de cet ordre, il se veut plus modestement sociographique, c'est-à-dire qu'il entend participer, d'un point de vue sociologique, à la constitution d'une mémoire des IUFM en prenant pour objet d'étude spécifique cet élément central que représente la formation générale commune.

Notre orientation nous amène à concevoir les IUFM en termes d'organisations, et à chercher un questionnement de la réalité qu'ils constituent, ainsi que des sous-ensembles qui en font partie (comme la formation commune), sur un modèle organisationnel. Réduite à son épure la plus simple, une organisation s'articule autour de trois moments : un apport de ressources s'effectuant dans un contexte de contraintes initiales, un processus de transformation interne, et un produit final.

L'approche empirique du processus de transformation interne conduit à la notion de « système d'action concret » (3), c'est-à-dire de « construit humain », à caractère contingent dans la mesure où aucun chemin obligé ne lui est tracé d'avance, non plus que son issue n'est prédéterminée, où tout en lui dépend des échanges, transactions, conflits, alliances entre les acteurs, le mode de régulation approprié devant émerger de ces différentes actions elles-mêmes. Si cette problématique

(1) Guizot ayant créé les EN en 1833, la loi Ferry du 9 août 1879 stipule : « Tout département devra être pourvu d'une EN d'instituteurs et d'une EN d'institutrices.... », faisant ainsi obligation aux départements d'entretenir une ENG et d'ouvrir une ENF.

(2) Nous employons cet adjectif dans le sens conféré par R. Barthes au concept de « mythe ». « Le mythe ne nie pas les choses, sa fonction est au contraire d'en parler ; mais simplement, il les purifie, les innocente, les fonde en nature et en éternité... il abolit la complexité des actes humains... il organise un monde sans contradictions parce que sans profondeur, un monde étalé dans l'évidence. » *Mythologies*, Paris, Seuil, 1957, pp. 230-231.

(3) Notion empruntée à M. Crozier et E. Friedberg, *L'acteur et le système*, Paris, Seuil, 1977, pp. 195-261.

s'applique à tout type d'organisation (4), elle convient d'autant plus aux IUFM que ceux-ci sont, à la rentrée 1991 -malgré l'expérimentation des trois IUFM de Lille, Grenoble, Reims- des organisations particulièrement labiles et précaires, dont les nombreux détracteurs s'emploient à annoncer la fin prochaine (5) pour des raisons éminemment intéressées mais aussi dont les acteurs, le plus souvent décidés à la réussite de l'entreprise, avancent en quelque sorte à l'aveuglette dans un contexte d'incertitude généralisée.

Nous sommes alors fondés à rechercher en fonction de quelles logiques la partie « formation générale commune à tous les futurs enseignants » s'est effectivement mise en place, sans nous étonner outre mesure de la rencontre de possibles difficultés, hésitations, voire contradictions qui étaient somme toute, d'un point de vue organisationnel, prévisibles. Il va de soi que nous ne pouvons prétendre réaliser une synthèse de ce qui s'est passé dans les 28 IUFM de France, chacun d'eux ayant sa propre histoire en relation avec des paramètres comme le type de direction, le choix du responsable « formation commune », le degré d'implication initiale des différents formateurs, etc. Nous nous appuyerons donc sur quelques monographies ayant assez de diversité et de points communs à la fois pour nous permettre d'en inférer des conclusions fiables (6). Plus particulièrement, nous nous demanderons comment s'est effectuée l'articulation entre la « logique de système », celle au fond qui appartient aux initiateurs et aux concepteurs des IUFM (les politiques, les administratifs de l'échelon central qui édictent les textes réglementaires), et la « logique stratégique », c'est-à-dire celle qui est mise en œuvre par les acteurs du terrain depuis les directeurs eux-mêmes jusqu'aux formés, principaux intéressés en tant que futurs professionnels. Il est en effet inévitable que les buts communs de l'institution soient poursuivis, sinon atteints, à travers des stratégies particulières : stratégies de corps quand une des données est de faire collaborer des catégories d'enseignants historiquement séparées, voire rivales, stratégies individuelles toujours présentes dans un champ

(4) « À la limite, on pourrait dire qu'une organisation existe non pas tant à cause que malgré l'action de ses membres » Crozier, Friedberg, *op. cité*, p. 82.

(5) Cf. le dossier de presse constitué par le Ministère « *Les IUFM et la formation des enseignants 1.09-12.12.1991* ».

(6) Les monographies consultées concernent les IUFM de Créteil, Montpellier, Nancy, Paris, Toulouse, Versailles. Nous remercions P. Clerc et A. Rios-Passagem pour leur contribution (cf. leur DESS soutenu à l'Université Paris X-Nanterre : *Analyse des processus de conception des plans de formation commune dans trois IUFM, 1992*, directeur : J. Beillerot).

d'action, dont aucun n'est sans structuration, c'est-à-dire sans rapports de pouvoir. Au cœur de ces stratégies qui se donnent pour objet les buts institutionnels communs, en apparence tout au moins (il faut évidemment admettre ici tous les cas de figures possibles, de l'engagement personnel le plus « sincère » à la mauvaise foi la plus patente), on trouve des enjeux théoriques-pratiques d'importance.

Qu'est-ce qu'un « maître » aujourd'hui ? Comment le constituer et/ou le faire émerger, avec quelle place dans le champ des représentations sociales et dans la trame des relations enseignants/élèves/parents/ensemble de l'environnement scolaire ? Quel rôle peut alors jouer une formation générale commune, comme formation, aux côtés de savoirs proprement disciplinaires, didactisés ou non, dans la constitution d'une identité professionnelle ?

La série des questions d'ordre théorique et pratique posées par la mise en place de ces nouveaux organes de formation que sont les IUFM reste ouverte.

1. LE RÉSEAU DE CONTRAINTES INITIALES

– Liées à la division historique des corps enseignants

En France, la mise en œuvre effective du projet de doter tous les enseignants d'une formation professionnelle (qui plus est commune dans certains de ses aspects) apparaît comme une innovation véritable tant l'idée d'une professionnalité enseignante, objet d'une construction progressive et rationnelle par la formation, était jusqu'à présent restée une idée refoulée aux échelons réputés inférieurs de la fonction. En effet seules les ENI d'abord, puis à partir de 1945 les ENNA* et les CFPET** (institutions chargées de la formation des maîtres du technique), assurèrent cette mission. Et encore, pendant longtemps, s'était-il essentiellement agi d'une formation à forte connotation morale, notamment pour les instituteurs qui – dans l'esprit des lois Ferry – se voyaient assigner pour tâche par l'État de former de « bons citoyens » capables d'esprit de discipline et de dévouement.

* ENNA : École Normale Nationale d'Apprentissage.

** CFPET : Centre de Formation des Professeurs de l'Enseignement Technique.

L'éducation ayant fondamentalement un caractère moral dans sa phase primaire (d'ailleurs la seule pour la grande masse des enfants), il était admis que, pour le petit nombre des élus poursuivant un cursus secondaire, la priorité ne se situait plus là mais du côté d'un savoir plus délibérément intellectuel et que, partant, la formation de leurs professeurs devait revêtir un caractère tout différent, reléguant l'élément pédagogico-moral au profit du seul élément scientifique, ou du moins de celui qui pouvait être revendiqué comme tel. Une tradition durable, « intellectualiste, aristocratique et hiérarchique » s'établit donc, instituant une relation inverse entre prestige social des enseignements et formation au métier (7), l'enseignement secondaire échappant presque totalement à celle-ci et théorisant même cet éloignement. Nous connaissons bien, et nous retrouverons dans la bataille idéologique autour des IUFM et de leur secteur « formation commune », les avatars contemporains de ces positions qui ressortissent à la fois de convictions théoriques et de pratiques de « distinction » (8).

On note certes des tentatives pour donner aux futurs professeurs du secondaire, et notamment aux agrégés, une formation pédagogique : par exemple, en 1902, décision d'instituer, à l'intention des agrégatifs de lettres et sciences, des cours de sciences de l'éducation, devant en principe s'accompagner de stages auprès de professeurs en exercice. Mais cette décision ne fut pas suivie de grands effets en matière de professionnalisation « et les cours, sauf lorsqu'un professeur comme Durkheim (9) fut chargé de l'un d'entre eux, restèrent modestes » (10). La fondation, beaucoup plus tard (1952), des CPR, ne modifia pour ainsi dire pas la donne dans la mesure où le contenu réel de ce qui était proposé dans ce cadre se résumait le plus souvent à quelques conférences sans rapport avec une formation au sens strict, autorisant en 1967 G. Mialaret à qualifier de « scandaleuse » la formation dispensée aux éducateurs français (11). Et encore convient-il de remarquer que, mis en place à l'occasion

(7) Cf. A. Léon, *Histoire des faits éducatifs*, Paris, PUF, 1980, p. 231.

(8) « Encore faut-il (...) cesser de déqualifier les futurs professeurs pour en faire de bons enseignants, comme c'est le cas dans les IUFM où, sous prétexte de « professionnalisation », l'enseignement de la psychologie, de la pédagogie et de la communication marginalise l'enseignement des disciplines. » (R. Debray, E. Badinter et alii in *Le Monde* du 25.11.90.).

(9) Le cours de Durkheim est devenu célèbre sous le titre « L'Évolution pédagogique en France », Paris, PUF, 1969, 2^e édition.

(10) Cf. V. Isambert-Jamati, *La formation pédagogique des professeurs à la fin du XIX^e siècle*, in *Les savoirs scolaires*, Paris, Éditions universitaires, 1990, pp. 85-112.

(11) N^o spécial du Bulletin de Psychologie « Psychologie et Éducation », n^o 257, XX, nov. 1967, pp. 631-635.

de la création du CAPES*, les CPR étaient primitivement destinés aux seuls certifiés.

- Liées à l'évolution de la conjoncture française :

Pour autant, l'idée d'unifier au moins en partie la formation de tous les enseignants dans un cadre universitaire n'est pas une idée neuve en France. Au contraire, comme le suggère A. Prost (12), c'est sans doute précisément parce qu'il s'agit d'une idée en débat depuis longtemps que les IUFM ont réussi à se mettre en place somme toute sans créer trop de vagues. Cette idée est liée à l'idéal démocratique de l'École unique. On en trouve trace par exemple dans le plan Langevin-Wallon (1947), le colloque d'Amiens (1968), le rapport de Peretti (1982). Le véritable processus d'unification est enclenché à partir du moment où la durée de formation en ENI est portée à 2 (1969) puis 3 ans après le bac (Deug spécifique + une année de formation professionnelle) et surtout en collaboration avec l'Université (1979).

D'autres éléments, dont l'influence sur la formation commune est indirecte mais réelle, s'inscrivent dans ce réseau de contraintes initiales :

- l'évolution de la tendance internationale en matière de formation : si elle ne définit pas le profil unique d'une formation générale commune, elle fixe un cadre de plus en plus répandu pour la formation professionnelle, l'Université ou des établissements à caractère universitaire (13)

- des calculs de coût de formation : un souci de rationaliser les dépenses se fait jour (rapport de La Fourrière 1983, rapport de la Cour des comptes 1988) (14) et renforce la tendance à regrouper les formations ;

- l'utilisation de lieux de formation : anciennes institutions reconverties (ENI, ENNA principalement), les lieux de formation seront porteurs d'histoire et d'histoires personnelles, enjeux de conflits, précisément territoriaux ; ils pourront être jugés attractifs ou répulsifs (parce

* Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire.

(12) Le passé du présent : d'où viennent les IUFM ? in *Les tendances nouvelles dans la formation des enseignants : stratégies françaises et expériences étrangères*, INRP, 1991.

(13) Cf. R. Bourdoncle, *La formation professionnelle des enseignants à l'Université, trois exemples étrangers* in *Cibles* n° 23-24, 1990. Importante bibliographie ; J.-M. Leclercq, *Les modalités de formations et de recrutement des enseignants dans la CEE* in *Les tendances nouvelles dans la formation...*, INRP, op. cité ; Guy Neave rapport au Conseil de l'Europe : Un défi relevé : le développement de la formation des enseignants, 1975-1985, Strasbourg 1987.

(14) Cf. la thèse de L. Croset : « Des EN aux IUFM », Étude des coûts de formation, Université de Bourgogne, 1992, sous la direction du professeur J.-C. Eicher.

qu'excentrés, inconnus, peu légitimés), supports d'une identité IUFM difficile à conquérir pour les formateurs et les formés (difficulté partiellement levée semble-t-il dans les villes sans EN comme Brest).

Mise en place d'une « logique de système » ?

La décision politique est finalement prise avec la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 qui stipule en son article 17 que les IUFM « conduisent les actions de formation professionnelle initiale des personnels enseignants. Celles-ci comprennent des parties communes à l'ensemble des corps et des parties spécifiques en fonction des disciplines et des niveaux d'enseignement. »

Pour autant, ce n'est qu'en creux que le rapport du recteur Bancel, chargé d'animer un groupe de réflexion sur la création d'une nouvelle dynamique de la formation des maîtres, évoque la dimension « formation commune ». Partant de la notion de « professionnalité globale », ce rapport remis au ministre le 10.10.1989 s'emploie prioritairement à définir les différentes compétences qui, aux yeux du groupe de travail, constituent cette professionnalité. Conjuguant des éléments qui depuis toujours caractérisent la fonction (« organiser un plan d'action pédagogique ») avec des éléments plus novateurs liés à l'évolution du système éducatif et de ses publics (« gérer les phénomènes relationnels », « favoriser l'émergence de projets professionnels positifs », « travailler avec des partenaires », participer au projet d'établissement) le rapport Bancel développe une série d'options relevant assez explicitement des pédagogies dites de la maîtrise (« préparer et mettre en œuvre une situation d'apprentissage », « réguler le déroulement d'une situation d'apprentissage et l'évaluer », « fournir une aide méthodologique aux élèves dans leur travail personnel »). « Ces activités professionnelles concernent les maîtres de tous niveaux », cette remarque ponctuant la déclinaison des compétences à acquérir est la seule qui fasse signe vers la mise en place de la formation commune mentionnée par la loi mais il est vrai que la fonction de ce texte n'était pas, comme il nous en prévient d'ailleurs, d'établir un plan ou un programme de formation.

On a donc bien jusque-là affaire à une commande de l'État (mettre en place les IUFM) doublée d'une recommandation insistante en termes d'orientations pédagogiques, le rapport Bancel, mais on reste dans l'imprécision quant à la mise en forme de la nouvelle organisation. Autrement dit, une logique de décision et de conception générale a commencé à se déployer (impliquant Ministre, cabinet, Directeurs, chargés

de missions et personnalités autorisées au niveau central) mais on ne peut encore évoquer une logique de définition d'un système aux contours précis, ou logique systémique émanant des acteurs les plus responsables et influents.

Il faudra attendre la note de la DESUP (15) du 28/03/1991 pour voir quelque peu définis les contenus des enseignements et la certification dans les IUFM. Cette note d'une dizaine de pages, issue du travail de deux groupes d'experts réunis à partir de décembre 1990, représente un cadrage plus précis de la commande d'État, une opérationnalisation des lignes directrices du rapport Bancel. Y sont mis à jour les principes majeurs devant guider la formation : le parcours individualisé de l'étudiant, l'articulation fondamentale de la théorie et de la pratique, l'architecture globale des deux années en IUFM où apparaît la notion d'une « formation générale et transversale, commune ou non ». Si, immédiatement après cette mention dans le texte, le concept de formation générale sans autre précision fait l'objet d'un développement, il n'est plus question explicitement par la suite de l'aspect dit transversal. C'est au paragraphe 6 consacré précisément à la « formation commune à tous les enseignants » que l'on voit apparaître une distinction entre approche verticale et approche horizontale, la première s'appuyant sur un contenu disciplinaire (p. ex. étude de la numération ou de la lecture au fil du cursus scolaire), la seconde sur un thème pluridisciplinaire (ex : les ZEP), ou sur l'utilisation d'outils et de techniques (ex : travail du corps et de la voix, etc.). On constate donc dans ce texte – et il n'y a là rien d'étonnant sachant qu'il s'agit d'un compromis, fait d'ajouts successifs, qui a connu plusieurs versions – un certain nombre de flottements terminologiques qui ne manqueront pas de peser dans les échanges lorsqu'il appartiendra aux acteurs du terrain d'organiser la formation commune de leur IUFM, chaque institut jouissant de l'autonomie pédagogique dans le cadre d'une réglementation nationale.

L'objectif assigné à cette partie de la formation consiste à « favoriser l'émergence d'une culture professionnelle commune à tous les enseignants » concrétisant ainsi le projet ancien d'en finir avec la coupure radicale entre les deux corps, primaire et secondaire. Il s'agit de permettre aux enseignants de « prendre en compte l'unicité de l'élève tout au long du cursus scolaire », de « situer leur action dans l'ensemble du système éducatif et de participer à son évolution ». Tant par ces orienta-

(15) Reprise dans un document distribué lors de la conférence de presse de L. Jospin du 6.05.1991.

tions pour les enseignements communs, qui doivent obligatoirement entrer en interaction avec les pratiques, que par les méthodes induites (« On ne saurait ... privilégier... la forme du cours magistral », en revanche ateliers et observations dans des classes sont recommandés), la note de la DESUP semble faire appel à un type de formateurs dans lequel les ex-professeurs d'École Normale seront tentés de se reconnaître spontanément. Pour autant, rien n'est précisément défini au niveau du profil scientifique de ces formateurs ni des soubassements théoriques de cette formation (place respective de la didactique, de l'épistémologie, de la philosophie de l'éducation, de la psycho-pédagogie qui sont implicitement évoquées mais non expressément convoquées ?).

Parallèlement, se déroulait l'expérience des trois IUFM retenus pour tester le nouveau dispositif mais, le rapport les concernant étant peu ou tardivement diffusé (16), ce furent surtout des anicroches anecdotiques relatives à la formation commune qui furent instillées dans l'opinion, venant s'ajouter au faisceau de contraintes initiales pesant sur la conscience des futurs acteurs dans la perspective de la rentrée 1991.

Au total, au cours de cette période, la présence d'une logique de système, au sens de forte représentation a priori, émanant des fondateurs, se repère plus au niveau des généralités organisationnelles (l'État veut un système de formation des maîtres moins coûteux, plus efficace et culturellement plus adapté) qu'à celui de la définition des structures particulières et des contenus proprement dits (ceux-ci restent assez largement indéterminés et à l'initiative des acteurs de la base). Ce fait rend le construit humain, qu'auraient de toute façon été, comme toute organisation, les IUFM, d'autant plus contingent, c'est-à-dire ouvert au jeu des logiques stratégiques des acteurs.

2. TRANSFORMATION INTERNE ET PREMIERS « INVESTISSEMENTS DE FORMÉS »

La question implicite qui a commencé à se poser dès ce qu'on pourrait appeler la phase de « préhistoire » des IUFM (1989-1990) et qui se pose tout au long de la parution des textes de cadrage est de savoir comment les acteurs vont s'emparer des « formes » dessinées par l'État pour

(16) L'IUFM de Grenoble, Observatoire, Les modules communs de formation, Rapport d'étape, 20.05.1991.

la nouvelle institution, comment ils vont les « travailler » dans un contexte faisant largement appel aux initiatives, en raison à la fois d'une volonté politique de décentraliser et d'une précipitation non moins certaine à mettre en œuvre les décisions ; il s'agit aussi évidemment de savoir quels acteurs. On pourra parler d'« investissements de formes » spécifiques (17) pour désigner ce processus par lequel les acteurs, investissant dans l'organisation en train de se faire, concourent à la création d'un construit original.

Les ressources humaines mobilisées

Au cours de la phase « protohistorique » (globalement de décembre 1990 à la rentrée 1991), se constituent, autour du chef de projet et des équipes de direction, des groupes de pilotage, ou d'études et de conception (composés de représentants des différentes institutions existantes, le plus souvent « autorisés » par voie hiérarchique mais parfois s'étant auto désignés) ou encore groupes de réflexion. Ces groupes se répartissent les objets à traiter (formation disciplinaire, formation générale, mémoire, épreuves professionnelles, etc.).

S'y trouvent présents des membres des différents corps, sans doute en majorité des professeurs d'École normale qui se vivent comme des acteurs « obligés », dotés de compétences éprouvées dans les domaines concernés et soucieux de défendre un territoire, jusque-là domaine réservé en quelque sorte, qui leur semble menacé par le nouveau dispositif insitutionnel. Parmi eux, les psycho-pédagogues d'ENNA et les philosophes des ENI entendent occuper la place qu'ils estiment leur revenir de droit dans la conception de la formation générale, en tant que spécialistes de la conceptualisation des pratiques de formation (18) ; ils aspirent à apparaître comme des acteurs « confirmés ». Les IPR peuvent également prendre dans ces instances une position non négligeable, signalant ainsi à qui voudrait l'oublier qu'ils sont des acteurs avec qui il faudra compter.

On pourra désigner l'ensemble des participants de ces groupes-pilotes sous le nom de « concepteurs », généralement enthousiastes, très impliqués et persuadés de jouer un rôle pour l'avenir (avec ce que cela

(17) Cf. L. Thévenot, *Les investissements de forme*, séminaire de recherche de l'INSEE, septembre 1983.

(18) Cf. M. Lavigne, *Penser la formation professionnelle des enseignants à partir des pratiques de la classe* in *Cibles* n° 23.

implique aussi de considération de leurs intérêts personnels et catégoriels). Il est vrai qu'à ce moment l'organisation en construction vit encore son « temps des prophéties » (19). Dans cet ensemble, s'impose souvent une personne, leader institutionnel (quelquefois directeur adjoint) ou s'institutionnalisant en cours de route, parfois jusqu'à conquérir une position influente dans l'organisation.

Plus que d'autres, certains acteurs, qu'on appellera « médiateurs », jouent un rôle informel de communication entre les groupes pilotes et l'ensemble des formateurs potentiels, ils sont des rouages essentiels dans la mise en place effective de la formation commune, dont ils pourront ultérieurement assurer certains enseignements. Quelques-uns se mettront finalement en marge des IUFM à l'entrée de la phase de concrétisation, comme certains des acteurs « confirmés » (leurs espérances stratégiques ayant été déçues ?).

La diversité des acteurs potentiels de la formation commune est grande. Les ressources les plus larges seront en effet sollicitées, plus souvent d'ailleurs pour la proposition de modules dans la phase d'appel d'offres que pour une réflexion globale sur la formation : professeurs de techniques audiovisuelles, d'EPS*, d'informatique, spécialistes MAFPEN** du collège rénové, représentants du CEFISEM***, des CEMEA****, autres intervenants situés en dehors de l'institution scolaire, etc. Cet élargissement du champ des acteurs illustre parfaitement la volonté à l'œuvre dans le rapport Bancel et surtout le caractère composite des contenus induits par la note de la Direction des enseignements supérieurs ; il peut aussi révéler une tendance, non dite mais perceptible, et qui trouvera des relais chez certains parmi les concepteurs, à vouloir réduire le poids des acteurs « confirmés » (ce que vérifie le retrait déjà évoqué de plusieurs d'entre eux).

Il ne devrait pas y avoir de difficulté à appeler acteurs « légitimes » les universitaires nommés en IUFM. Parfois présents dans le groupe des concepteurs (en petit nombre), leur entrée en scène tardive, liée à la date de leur affectation, a contribué à redéfinir certaines modalités de la for-

* EPS : Éducation Physique et Sportive.

** MAFPEN : Mission Académique à la Formation des Personnels de l'Éducation Nationale.

*** CEFISEM : Centre de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants de Migrants.

**** CEMEA : Centre d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active.

(19) Expression empruntée à V. Scardigli, *Les sens de la technique*, Paris, PUF, 1992, citée par F. Fréchette, L'IUFM de Lorraine, une innovation, pour qui ? pour quoi ? note ronéotypée, juin 1992.

mation, parfois avec fermeté, mais sans engendrer de conflits majeurs : reconnaissance par les autres acteurs, notamment « confirmés », de leur rôle institutionnel incontournable en échange d'une reconnaissance en miroir chez certains d'entre eux du faible bilan de l'Université en matière de formation initiale des enseignants ? Partage également entre ces différents acteurs d'une culture professionnelle commune, certains universitaires nouvellement nommés venant directement de corps du second degré et plusieurs de ceux qui décidèrent de s'investir dans la formation générale appartenant à des sections transdisciplinaires comme les sciences de l'éducation ?

Il convient enfin de ne pas omettre les acteurs qui sont la finalité même de ce construit humain : les étudiants, et les professeurs stagiaires, acteurs destinataires. Ils semblent avoir été peu ou pas consultés au cours de la phase de mise en place de la formation commune.

Au cours de cette période proto-historique, l'ordre d'entrée en scène des différents acteurs constitue un indicateur possible de leurs pouvoirs respectifs dans l'organisation en train de se créer. La marque concrète de ces pouvoirs s'illustre dans le capital d'informations dont chacun peut disposer, par delà les textes officiels les plus accessibles (loi d'orientation, rapport Bancel), par exemple sur la « marche à suivre » ou l'itinéraire à construire, sur les infléchissements apportés en cours de route par l'instance centrale (qui, hormis le groupe des concepteurs, a vraiment eu connaissance de l'intégralité de la note DESUP ?). Un ordre se met en place qui se donne à voir tendanciellement (sans nécessairement s'affirmer comme tel) comme une hiérarchie des compétences (du concepteur à l'exécutant) à travers une série de délégations-cooptations successives. Il convient toutefois de ne pas simplifier à l'extrême la logique relationnelle complexe qui s'organise, et fluctue, entre les différents types d'acteurs, faisant entrer en jeu des relations personnelles et/ou institutionnelles tissées de longue date et ayant forgé des habitudes de travail communes, des rivalités intercatégorielles fondées sur des représentations a priori que la pratique réelle désamorce parfois assez vite, des conflits plus durables reposant sur des oppositions d'ordre théorique et idéologique, etc. Autrement dit, il ne faut pas « se donner un fait premier et massif de domination (une structure binaire avec d'un côté les dominants et de l'autre les dominés) mais plutôt une production multiforme de rapports de domination qui sont partiellement intégrables à des stratégies d'ensemble » (20).

(20) Cf. M. Foucault, Pouvoirs et stratégies, *Les révoltes logiques*, n° 4, 1977, pp. 89-97.

Quelles formes « investies » ?

Les enjeux placés au cœur de cette logique relationnelle touchent à la nature que revêtira finalement la formation commune dans chaque construit IUFM.

« Transversalité » distinguée de « verticalité », par référence à la formation disciplinaire, « tronc commun », expression qui fait signe vers une tradition de démocratisation scolaire, « formation générale commune » ou « transversale » à contenus et publics communs, « formation générale » réservée au premier degré, « transversale » au second, « générale spécifique » s'adressant aux étudiants d'une même discipline mais à contenu non disciplinaire, la diversité des choix terminologiques de départ traduit l'incertitude où se sont trouvés les concepteurs eux-mêmes quant à une identification en acte de cette formation, de son statut et de son rôle. L'accord sur le langage préfigurant (parfois illusoirement il est vrai) un accord sur le réel, un certain soulagement se manifeste lorsqu'un compromis est trouvé ; si la solution majoritairement retenue consiste, comme dans les IUFM expérimentaux, à faire relever de la formation générale commune ce qui n'est pas objet de traitement dans un parcours disciplinaire, les orientations dominantes ainsi que les modalités d'organisation peuvent différer d'un IUFM à l'autre.

Plusieurs conceptions de la formation peuvent s'affirmer voire s'affronter (en particulier sur le rapport théorie-pratique (21), et dans un premier temps les débats vont très largement se circonscrire autour de deux questions préalables :

- le statut de la formation générale par rapport à la formation disciplinaire académique.
- la place d'un « transversal spécifique » à telle ou telle discipline ou filière : par exemple pour la préparation des épreuves professionnelles des CAPES, nécessité d'un enseignement de didactique de la discipline stricto sensu ou pédagogie générale donnée en complément ?

Il est clair que, sur ces points d'affrontement entre acteurs, la position occupée par les acteurs « légitimes » que sont les universitaires peut différer en fonction de leur appartenance à l'IUFM proprement dit ou à telle université de l'Académie, ce fait étant surdéterminé par la discipline d'origine.

(21) Cf. A.-M. Bériot, A. Cayol-Monin, N. Mosconi, La mise en place des IUFM-pilotes et le débat théorie-pratique in *Recherche et formation*, n° 11, 1992.

Localement, et plus particulièrement à Paris, tel groupe constitué, notamment les philosophes de la mouvance École républicaine, bataille longuement avec les représentants des sciences humaines non pas tant sur l'existence de la formation commune, fait acquis à partir des premières décisions d'opérationnalisation, que sur la légitimité des contenus à y admettre (22). À côté d'une approche spécifiquement philosophique des problèmes éducatifs, pourra être acceptée, *nolens volens*, la présence dans les programmes de la psychologie du développement et de la sociologie de l'éducation mais refusée toute place à la psychologie clinique, jugée susceptible d'ouvrir la voie à des dérives « animatrices » fortement stigmatisées.

C'est globalement selon de tels schémas que, pendant les phases « pré » et « proto »-historiques des IUFM, la logique stratégique déployée par chaque catégorie d'acteurs, au nom d'intérêts multiformes, rencontre la logique systémique de l'État (celle-ci se révélant, en matière d'organisation et de contenus de la formation, comme une logique assez molle) et concourt à donner aux « formes » esquissées dans la commande législative un début de caractère spécifique.

3. LE « PRODUIT » PROVISOIRE (ANNÉE UNIVERSITAIRE 1991-1992)

L'« histoire » proprement dite des nouveaux instituts débute à la rentrée 1991 et d'emblée, malgré l'importance des travaux préalables, elle est placée sous le signe de l'urgence, compte tenu de l'ampleur de ce qui reste à concrétiser pour assurer aux étudiants un parcours de formation convenable. Dès lors, beaucoup d'actions sont conduites à marche forcée, déclenchant chez certains acteurs, par ailleurs soumis à des contraintes administratives inhabituelles (23), le sentiment d'être malmenés. En effet, avec la phase de concrétisation des projets, l'organisation risque d'entrer dans son « temps des désillusions » (24).

Ainsi lorsqu'avait primé une entrée par les compétences disponibles chez les acteurs potentiels, le retour de l'appel d'offres qui leur avait été

(22) Rappelons ce qu'avaient déclaré au Monde R. Debray, E. Badinter et alii dès le 25.11.1990, cf. note 8.

(23) Les ex PEN sont au cours du premier trimestre 91-92 appelés à formuler une « option » entre l'IUFM et un autre type de poste, choix qu'ils effectuent dans l'inquiétude. Le mode de calcul de leurs services est également modifié.

(24) Cf. note 19, mêmes références.

adressé nécessitait un recadrage à partir des exigences de formation donc une déperdition et, le temps pressant, un renvoi sous forme de commande plus spécifiée perçue parfois comme plus autoritaire. Quand au contraire avait prédominé dès le début une logique de commande stricte, y compris dans l'intitulé et l'orientation des modules, la difficulté se présentait de trouver en temps voulu les intervenants adéquats, la solution passant quelquefois par l'emploi de personnes en position plutôt marginale dans l'institution universitaire. L'universitarisation de la formation ne pouvait que s'en ressentir.

À travers l'interaction des différentes logiques recensées (logique relationnelle, logique de système et logique stratégique, logique de l'urgence, logique de commande et/ou d'appel d'offres, etc.) la formation commune va se trouver investie, voire peut-être pour certains travestie, en autant de « formes spécifiques » locales, finissant par constituer un « produit » stabilisé, au moins provisoirement. L'évolution qui y a conduit, avec son lot d'inerties, de décalages, de ruses mais aussi de réussites, peut être mesurée en considérant deux séries de phénomènes.

Des comportements observables

Une typologie empirique du comportement des acteurs durant la période de mise en place effective peut être dressée ; elle ne peut cependant prétendre à l'exhaustivité et il serait abusif d'attribuer tel ou tel comportement particulier à tel ou tel groupe d'acteurs précédemment repéré. Ce qui pourrait en effet qualifier les différents acteurs serait plutôt une multiplicité de positions fluctuantes. Bien évidemment, on pourrait se référer à une typologie idéale et déceler des « comportements d'adaptation individuelle », eu égard aux « fins culturelles et aux moyens institutionnels » tels que R. K. Merton les a catégorisés : conformisme, innovation, ritualisme, retraite (ou évasion), rébellion (25). Si de semblables comportements peuvent être effectivement isolés, il est toutefois très délicat de les quantifier, tant au travers d'entretiens que dans l'observation de terrain car les individus ont du mal à identifier l'enquêteur et acceptent avec difficulté de se situer, comme le confirment le peu de réponses ou les réponses-écrans à des enquêtes internes, parfois nominatives, commanditées par des directions d'IUFM.

(25) In *Structure sociale, anomie et déviance*, 1939.

On peut néanmoins se risquer, en s'inspirant de Merton, à relever quelques grandes catégories comportementales.

- **Comportement d'adhésion.** Il apparaît somme toute majoritaire mais peut évidemment connaître plusieurs degrés, de l'adhésion relative et tactique à l'adhésion militante (il s'est manifesté un véritable militantisme IUFM, un directeur allant jusqu'à déclarer qu'il faut « militer » pour les IUFM). Certains acteurs peuvent juger utile en termes d'intérêts personnels de participer à cette formation et en même temps s'y impliquer professionnellement de manière tout à fait efficace pour leur public. Ils ne s'abstiennent pas forcément de toute critique sur l'économie générale du plan de formation lui-même ou sur tout autre aspect défaillant de l'organisation, comme le font les « militants » pour qui toute critique vaut soupçon de travailler à la perte des IUFM et qui sont prêts à donner beaucoup de leur temps à la construction de l'œuvre, contribuant par là à élaborer la face positive du mythe.

- **Comportement de conquête de territoire et de légitimité,** volontiers lié à des comportements d'adhésion sans critique, souvent marqué chez des acteurs nouvellement recrutés désireux de s'affirmer dans la nouvelle institution (où ils arrivent non porteurs d'une histoire identifiable par le biais des anciennes structures) et chez des acteurs à statut précaire (contractuels par exemple) cherchant à s'implanter. Ces deux types d'acteurs peuvent trouver dans la coordination d'un module de formation commune un terrain favorable à leur projet, par ailleurs tout à fait légitime, de se faire reconnaître de l'ensemble de l'institution. Ils visent à s'instituer et/ou à être institués.

- **Comportement d'évitement.** À l'inverse, certains acteurs s'emploient, autant que le permet un secteur de la formation dans lequel leur présence n'a rien d'obligatoire, à fuir toute tâche jugée nouvelle, à se faire discrets voire se faire oublier. Ils refusent de participer à un secteur d'activités encore insuffisamment mis en ordre et se replient sur un territoire bien constitué où ils se sentent en sécurité.

- **Comportement de conservation ou de maintien de la tradition.** Le conservatisme dont il est ici question s'applique aux pratiques antérieures de formation, celles principalement des ENI et des ENNA d'une part, des CPR d'autre part, jugées pertinentes et donc reproductibles dans les nouvelles structures. Certains formateurs s'efforcent de se saisir des opportunités de la formation commune pour réitérer ces pratiques dont la suppression leur paraît régressive, comme par exemple les « leçons d'application » ou « essais pédagogiques », élément capital de l'articulation théorie-pratique.

– Comportement d'opposition enfin, marginal mais présent dans l'institution. C'est le militantisme dans l'autre sens (parfois avec un relais syndical). Ses partisans, tenants de l'enseignement plutôt que de la formation et surtout de l'animation, tendent à justifier leur position au nom de références déontologiques s'appuyant sur une conception conservatrice de la profession et au nom d'arguments rejoignant les théories de l'École républicaine. La professionnalisation est analysée comme un projet idéologique de fabrication sociale des enseignants alignée sur le modèle de l'entreprise et aliénée en cela même (26). Ces quelques acteurs contribuent à leur manière à la construction du mythe, mais dans sa face noire.

La réalisation des plans de formation

Afin de mettre en œuvre les plans de formation issus des travaux des groupes de concepteurs et des allers et retours auprès des acteurs potentiels, tel IUFM peut choisir de démultiplier les mêmes modules obligatoires à l'ensemble des étudiants, tel autre s'efforcer de combiner des choix optionnels avec des passages obligés. L'un d'eux, bien qu'expérimental, ne parvient pas à installer la formation commune dans tous les secteurs d'enseignement, en raison de la résistance de certains CAPES et CAPET* (27). En d'autres lieux, cette résistance se manifeste sous une forme larvée par quelques obstructions de calendrier.

Sans entrer dans le détail des contenus (28) ni des méthodologies, globalement il est permis de relever un consensus de facto autour de formations ou, à tout le moins, d'informations sur : – le système éducatif, qui constituait une commande spécifique de l'État via la note de la DESUP, – la psychologie en général, souvent particularisée en psychologie des apprentissages et du développement cognitif, – les enseignants et le métier (incluant évidemment la pédagogie générale, la réflexion sur les

* CAPET : Certificat d'aptitude au Professorat de l'Enseignement Technique.

(26) Cf. A. Scala : « Il s'agit de livrer l'Université pieds et poings liés à l'entreprise, mais pas directement à l'appareil de production ; la formation des maîtres en est le moyen et cette formation devrait se conformer à un seul aspect de l'entreprise, les relations humaines ou encore les relations avec le personnel... On attend des enseignants qu'ils soient des communicateurs » in *La République et l'École. Une anthologie*, Paris, Agora, 1991.

(27) Cf. interview de J. Losfeld in *Cahiers pédagogiques*, n° 303, avril 1992.

(28) Nous renvoyons dans ce même n° à l'article de M.-C. Blais : « La formation commune affiche ses contenus ».

savoirs savants et les savoirs à enseigner, etc.), – les technologies nouvelles appliquées à l'enseignement, – l'expression et la communication. Les entrées dans ces modules de formation s'effectuent le plus souvent par la désignation des objets étudiés (par ex. le système scolaire et son environnement), parfois aussi, plus rarement, par les spécialités universitaires concernées (par ex. sciences de l'éducation-psychosociologie (29), ce qui – lorsque les deux types d'intitulés coexistent au même niveau dans le même plan – introduit à nos yeux un défaut de cohérence certain. La note d'orientation de la DESUP sur les plans de formation 1992-1994, préparatoire à la circulaire du 20/3/1992, le relève à sa manière : « Des contenus de formation fortement ciblés à la fois par la méthode utilisée (sociologie, histoire, psychologie, épistémologie, etc.) et par le champ d'application retenu permettront aux élèves de mieux comprendre ce qu'on attend d'eux. »

Si des dominantes se font jour, contribuant à identifier la formation commune propre à tel IUFM en raison de ses spécificités, par exemple « Enseigner en banlieues » (Créteil), ou de choix théoriques résultant de débats au sein des groupes de conception (Nancy : accent sur la connaissance du milieu scolaire et des itinéraires des élèves), il n'en reste pas moins que cette formation générale s'incarne en autant de formes locales, relevant de catégories parcellisées du savoir, censées entrer en équivalence les unes avec les autres et dont on peut se demander si elles ne seraient pas caractérisées par un « investissement qui mettrait en balance un coût ... et un rendement » (30). Ainsi, des modules tels que « Apprendre, enseigner, évaluer » ou « Analyse des finalités de l'éducation » peuvent cohabiter, à valeur réputée égale (au sens presque économique), avec « Travail du corps et de la voix » ou « Presse et enseignement », « La laïcité aujourd'hui », « La télévision, objet de savoirs ». Sans poser ici la question de l'égalité « dignité » des contenus de formation du point de vue du statut des savoirs mobilisés, il y a tout de même lieu de s'interroger sur leur équivalence dans la formation professionnelle des enseignants, cette équivalence semblant avoir plus spontanément relevé d'une comptabilité en termes d'heures de formation que de cohérence totalement maîtrisée des plans eux-mêmes.

C'est alors évidemment le problème de la formation à une professionnalité enseignante aujourd'hui qui revient en force.

(29) Cf. témoignage de J. Meyer in *Cahiers pédagogiques*, n° cité.

(30) L. Thévenot, art. cité, conclusion.

En premier lieu, la cohérence du projet de formation. À travers les choix parcellaires qu'imposent la construction en modules et le faible volume horaire consenti, l'addition par exemple d'un module « Le groupe » avec un module « L'adolescent » et un autre « Le traitement de textes » peut-elle faire sens, du point de vue de la professionnalisation, pour un étudiant ou un stagiaire d'IUFM ? La récente note d'orientation de la DESUP déjà citée aborde le problème en ces termes : « L'appropriation d'une culture commune par les divers corps du premier et du second degré passe plus par l'élaboration et la diffusion de savoirs solides sur les politiques éducatives, le système éducatif, son environnement culturel et socio-économique que par le seul regroupement d'étudiants dans les mêmes salles... Cela signifie qu'il est non seulement important que ces activités soient judicieusement et clairement définies, mais aussi que l'IUFM apparaisse comme le lieu où s'élabore une réflexion et une recherche rigoureuses sur ces questions, y compris dans leurs aspects régionaux. Les activités de recherche menées par les enseignants de l'IUFM sont, dans ce domaine, essentielles. »

On soulignera donc, de ce point de vue de la cohérence, la nécessité de l'identification d'une politique de recherche propre à chaque IUFM, non pas comme rappel ritualisé du caractère universitaire, mais comme exigence fondamentale d'une mise en relation des théories et des pratiques scolaires. Ce dernier terme sera entendu au sens large : pratiques existantes, pratiques à inventer (objets pour la pédagogie, pour la psychologie et la sociologie) ; pratiques « analysées en tant que situations concrètes... au sein des établissements concrets » révélant les significations possibles des « interactions d'un groupe d'acteurs dans son ancrage institutionnel vu comme une totalité » ; « pratiques enseignantes » étudiées sous l'angle des « normes et des valeurs véhiculées », des « attitudes et ... comportements », des « multiples réseaux de communication créés », des directions dans lesquelles elles peuvent évoluer pour contribuer à l'école démocratisante dont notre société a besoin ; pratiques saisies bien évidemment aussi dans « leurs dimensions proprement cognitives » (31) ; enfin pratiques abordées sous l'aspect des contenus d'enseignement, dans l'optique de la théorie des curricula (32).

Au cœur des recommandations officielles, le rapport théorie-pratique, appréhendé cette fois dans sa dimension plus spécifiquement pédagogique, mérite d'être envisagé :

(31) Pour ce passage sur les enseignants et leurs pratiques, cf. A. Cunha-Neves, J. Eidelman, P. Zagefska, *Tendances de la recherche en sociologie de l'éducation en France in Sociologie de l'Éducation*, INRP L'Harmattan, 1990, p. 135.

(32) Sur ce point, voir J.-C. Forquin, *École et culture*, De Boeck, 1989, pp. 20-27.

– dans sa référence historique. D'une part, à travers la réflexion d'E. Durkheim définissant la pédagogie comme « théorie pratique », d'autre part, à travers les pratiques de formation passées, riches d'enseignements (33) ;

– dans sa double exigence de « contextualisation » des théories (rôle des formateurs de terrain) et de « conceptualisation » des pratiques (rôle des formateurs IUFM) ;

– dans le processus de constitution d'une identité professionnelle conçu comme développement personnel à partir de l'observation et de l'analyse de situations toujours quelque peu modélisantes (en soulignant ici la nécessité d'individualiser le parcours de formation).

Enfin, la formation générale commune doit trouver sa place légitime dans le dispositif d'ensemble de l'IUFM. Deux éléments peuvent fonctionner comme outils de légitimation :

– L'évaluation de cette formation. Lors même qu'une partie des contenus consiste à aborder le thème de l'évaluation, il n'est pas justifiable qu'ait pu souvent être esquivé cet aspect nécessaire de la validation, soit par refus des étudiants (quel rôle vis-à-vis des concours ?) ou des stagiaires (une épreuve de plus !), soit par volonté d'évitement des conflits émanant des groupes de concepteurs et de certains enseignants eux-mêmes, soit enfin par acceptation de plusieurs directions de dispenser certains publics de cette formation.

– Le mémoire professionnel. Pourquoi ne pas concevoir et faire admettre qu'il constitue aussi un prolongement possible de la formation générale ? Une réponse négative reviendrait à maintenir cette partie du plan global des formations IUFM dans une position de marginalité et d'infériorité incompatible avec l'affirmation de son importance stratégique dans la définition d'une professionnalité renouvelant le rapport des futurs enseignants avec les cultures séparatrices antérieures.

CONCLUSION

Constituer un « maître » aujourd'hui, un professeur des écoles, collèges ou lycées, répond à une série d'enjeux qui excèdent largement le seul domaine pédagogique. Entre passé et présent nationaux d'une part, et proche avenir européen, voire mondial (34) d'autre part, dans un

(33) Cf. M. Postic, *Observation et formation des enseignants*, Paris, PUF, 1977.

(34) Cf. J. Lowe, Une politique aujourd'hui pour les enseignants de demain, *L'expérience des pays de l'OCDE in Tendances nouvelles...*, INRP, op. cité.

contexte de massification de l'enseignement et de recherche d'une hypothétique adéquation formation-emploi, se produit une crise des paradigmes (35) qui rend plus difficile qu'en d'autres temps une entente unanime sur la définition de la professionnalité enseignante. Face à ces enjeux – sauf à nier la réalité qui s'impose tous les jours aux enseignants en poste – on pourra s'accorder sur le fait que, tout en la traitant bien sûr comme fondamentale, la formation disciplinaire ne saurait suffire à former un professionnel de l'éducation. À l'heure où les IUFM sont à la recherche d'une légitimité qui leur soit propre, il convient de penser, sur un autre mode que celui de l'urgence et de l'empirie, une formation générale, en partie commune, cohérente en tous points, articulée aux pratiques, et garante de cette nouvelle professionnalité accordée aux exigences de l'époque, comme il en a en fait toujours été dans l'histoire des institutions éducatives (36).

Conclure sur ce sujet, dans une situation ayant certes atteint parfois un relatif point d'équilibre mais encore soumise à de nombreux aléas notamment politiques, est évidemment impossible. Sans préjuger de la valeur mythologique (en positif ou en négatif) qu'ils prendront nécessairement au regard de l'histoire lorsque sera venu « le temps des conséquences culturelles » (37), puisse seulement notre tentative d'analyse contribuer à une démythification actuelle de ces nouveaux construits organisationnels que sont les IUFM, « ni anges ni bêtes » mais institutions de formation aux métiers de l'enseignement, désormais incontournables dans leur projet.

(35) Sur la crise des paradigmes dans le monde scolaire, voir J.-L. Derouet, *École et Justice*, Paris, Métailié, 1992.

(36) Cf. Durkheim, *L'Évolution pédagogique en France*, op. cité.

(37) Cf. notes 19 et 24, mêmes références.



LA CONVERGENCE DES FORMATIONS D'ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE ET DU SECONDAIRE EN ANGLETERRE ET AU PAYS DE GALLES : PERSPECTIVE SOCIO-HISTORIQUE

Peter JOHN*

Éric HOYLE*

Sommaire. *Nettement séparés de par leur origine, leur formation, leur statut et leur image sociale, les enseignants du primaire et du secondaire d'Angleterre et du Pays de Galles ont vu peu à peu, depuis le début du siècle, au fil des réformes et des lois relatives à la formation des enseignants, converger l'ensemble des caractéristiques définissant leur profession.*

C'est volontairement que, dès 1941, le gouvernement britannique souhaite promouvoir un système de formation unifiée qui brise davantage les lignes de démarcation entre enseignement élémentaire et secondaire.

Leur convergence est aujourd'hui beaucoup plus perceptible. Elle provient notamment de l'universitarisation progressive des « polytechnics » et « collèges » chargés de la formation des enseignants du primaire, de l'acheminement progressif vers l'égalité statutaire des enseignants, de la volonté d'assurer une formation pour tous moins élitiste (se traduisant notamment par la création des « comprehensive school ») et enfin du déclin relatif de la didactique au profit d'une formation faisant une plus grande part à l'affectivité et aux théories heuristiques de l'apprentissage.

Summary. *Clearly separated by their origins, training, status and social image, primary and secondary school teachers in England and Wales have known an increasing commonality of the characteristics defining their profession since the beginning of this century, due to various reforms and laws as regards teacher training. As soon as 1941, the British Government deliberately wished to promote a unified training system which further broke the boundaries between primary and secondary education.*

Today, this commonality is much more noticeable. It comes mainly from the increasingly university-type status of "Polytechnics" and "Colleges" in charge of primary school teacher training as well as from the gradual move towards teachers's equal status, from the will to provide all pupils with a less elitist training (particularly with the creation of comprehensive schools), and finally from the relative decline of didactics in favour of a training granting a greater importance to emotional life and the heuristic theories of learning.

* Éric Hoyle et Peter John sont professeurs à la School of Education de l'Université de Bristol.

Le but de cet article est d'explorer les similitudes et les différences dans la formation et le statut des enseignants du primaire et du secondaire en Angleterre et au Pays de Galles. Comme l'indique son titre, les auteurs sont parvenus à la conclusion qu'à choisir, il valait mieux mettre l'accent sur le degré de convergence entre les deux groupes plutôt que sur les divergences. Un tel jugement est, bien sûr, forcément comparatif et s'appuie sur une démarche diachronique, la convergence étant le fruit de l'histoire. La première partie donne un bref aperçu du modèle de formation actuel. Vient ensuite, une série de parties historiques, elle-même suivie d'une partie sur le statut social des enseignants du primaire et du secondaire.

LA SITUATION ACTUELLE

Le modèle de formation initiale, avec des chiffres de 1990-91 peut être représenté comme suit sous une forme très schématique :

Tableau I

DIPLOMES		INSTITUTIONS			
		Universités	Polytechnics et collèges		
Certificat d'études supérieures en éducation	Primaire	hommes	294	660	
		femmes	1 342	3 241	
	Secondaire	hommes	2 662	1 679	
		femmes	3 210	1 976	
	Licence d'enseignement	Primaire	hommes	120	1 315
			femmes	681	8 610
Secondaire		hommes	209	1 418	
		femmes	199	1 176	

Source : DFE Statistical Bulletin 12/92, July 1992.

Le PGCE (Postgraduate Certificate in Éducation) est l'examen que passent les étudiants après une formation de 3 ans menant au Bachelor of Arts (B. A.)* ou au Bachelor of Science (B. Sc.)*, généralement spécialisée dans une matière mais parfois deux ou trois matières. La formation dure une année scolaire et elle est consacrée à la pratique de l'enseignement et à la théorie qui le soutend.

Le B. Ed. (Bachelor of Education degree) est l'aboutissement d'une formation qui dure normalement quatre ans et associe un enseignement général dans une ou plusieurs matières à la théorie et la pratique pédagogique.

L'enseignement primaire concerne les enfants de 5 à 11 ans et comprend les petits de 5 à 7 ans et les plus grands de 7 à 11 ans. Ceci correspond à la période que l'on nomme ailleurs enseignement élémentaire. Le terme enseignement élémentaire n'est plus utilisé en Grande Bretagne depuis la fin de la deuxième Guerre Mondiale, au moment où les écoles élémentaires d'avant-guerre (5-14) ont été remplacées par un système général d'enseignement primaire et secondaire avec une coupure à 11 ans.

La colonne polytechnics et collèges comprend les polytechnics qui ont absorbé un grand nombre des anciens collèges de formation des enseignants entre le milieu des années 60 et le milieu des années 80, et les collèges et autres institutions d'enseignement supérieur qui incluent les anciens collèges de formation des enseignants dont la formation des maîtres demeure une fonction importante mais qui diversifient leur formation depuis une quinzaine d'années pour offrir diverses licences, des diplômes et des certificats dans d'autres spécialités.

Il est important de savoir que depuis septembre 1992 tous les « polytechnics » et certains collèges sont assimilés à des universités. Seuls quelques collèges demeurent des institutions non-universitaires. Nous ne disposons pas encore du nombre d'étudiants que ce changement a concerné, le tableau ci-dessus fournit donc les derniers chiffres disponibles avant ce changement. De toute évidence, une grande majorité des enseignants du primaire et du secondaire est maintenant formée dans des universités.

* Ou licence.

LE CONTEXTE HISTORIQUE

Selon JUDGE (1990), ce qui permet de comprendre l'objectif et la structure de la formation des maîtres en Grande-Bretagne, « c'est le rapport entre les établissements et les activités de formation des enseignants proprement dite ». Ainsi, l'obstacle historique à l'émergence d'une formation commune des instituteurs et des professeurs au XIX^e siècle a été, d'une part, le développement de l'enseignement élémentaire au sein des classes défavorisées et d'autre part, le développement de l'enseignement secondaire au profit d'une élite minoritaire (Dent, 1975 ; Gosden, 1972 ; Rich, 1935). L'énorme différence de prestige entre ces deux sortes d'établissements se retrouvait de la même façon dans la différence relative de statut entre les enseignants qui y travaillaient.

Il en fut ainsi jusqu'à la fin du siècle et le personnel enseignant des écoles élémentaires était somme toute le produit de ces écoles. La plupart de ces enseignants étaient formés par le biais du système élève-enseignant, c'est-à-dire un système d'apprentissage qui dès 1846 avait remplacé le système d'enseignement mutuel, alors démodé et inefficace (méthode selon laquelle les grands élèves enseignaient les apprentissages fondamentaux aux plus jeunes à l'aide de techniques rigides basées sur la répétition). Ce système élève-enseignant permettait aux élèves de l'école primaire âgés de 13 ans de faire l'apprentissage de l'enseignement pendant une période de cinq ans. De plus, ils avaient aussi la possibilité de concourir pour un petit nombre de bourses permettant d'étudier dans l'un des quelques collèges de formation dirigés par l'Église.

Avec ce système, on était tout de même arrivé à former quelque 14 000 enseignants en Angleterre et au Pays de Galles, à l'époque de la Commission de Newcastle en 1862. Cependant, les statistiques révèlent qu'il n'y avait encore qu'un enseignant certifié pour 75 élèves et seulement un enseignant formé dans un collège spécialisé pour 128 élèves. (Judge, 1990).

Un quart de siècle plus tard, la Commission CROSS demanda que les universités jouent un rôle plus important dans la formation des enseignants et organisa le développement d'un certain nombre de collèges de formation en externat qui seraient des satellites des universités. C'est à partir de cette innovation que les deux voies qui menaient à l'enseignement commencèrent lentement à se confondre, amorçant ainsi l'entrée officielle des universités dans le domaine de la formation des enseignants. Au tournant du siècle, on avait créé plus de 20 externats qui pouvaient accueillir plus de 1 350 étudiants (Bernbaum, Patrick & Reid, 1985).

La Loi sur l'Éducation de 1902 contribua à réunir davantage ces deux voies en élevant l'âge minimum requis pour être enseignant qualifié à 16 ans et en permettant aux enseignants en formation d'être libérés de 50 % de leur temps d'enseignement pour fréquenter un externat. Cette Loi eut une autre conséquence peut être plus durable : elle donna aux LEA (Local Education Authorities) qui venaient d'être créés, le pouvoir de consacrer une partie de leurs fonds à la formation des enseignants et ceci conduisit à la création de nouveaux collèges de formation « municipaux ». Ainsi, grâce à l'extension des institutions de formation, l'élévation de l'âge requis pour y être admis et l'émergence de modèles de formation plus officiels, les racines du système d'apprentissage s'étiolèrent et en 1914 la plupart des futurs enseignants entraient dans des collèges dès le début de leur formation.

En établissant les fondements d'une expansion plus générale de l'enseignement secondaire, la Loi sur l'Éducation, donna aussi une impulsion au développement d'une formation spécifique aux enseignants du secondaire. Ce changement fut favorisé par le succès des collèges de formation et la création du Teachers Registration Council en 1906 qui marqua le début du processus de standardisation professionnelle. Ces mouvements amenèrent le Board of Education à stipuler en 1908 que l'ensemble de la formation professionnelle du secteur secondaire devait avoir lieu après la licence et au début de la Première Guerre Mondiale 21 universités étaient reconnues officiellement comme instituts de formation. Cependant, n'oublions pas que, malgré ces déclarations, la grande majorité des futurs professeurs ne passaient pas par cette voie royale si bien qu'en 1914 sur 5 246 professeurs enregistrés, seulement 180 avaient été formés ainsi.

Par conséquent, jusqu'au début de la Première Guerre Mondiale, l'enseignant du secondaire était généralement un titulaire de licence issu des classes moyennes qui se méfiait de ses collègues du primaire issus principalement des classes populaires. Malgré le mélange des deux groupes en matière d'enregistrement professionnel et l'établissement du National Union of Teachers (Syndicat National des Enseignants) (dont les membres appartenaient essentiellement au secteur élémentaire)*, ces deux catégories d'enseignants vivaient tout de même dans des mondes très différents. Il s'agissait semble-t-il autant d'un problème de culture que de classe sociale. Les professeurs se considéraient comme des intellectuels et voyaient généralement dans leurs collègues de l'élémentaire

* Des syndicats propres à chaque catégorie d'enseignants existèrent aussi.

des techniciens bornés, dépourvus de connaissances générales et de capacités intellectuelles (Tropp, 1970). Il est difficile de dire dans quelle mesure cette description correspondait à la réalité mais étant donné la séparation des formations, le peu d'extension de l'enseignement secondaire et le contrôle accru des municipalités sur les collèges de formation, ces opinions stéréotypées se maintenaient.

Pendant l'entre-deux-guerres, on fit plusieurs tentatives pour harmoniser ces deux groupes. Le rapport Burnham, qui examina l'expansion des collèges et des départements des universités, découvrit qu'un réseau de relations s'était établi depuis plusieurs dizaines d'années. De plus, le Rapport se prononçait en faveur d'une augmentation du nombre d'instituteurs licenciés, donnant ainsi plus d'homogénéité à la profession. Tuck (1973) a noté la mobilité croissante du personnel enseignant à cette époque et le fait que dès 1939 de nombreux enseignants débutants travaillaient dans les deux secteurs et il estime qu'« au début de la guerre, il existait une collaboration étroite entre les implantations universitaires et l'école primaire la plus modeste du pays ».

PENDANT ET APRÈS LA SECONDE GUERRE MONDIALE

Comme on l'a vu, le trait dominant des années d'avant guerre a été la continuation de principe « binaire » de double réseau. L'optimisme ambiant de l'après-guerre associé à la prévision d'une augmentation du nombre d'élèves en raison du babyboom et au débat grandissant sur la finalité de l'éducation a remis la question d'une approche commune de la formation des enseignants au premier rang des préoccupations, car il était déjà clair avant la guerre que le système de formation des enseignants ne répondait pas vraiment aux besoins d'un tissu social de plus en plus divers. Mais ce n'est qu'après la guerre que ce décalage est devenu plus évident. La raison en est, comme le montre Ryba (1992) que la formation des enseignants est sujette à la « double réflexivité » qui est liée précisément à sa situation particulière à cheval entre les préoccupations de société d'un côté et les besoins de son marché (les écoles), de l'autre.

La période d'après-guerre peut donc être représentée par deux phases distinctes qui se recouvrent plus ou moins. La première couvre un quart de siècle jusqu'à 1970 et elle est caractérisée par l'expansion et la modernisation : la seconde comprend les deux décennies suivantes au cours desquelles la baisse de la démographie, les changements sociaux et

économiques et l'émergence de nouvelles structures scolaires ont amené la formation des enseignants à se poser en termes quantitatifs et à subir en même temps une ré-évaluation qualitative.

L'EXPANSION ET LA MODERNISATION ; LES ANNÉES 50 ET 60

La guerre a servi de stimulus à une investigation plus poussée de la formation des enseignants. En 1941, on a entrepris une enquête sous les auspices de Sir Anthony Mc Nair destinée à examiner les déficiences connues des rapports entre universités et collèges de formation et le rôle des LEA dans le processus de formation. Les principes majeurs qui ont soutenu les délibérations de la Commission sont les suivantes :

1. Il devrait y avoir un système de formation unifié qui brise davantage les lignes de démarcation entre les enseignements élémentaires et secondaires tout en permettant des itinéraires différents.

2. Les LEA devraient assumer une plus grande part de responsabilité dans la formation des enseignants.

3. Des possibilités de formation devraient être organisées dans des domaines qui seraient du ressort de l'université.

4. Le Board of Éducation devrait reconnaître le grade d'enseignant qualifié comme étant la garantie d'une formation pédagogique théorique et pratique.

En essayant d'estomper la distinction entre les différents types d'enseignants, le rapport ouvrait la voie qui menait à une amélioration régulière et cohérente pour toutes les catégories d'enseignants ; ce geste devait mener finalement à l'établissement d'un corps unique de niveau universitaire.

L'établissement de l'Area Training Organization au début des années 50 qui était une conséquence directe des recommandations de Mc NAIR a mis officiellement les collèges de formation locaux sous la tutelle des universités. À long terme, selon Turner (1989) ces recommandations ont amélioré fondamentalement la qualité de la formation en insistant beaucoup sur l'unité de la profession et à la fin de leur existence quinze ans après on pouvait dire avec certitude que les instituteurs avaient atteint le même degré de reconnaissance que leurs collègues du secondaire.

L'immédiat après-guerre connut d'autres évolutions qui contribuèrent à rapprocher plus étroitement les deux secteurs. Le manque de professeurs qui avait atteint un seuil critique à la fin des années quarante

permet à des élèves instituteurs de concourir pour l'enseignement secondaire.

La population des établissements scolaires secondaires ayant doublé, les départements universitaires furent encouragés à développer leurs enseignements tant élémentaires que secondaires. Il en résulta une convergence continue des cours, aussi bien en ce qui concerne leur contenu que leur organisation. L'idée d'avoir une ou deux disciplines dominantes, l'apparition dans l'enseignement d'éléments à la fois théoriques et professionnels et la généralisation de la pratique effective d'enseignement étaient devenues communes aux deux types d'enseignement. De plus, la souplesse plus importante de la formation permettait à beaucoup d'établissements de formation d'offrir des lieux multiples pour les stages pratiques, ce qui rendait possible à l'étudiant d'enseigner indifféremment dans le primaire et le secondaire.

Ce qui est encore plus remarquable, c'est que cette uniformisation croissante ait eu lieu à un moment où la division entre formation générale et formation professionnelle concomitantes d'un côté et formation professionnelle consécutive à un diplôme universitaire de l'autre, atteignait son summum. En fait, ce sont les collèges qui ont eu la plus grande part de responsabilité dans cette légitimisation accrue de l'aspect professionnel de l'enseignement et dans le développement de nouveaux programmes de formation des enseignants, deux éléments qui allaient être de plus en plus au centre des formations des deux secteurs au cours des années suivantes.

En 1960, le gouvernement a décidé de porter la longueur minimum de la formation dans les collèges à trois ans, initiative qui représentait un effort supplémentaire pour élargir en priorité la formation des enseignants du primaire. De même, le développement de l'enseignement secondaire pour tous a entraîné une augmentation du nombre de recrues en possession de qualifications du niveau de l'Advanced Level*. Ainsi, en 1963, plus de 60 % des nouveaux étudiants des collèges possédaient un ou plusieurs « A'levels ».

* L'équivalent du Baccalauréat.

En 1963, le gouvernement a réuni une commission sous la présidence de Lord Robbins afin d'examiner le règlement de l'enseignement supérieur. Dans le domaine de la formation des enseignants le rapport faisait les recommandations suivantes :

1. Il devrait exister une formation en quatre ans menant à une licence d'enseignement (BED).
2. Les collèges de formation devraient être rebaptisés Collèges d'Enseignement*.
3. La responsabilité de la formation devrait passer progressivement des LEA au secteur universitaire.
4. Une nouvelle instance devrait être créée pour valider les diplômes non universitaires.

Le gouvernement a accepté les principes du rapport mais n'a pris qu'une partie des mesures préconisées. Ainsi, les LEA ont gardé le contrôle des collèges. Par contre on a institué tout de suite la nouvelle licence d'Éducation et, à la fin des années 60, toutes les universités conservaient la responsabilité de valider la plupart des formations. Cependant, la création du CNAAC (Council for National Academic Awards) en 1964 a été le point de départ de l'émergence progressive de diplômes reconnus nationalement. De toute évidence, les recommandations de la Commission Robbins tendaient à donner une plus grande autonomie institutionnelle dans l'esprit du modèle universitaire classique. De telles innovations préparaient le terrain pour une meilleure intégration des deux secteurs dans les vingt années qui ont suivi.

CONSOLIDATION ET RÉÉVALUATION. LES ANNÉES 70 ET 80

Dans son introduction aux Rapports Nationaux sur la Formation des Enseignants de 1987, Guy Neave arrivait à la conclusion qu'il y avait eu deux lignes de développement importantes pendant la période 1975-1987, à savoir la consolidation et la réévaluation. Il estime que ces deux aspects représentaient un équilibre entre des tendances opposées : le premier, la suite logique de la décennie précédente, le deuxième, la conséquence des pressions nouvelles de la période actuelle (Ryba, 1992). Ce double thème sera à la base de l'analyse présentée dans cette partie.

* Colleges of Education.

Au début des années 70, la formation des enseignants s'est vue confrontée à un certain nombre de problèmes dont la résolution devait marquer l'émergence de programmes de formation adaptés. Tout d'abord il s'agissait de réorganiser les établissements scolaires. L'élection, en 1964, d'un gouvernement travailliste favorable à la suppression de la sélection, annonçait l'apparition d'un système d'éducation polyvalent (compréhensif). Ce mouvement allait prendre de l'ampleur et mener au début des années 70 à la quasi-disparition des lycées classiques élitistes (grammar schools). L'émergence de ces nouveaux établissements impliquait que les enseignants et, plus particulièrement les élèves-enseignants ne pouvaient plus prétendre avoir affaire exclusivement à un seul groupe d'âge ou à un seul niveau d'aptitude.

Le deuxième défi était lié à l'expansion rapide des collèges et des formations qu'ils proposaient, facteurs qui soulevaient un certain nombre de questions pertinentes concernant le contenu d'une formation professionnelle appropriée à ces conditions nouvelles. Dans l'enseignement primaire, par exemple, le rapport Plowden allait dans le sens de la tendance de plus en plus marquée vers un enseignement et un apprentissage centré sur l'enfant : ce processus devait mettre fin à la domination des pédagogies didactiques qui persistaient depuis presque un siècle et demi. En outre, l'émergence d'un « Schools Council » a déclenché une foule de projets de développement es programmes qui tentaient de repenser et de reconceptualiser le contenu des programmes d'enseignement.

Le troisième et dernier défi était la conséquence directe d'une série de prévisions démographiques qui indiquaient une baisse des effectifs dans les établissements pour les dix années à venir.

En 1971, une Commission Parlementaire de la Chambre des Communes a examiné ce problème et en a conclu que la formation des enseignants « s'était développée de façon anarchique et avait été trop coûteuse ». Cette Commission a donc préconisé « une planification rigoureuse et une révision inventive des relations entre universités et collèges ». (Willey & Madison, 1971, p. 77). Cette idée annonçait de toute évidence l'extension de l'obligation d'une formation professionnelle aux enseignants du secondaire qui intervint l'année suivante. Cela eut pour conséquence indirecte de permettre aux collèges de dispenser une formation de niveau post-licence aux futurs enseignants du primaire. Parallèlement, certains départements d'universités qui dispensaient depuis plus d'un demi siècle une formation courte pour les enseignants du primaire ont procédé à la même extension. Ces formations se sont révélées particulièrement intéressantes pour les collèges qui

n'offraient jusque-là que les formations simultanées préparant à l'ancien Certificat ou à la Licence d'éducation.

Ainsi, on avait établi des bases qui pourraient permettre une uniformisation des formations pour les instituteurs et les professeurs. On est allé plus loin lorsqu'en 1972, Margaret Thatcher, alors Ministre de l'Éducation, a chargé M. James de faire un rapport sur la situation de la formation des enseignants.

La commission a préconisé :

1. Un enseignement supérieur pour tous menant à une licence en trois ans ou à un diplôme en deux ans qui devrait remplacer le certificat et le diplôme d'enseignement (de type Deuq.) qui existent actuellement.

2. Une formation d'un an menant soit à une licence d'enseignement (B.A. Ed.) soit au PGCE (Post Graduate Certificate in Education).

Tout en acceptant les grandes lignes du Rapport, le gouvernement n'est pas allé jusqu'à abandonner les formations simultanées et le Diplôme d'Enseignement a perduré.

En conséquence, la période qui a suivi le Rapport James a été marquée par un foisonnement de nouvelles formations qui tentaient d'harmoniser la relation problématique entre la connaissance de la matière, l'aptitude professionnelle et l'étude des programmes scolaires, situation aggravée par la nécessité, pour les instituteurs, d'être compétents dans toutes les matières. Lynch (1979) pense que ce fut une période d'innovation générale : les Collèges ont essayé de décloisonner les différentes matières et de développer de nouvelles épistémologies fondées sur l'intégration. Dans le secteur secondaire, cette action a été complétée par l'introduction massive des lycées polyvalents (Comprehensive Schools). L'enseignement traditionnel des matières et leurs pédagogies spécifiques étaient remis en question ; la compétence dans une seule matière n'était plus la condition reconnue d'un bon enseignement. Par contre, des méthodes d'enseignement génériques assorties d'une insistance sur les éléments affectifs de l'apprentissage des enfants ont émergé avec une vigueur accrue. Ceci a évidemment rapproché les secteurs primaire et secondaire.

Ironiquement, ce rapprochement est allé de pair avec le début d'une période d'austérité. Le Ministère de l'Éducation et des Sciences a réduit considérablement le nombre de places dans la formation initiale des enseignants en vertu des prévisions démographiques. Le processus de rationalisation qui en a résulté a conduit de nombreux collèges du sec-

teur public soit à s'associer à des Polytechnics locaux ou des universités, soit à fusionner pour former des établissements plus grands. Cette dernière démarche a été faite par rapport au souhait du gouvernement de voir ces établissements évoluer vers une diversification des spécialités (Gilbert & Blyth, 1984). Le résultat a été que jamais auparavant un aussi grand nombre d'élèves-enseignants n'avait été formé de la même façon et dans un même lieu.

Le début des années 80 a été également marqué par une série de rapports et d'enquêtes visant à évaluer la qualité des formations existantes. Au cours d'une étude « transbinaire » de 8 collèges et 8 départements d'universités, Alexander & Whittaker (1980) ont confirmé la tendance à une uniformisation croissante. Ils ont mis en évidence l'usage répandu de formations professionnelles, pédagogiques et générales communes aux filières primaires et secondaires. Ces tendances se retrouvent dans pratiquement tous les départements d'universités et les collèges à l'exception d'un petit nombre d'institutions qui conservent une orientation exclusivement primaire ou secondaire. Selon ces auteurs, l'uniformisation se retrouve aussi dans les stages pratiques des étudiants qui ont lieu à la fois dans les écoles primaires et les lycées ; de même, les étudiants de PGCE du secondaire bénéficient d'un stage dans l'enseignement primaire.

Cette enquête et d'autres enquêtes similaires ont mis en évidence ce changement visible d'orientation qui consiste à s'éloigner de la dichotomie formation générale/formation professionnelle pour s'orienter vers une formation plus professionnelle (Mc Namara & Ross, 1982 ; Alexander, 1982). Cette convergence a été associée à l'émergence d'un certain nombre de taxonomies qui ont tenté d'identifier les différents aspects des connaissances et des aptitudes professionnelles qui devraient être acquises par tout futur enseignant (UCET, 1982 ; HMT, 1983 ; Stones, 1981 ; HIRST, 1979).

Au sein des formations de PGCE du secondaire, de tels changements ont entraîné la disparition des disciplines traditionnelles de l'éducation au profit de nouvelles formations professionnelles ou pédagogiques de type générique. De même, les stages pédagogiques se sont diversifiés : la formation alternée qui était d'usage a été complétée par l'introduction d'une journée ou d'une demi-journée de stage par semaine sur le terrain. Cette évolution a été réalisée grâce au recrutement d'un nombre croissant d'enseignants-tuteurs qui ont joué un double rôle dans les deux institutions.

L'accélération de ces mouvements a permis de rapprocher les notions de pédagogie et d'aptitude professionnelle des secteurs primaire et secondaire. Souvent, l'enseignant du primaire a été érigé en modèle de pratique pédagogique tandis que les théories heuristiques de l'enseignement recommandées par Plowden commençaient à remplacer les anciennes théories didactiques. Ainsi, des efforts ont été faits pour transférer de nombreux éléments de la pratique du secteur primaire au secteur secondaire.

Dans le domaine de la pédagogie de la formation des enseignants, le savoir-faire éclairé du formateur d'enseignant (John, 1992) qui avait été au centre d'une grande partie de la formation des instituteurs pendant des années, est maintenant également à la base de la mise en oeuvre des cours de pédagogie du secteur secondaire. Ces changements sont aussi accompagnés d'une tendance au développement de méthodes d'enseignement génériques (Kerry, 1980 ; Wragg, 1982 ; Kyriacou, 1984) et dans les années 70 et 80, c'est l'apogée des expériences de micro-enseignement et de simulation (Mc Leod, 1975).

Parallèlement à ces tendances à la convergence, les gouvernements des années 80 ont tenté d'exercer davantage leur contrôle à la fois sur le recrutement et sur la formation des enseignants. Les discours de James Callaghan, alors Premier Ministre Travailleiste, à Ruskin College, Oxford en 1976, annonçait une période d'austérité dans l'éducation. Cette attitude parcimonieuse faisait partie d'une ré-affirmation générale de la nécessité de faire dépendre le système éducatif des besoins sociaux et surtout économiques du pays.

Après l'arrivée de Sir Keith Joseph au Ministère de l'Éducation en 1982, la formation des enseignants a été l'objet d'études de plus en plus minutieuses. Ceci a coïncidé avec une hyperactivité des Inspecteurs de sa Majesté qui sont parvenus à produire davantage de rapports sur les années 80 qu'il n'y en a jamais eu dans toute l'histoire de la formation des enseignants. Un grand nombre de ces publications critiquait ouvertement cette formation et l'une d'elle « Le Nouvel Enseignant à l'École » a été le signe avant-coureur d'un projet de loi en 1983 qui définit les critères d'une surveillance plus rigoureuse du contenu de l'enseignement et du personnel formateur.

Ce projet de loi devait bientôt introduire le CATE (Council for the Accreditation of Teacher Education), corps quasi-gouvernemental destiné à superviser le fonctionnement du système de formation des enseignants, et dont les membres sont nommés directement par le secrétaire

d'État. Cette nouvelle instance a porté immédiatement la formation au PGCE de 32 à 36 semaines, a exigé que la formation des instituteurs fasse une plus grande place aux connaissances générales et que les formateurs aient « une expérience récente et utile » de l'enseignement à l'école.

Même si, depuis l'époque expansionniste des années 60, le secteur de la formation a diminué, il y a eu parallèlement une augmentation de la convergence. Ceci a entraîné la quasi-disparition de la séparation entre universités et collèges qui était auparavant très marquée. Beaucoup d'universités telles que celles d'Exeter, Reading, Loughborough, Leicester et le London Institute dispensent maintenant une formation pour le primaire et le secondaire et ces cours sont de plus en plus assurés par des équipes de formateurs issus des deux côtés de la barrière. Aussi, bien que la classe d'âge des élèves détermine encore les formations, l'établissement de critères structurels communs a contribué à supprimer la séparation et la différence de prestige qui a marqué à jamais la génération précédente d'enseignants. C'est ce qui a conduit Judge (1990) à noter que pendant les années 80, les universités et les collèges sont « engagés dans un travail fondamentalement semblable » et sont donc « clairement sujets aux mêmes contraintes » (p. 24).

Le début des années 1990 virent une accentuation de la politique de contrôle dont la conférence de janvier 1992 à Kenneth Clark's North of England marque l'apogée. Le Ministre a affirmé que 80 % de la formation des enseignants du secondaire doit se faire dans les établissements scolaires et que le financement correspondant devrait être transféré à ces derniers. La première mesure du nouveau secrétaire à l'Éducation, John Patton, qui intervint peu de temps après, fut de réduire ce pourcentage à 66 %. De plus, il insista pour que la formation des maîtres du primaire utilise davantage de temps pour développer l'enseignement disciplinaire.

Dans l'immédiat, la séparation entre enseignement primaire et secondaire semble se réouvrir et le reste de la décennie peut marquer un retour à d'anciennes croyances et structures.

LE STATUT* DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE ET DU SECONDAIRE

Les parties précédentes ont montré qu'il y a eu convergence institutionnelle dans la formation des instituteurs et des professeurs en Angleterre et au Pays de Galles. Ceci pose la question de savoir si il y a eu aussi convergence des statuts. Nous devons concéder ici que nous n'avons aucun moyen de démontrer sans équivoque que cette convergence a eu lieu. L'une des raisons étant que le concept de statut peut avoir des connotations différentes. En outre si l'on devait adopter une connotation limitée du statut calculée de façon opérationnelle à l'aide des méthodes de classification utilisées pour mesurer le prestige des différentes professions, il n'existe pas d'ensemble de données concernant les enseignants en Angleterre et au Pays de Galles qui pourraient permettre d'identifier des tendances. Ainsi, on ne peut que présenter un certain nombre d'observations sur le problème des statuts comparatifs selon un ensemble de caractéristiques dont on pourrait penser qu'elles ont un rapport avec le statut. Mais tout d'abord, il faut noter que les enseignants du primaire sont toujours marqués par un statut moins élevé que celui de leurs collègues du secondaire. Certaines données montrent que c'est leur cas en Angleterre et au Pays de Galles (Bernbaum, Noble & Whiteside, 1969). Cependant, des données comparatives (e.g. Trieman, 1977) indiquent une différence de statut moins évidente chez les enseignants en Angleterre et au Pays de Galles que dans beaucoup d'autres pays.

Le statut légal

Il n'y a aucune différence de statut légal entre enseignants du primaire et du secondaire. Bien que les certificats accordés aux enseignants précisent pour quel groupe d'âge ils ont été formés, aucune barrière légale n'empêche un enseignant formé pour le primaire d'enseigner dans un établissement secondaire, ou vice-versa, comme c'est plus souvent le cas. Cependant dans la pratique de tels transferts sont relativement rares.

* « Status » en anglais n'a pas la même connotation administrative et légale que statut en français. Il désigne tout spécialement la valorisation, le standing, le prestige d'une personne ou d'un groupe par rapport à d'autres. Ce que l'on pourrait appeler, en bref, statut relatif. C'est dans ce sens qu'il faudra prendre l'emploi qui suit de ce terme.

La rémunération

L'échelle des salaires est la même pour les enseignants du primaire et du secondaire. En 1956, on avait introduit un système d'indemnités supplémentaires qui désavantageait les enseignants du primaire. Une législation plus récente a quelque peu rétabli l'équilibre, même si les indemnités supplémentaires demeurent plus facilement accessibles aux enseignants du secondaire.

Le niveau d'études

La qualification a une influence significative sur le statut à deux stades de la carrière : au moment où l'on quitte l'école et au moment où l'on entre dans le corps enseignant. Jusqu'au milieu des années 60, la différence principale entre ces deux critères existait d'une part pour ceux qui entraient dans les collèges pour y subir une formation en deux ans, puis à partir de 1960, en trois ans menant à un Certificat d'Aptitude à l'enseignement et d'autre part ceux qui entraient à l'université pour y préparer une licence en trois ans suivie d'un PGCE (Postgraduate Certificate in Education). Parmi les étudiants de collège, il n'existait pas de véritable différence de niveau de fin d'étude entre ceux qui se destinaient au primaire ou au secondaire si ce n'est que les futurs enseignants du secondaire avaient un niveau légèrement plus élevé. Avant les années 60, la proportion d'étudiants de PGCE qui se destinaient au primaire était relativement réduite et il est difficile de trouver des renseignements sur leur niveau de fin d'étude.

Cependant, en termes de type de licence (c'est-à-dire d'évaluation du niveau d'étude), le tableau II montre qu'il n'y a pas de différence importante entre les niveaux des futurs enseignants du primaire et du secondaire.

Tableau II
Classification des diplômes des étudiants de PGCE
se préparant à enseigner dans le secondaire (Lettres ou Sciences)
ou dans le primaire

PRIMAIRE SEXE		SPÉCIALITÉ		
		SECONDAIRE LETTRES	SECONDAIRE SCIENCES	PRIMAIRE
1	H	3,3	2,9	0
	F	2,5	8,1	2,4
2,1	H	37	20,8	27,6
	F	33,1	28,7	30,4
2,2	H	45,8	38,5	51,7
	F	52,8	38,4	47,6
2	H	3,9	5,1	3,4
	F	2,3	3,1	1,2
3	H	6,6	18,2	10,3
	F	5,5	11,6	8,9
Autre	H	3,4	14,6	6,9
	F	3,8	10,1	9,5

Source : Patrick, Bernbaum & Reid (1982)

Note : La classification des diplômes indique le niveau de réussite aux examens (1 = élevé), avec une différenciation pour la classe moyenne 2.

Les origines socio-professionnelles

Les origines sociales des étudiants qui entrent dans l'enseignement primaire et secondaire ont tendance à s'uniformiser depuis les années 60. En gros, avant la Seconde Guerre Mondiale, les enseignants des lycées sélectifs (qui possédaient une licence mais bien souvent n'avaient pas fait une année de formation professionnelle) venaient principalement de milieux bourgeois même si une plus grande proportion de diplômés issus de la classe ouvrière se destinaient à l'enseignement plutôt qu'à d'autres professions. Ceux qui entraient dans les collèges de formation venaient plutôt en majorité de familles d'ouvriers qualifiés et parmi les étudiants issus de familles d'employés de bureau et de cadres on trouvait surtout des femmes qui naturellement se destinaient à l'enseignement primaire en plus grand nombre que les hommes.

Après la guerre, comme le montre une étude détaillée de Floud & Scott (1961), la démocratisation de l'enseignement secondaire a provoqué un processus d'uniformisation des origines sociales qui s'est poursuivi.

Tableau III
Origines socio-professionnelles des étudiants de PGCE
et de Licences d'Enseignement (Bachelor of Education).
Formation (%)

ORIGINE SOCIALE	FORMATION	
	B. Ed*	PGCE**
I Cadre supérieur	16	17,4
II Cadre moyen	34	46,4
IIIa Employé de Bureau	9	10,9
IIIb Ouvrier Qualifié	21	18,3
IV Ouvrier semi-qualifié	4	5,3
V Ouvrier non-qualifié	1	1,7
Autre	15	—

* D'après Mc Namara & Ross, 1982

** D'après Patrick, Bernbaum & Reid, 1982

Des différences entre les origines sociales subsistent chez les enseignants du primaire et du secondaire en particulier pour les hommes mais elles sont beaucoup moins marquées qu'autrefois. Les Collèges de Formation ont offert à de nombreux élèves de la classe ouvrière, la possibilité d'accéder à l'enseignement supérieur compte tenu du nombre de places limité dans les universités. Ainsi il existait une différence évidente entre les origines sociales. Cependant, la démocratisation de l'enseignement supérieur et le remplacement du certificat d'Aptitude à l'Enseignement (Teachers'Certificate) par un Diplôme d'Enseignement (B. Ed degree) a permis aux différences de s'estomper sans pour autant disparaître totalement, comme le montre le tableau III.

La proportion d'hommes et de femmes

Le fait que la plupart des enseignants du primaire soient des femmes peut avoir une influence nuisible sur le statut des instituteurs par rapport aux professeurs en vertu de la survivance d'attitudes patriarcales dans la société. Cependant, ce problème est trop complexe pour être abordé ici.

L'image

L'image des deux groupes est déterminée en grande partie par la perception des différences entre leurs activités pédagogiques. L'une des raisons qui pourrait expliquer pourquoi l'enseignement est généralement moins bien considéré que les autres professions est que son public immédiat est composé d'enfants et que tous les enfants finissent par « terminer » leurs études et laissent leurs enseignants derrière eux lorsqu'ils entrent dans l'âge adulte (Hoyle, 1969). Plus les élèves sont grands, plus le statut de leurs enseignants est élevé puisque l'on considère que l'enseignement primaire comporte une large part de socialisation qui est perçue comme une activité quelque peu diffuse ; d'ailleurs, la prépondérance des femmes dans ce secteur renforce cette image.

Par contre, l'enseignant du secondaire est considéré comme un spécialiste compétent dans sa matière dont la fonction est de différencier les élèves en regard de leurs études futures et de leurs rôles professionnels.

Cette distinction est moins marquée en Angleterre depuis la Seconde Guerre Mondiale et en particulier en raison de la diversification des filières dans l'enseignement secondaire apporté par les Comprehensive Schools. Par opposition aux Grammar Schools (lycées classiques) qui se consacraient exclusivement à des objectifs d'ordre intellectuel, les Comprehensive Schools (lycées polyvalents) ont englobé une gamme plus large de fonctions sociales. Broadfoot, Osborn, Gilly & Paillet (1988) ont identifié des différences entre les instituteurs en Angleterre et en France et vraisemblablement, on pourrait observer les mêmes différences au niveau de l'enseignement secondaire.

D'une façon générale, on peut dire qu'en ce qui concerne les caractéristiques des enseignants, bien que les professeurs aient un statut plus élevé, cette différence est moins imputable à la différence de niveau intellectuel qu'à la façon dont l'opinion publique perçoit le rôle des enseignants dans les deux types d'établissements. La définition des caractéristiques des enseignants devient plus complexe car, de plus en plus, ceux qui ont l'intention d'enseigner dans le primaire ou le secondaire auront eu une autre formation professionnelle avant d'être formés à l'enseignement, comme le montre le Tableau IV. Ainsi, en tant que critère de recrutement, l'expérience est peut-être en train de prendre le pas sur les diplômes scolaires ou universitaires.

Tableau IV
Pourcentage d'étudiants âgés de 26 ans
et plus en formation initiale

	Hommes	Femmes
IUT*/Collèges	56	50
Universités	42	39

* Polytechnics

Source : DFE Statistical Bulletin, juillet 1992.

CONCLUSION

Nous avons montré dans cet article qu'il y a convergence dans le domaine de la formation des enseignants du primaire et du secondaire en Angleterre et au Pays de Galles. À l'origine, les instituteurs étaient formés exclusivement dans des Collèges de Formation monovalents* mais ces établissements en fusionnant avec des IUT et des universités et en élevant le niveau tout en diversifiant les formations proposées sont devenus presque indifférenciables des universités ; d'ailleurs la plupart d'entre eux sont désignés sous le nom d'Universités depuis septembre 1992. Les universités traditionnelles ont toujours formé les enseignants du secondaire en les préparant au diplôme de PGCE mais forment de plus en plus d'enseignants du primaire par cette même filière. Les Collèges et les IUT forment aussi des enseignants du primaire et du secondaire au PGCE depuis les années 60. Cependant, des vestiges des anciennes distinctions subsistent et la majorité des enseignants du primaire sont encore formés dans des établissements qui étaient à l'origine des Collèges de Formation.

Cet article montre, également, que ces transformations institutionnelles ont été accompagnées d'une uniformisation des statuts respectifs des instituteurs et des professeurs. Mais il est presque certain que la distinction subsiste et va probablement perdurer, en grande partie en fonction du travail scolaire plus spécialisé du professeur. Cependant, cette distinction s'est beaucoup atténuée depuis que l'Angleterre et le Pays de

* L'équivalent de nos Écoles Normales.

Galles ont abandonné un enseignement secondaire élitiste. De plus, les caractéristiques des enseignants qui confèrent statut et prestige, à savoir les diplômes et les origines sociales, présentent moins de différences entre les deux secteurs mais faute de moyens d'obtenir des données quantitatives sur le long terme dans ce domaine, nous nous contenterons de formuler cette uniformisation en tant qu'hypothèse.



PETITES HISTOIRES ET ENJEUX SOCIAUX

Approche sociologique d'un curriculum de formation des maîtres

Michèle MÉTOUDI
Régine SIROTA (1)

Sommaire. La mise en place des enseignements communs au cours de l'année 1991-1992 à l'IUFM de Paris est envisagée, via une méthode ethnographique. Certains des assemblages et compromis locaux qui ont permis la cimentation de l'institution naissante sont examinés à travers cinq « événements analyseurs ».

Les enjeux des acteurs (étudiants et stagiaires, corps professoraux) et des institutions parties prenantes (ex-EN et universités) sont décrits en même temps que leurs interférences au fil d'une année toute faite de négociations successives. Les auteurs mettent en évidence quelques-uns des flux et reflux qui ont caractérisé la recherche d'identité et de stabilité de cet IUFM particulier.

Summary. The setting up of general courses at the Paris IUFM during the academic year 1991-1992 has been considered through an ethnographic method. Some of the local assembling and compromises which have favoured the cementation of this newly created institution are examined through five "revealing events".

The role of the students, trainees and trainers and the role of the contributing institutions involved (former teacher training colleges and universities) are described, together with their interference all along a year rich in successive negociations. The authors bring to light some of the ebbs and flows which have presided over the search for identity and stability of that particular IUFM.

(1) M. Métoudi est professeur de sciences de l'éducation à l'IUFM et R. Sirota est chargée de recherche dans l'équipe de sociologie de l'éducation CNRS/Paris V. Nous avons vécu ce que nous relatons ici en qualité d'acteurs directs : un point de vue particulier qui participe à notre démarche.

INTRODUCTION

Ce sont de petites histoires qui tissent cet article : des « événements-analyseurs », des incidents clés (2) y sont relatés, commentés et décryptés ; ils mettent successivement en lumière des composantes sociologiques de la mise en place des enseignements communs (3) à l'IUFM de Paris. Ils éclairent l'« assemblage des formes et des compromis (4) » qui cimentent cette institution spécifique locale (5) et font apparaître quelques-uns des enjeux réels ou symboliques et quelques-uns des mécanismes sociaux qui ont été à l'œuvre.

Cette manière de procéder répond à un parti pris théorique : l'approche ethnographique part du principe que rien n'est figé à l'avance dans la mise en place d'une institution et que c'est précisément dans la « situation » que se construit l'ordre social. Elle considère que les négociations entre acteurs sociaux en tant que résultantes de trajectoires institutionnelles et de trajectoires personnelles (6) peuvent être saisies tant au niveau symbolique que politique et institutionnel (7), triple niveau de leur action. En adoptant ce parti, l'analyse prend le risque de l'« histoire immédiate », d'un travail de témoignage qui, tout en recherchant tout le recul théorique et méthodologique possible, n'attend pas que le temps ait tranché ni même que la suite ait tracé quelques lignes de sens (8).

(2) Suivant en cela la méthode ethnographique, telle que la définit F. Erickson : « tirer de son carnet de terrain un incident-clé, le relier à d'autres incidents, phénomènes et constructions théoriques, et l'interpréter de façon à ce que les autres puissent voir le général dans le particulier, l'universel dans le concret, la relation entre la partie et le tout. ». In Erickson (F). – *What makes schoolethnography ethnographic*, *Council of Anthropology and Education. Newsletter*, n° 2, 1973.

(3) Il s'agit des enseignements communs mis en place en septembre 1991 après une petite année de réflexion et de négociation entre les parties prenantes qui étaient réunies autour d'un « chef de projet » : l'embryon de direction de l'établissement à venir, les universités parisiennes, les anciens centres de formation des maîtres (CPR et EN), le rectorat, les corps d'inspection du primaire et du secondaire.

(4) DEROUET (Jean-Louis). – *École et Justice, de l'égalité des chances aux compromis locaux*. – Paris : Métailié, 1992.

(5) Toutes les institutions sont fondées sur des assemblages de formes et de compromis. Notre ambition est de nous intéresser à une forme spécifique locale, ce qui, au demeurant, n'est pas sans renseigner secondairement sur l'IUFM de Paris, sur les IUFM et sur les fonctionnements institutionnels en général.

(6) Cf. article d'Andrée Sarfati.

(7) Ce qui conduit à emprunter à des champs théoriques différents.

(8) L'analyse, du coup, est très datée, elle a été produite en mai 1992 ; écrite à l'heure de la publication, elle serait différente.

Cette manière de procéder constitue également un choix pragmatique : c'est une manière de rendre compte d'un phénomène très complexe en le suggérant. Cette démarche conduit à ne pas « pousser » l'analyse de chaque « histoire » : chacune n'a qu'une fonction catalytique à un stade de la démonstration. L'ambition de peindre un tableau complet de la mise en place des enseignements communs ou de l'IUFM est donc absente de ce propos, celle d'en faire la théorie explicative aussi. Aucune prétention à l'exhaustivité n'existe ici, l'article se contente de poser les premiers jalons d'une analyse sociologique en soulignant quelques phénomènes et développe quelques remarques théoriques.

1. AUTOUR DE LA CONSTITUTION DU CURRICULUM D'ENSEIGNEMENT : LES FORMÉS « ACTEURS DU SYSTÈME (9) »

La maquette 1991-1992 de l'IUFM de Paris est rapidement devenue lettre morte. Elle a vécu un an, durée légale de validité de son habilitation. Cette limite formelle n'induisait pas que la deuxième version (1992-1994) tranche très vivement par rapport à la première ; or c'est ce qui s'est passé, comme trois lectures successives des deux projets le démontrent.

1.1. Première lecture, factuelle

La première maquette prévoyait 50 heures d'enseignements communs en première année identiques pour tous les étudiants et 50 heures en deuxième année également identiques pour tous les stagiaires, ainsi distribués :

En première année :

-I- L'école :

Connaissance objective et critique de l'institution scolaire et des systèmes éducatifs

Que faut-il pour qu'il y ait école ?

-II- Apprendre et enseigner

Connaissance de l'élève

Instruire, éduquer

(9) Cf. Michel Crozier.

En deuxième année :

-I- L'école

*Réflexion philosophique et épistémologique
Sociologie des pratiques éducatives*

-II- Apprendre et enseigner

*L'élève et les apprentissages
Les finalités de l'enseignement, réflexion sur la notion de projet*

-III- Éthique et citoyenneté

*L'idée de droits de l'homme. Devoir et droit
La formation du citoyen : la question de l'enseignement et la transmission des valeurs
L'idée d'humanité
La question de la laïcité
Éléments de déontologie du métier d'enseignant*

-IV- Enseignement optionnel

*Éducation à l'environnement
Analyse verticale d'un contenu d'enseignement : par exemple l'enseignement de l'histoire de l'école élémentaire à la terminale...*

Ce qui, traduit en termes disciplinaires, signifiait 18 heures de psychologie, 18 heures de sociologie et 66 heures de philosophie.

La deuxième maquette (10) s'en écarte. Elle pose des principes généraux qui énoncent non seulement une modification des programmes mais aussi un changement d'attitude :

- « 1. Les enseignements proposés devront avoir un caractère professionnel.
2. Le contenu des enseignements devra avoir une liaison étroite avec l'expérience sur le terrain.
3. Les enseignements communs de première année et ceux de seconde année sont différenciés dans l'esprit et dans le contenu.
– En effet, ils sont offerts en 1ère année à des étudiants qui préparent un concours de recrutement : ils doivent à la fois leur présenter le métier auquel ils se destinent et leur donner les meilleures chances de réussir au CAPES ;

(10) Celle qui présidera à la formation les deux prochaines années vient d'être présentée au ministère pour habilitation.

– tandis qu'en seconde année, ils s'adressent à des fonctionnaires stagiaires : ces enseignements seront évalués en vue de la titularisation, ils doivent constituer une formation professionnelle solide.

4. *Le parcours de formation des étudiants et des stagiaires est individualisé :*

Il prend en compte les acquis antérieurs universitaires et professionnels des personnes.

Ce principe induit le caractère optionnel de certains modules, d'une part,

il induit, d'autre part, l'existence de tuteurs chargés de conseiller, suivre et valider ces parcours.

Le tuteur, sauf exception, sera membre du collège disciplinaire de la discipline de l'étudiant ou du stagiaire. » (11)

Pour saisir les différences assez fondamentales qui séparent les deux maquettes quelques-unes des innovations proposées par la deuxième peuvent être relevées :

– *Un principe* non exprimé en 1991 la sous-tend expressément : l'épreuve professionnelle (oral du CAPES) est placée au centre des enseignements communs de première année et le mémoire professionnel au centre de ceux de seconde année. Il marque la volonté d'articuler la formation autour du métier vécu, c'est-à-dire d'accentuer le lien théorie/pratique, d'une part, et de se rapprocher des préoccupations explicites des formés, d'autre part.

– *Une organisation pédagogique* faisant une très large place à l'optionnel indique un glissement dans l'attitude institutionnelle : la maquette propose aux étudiants et stagiaires une « carte » de modules et les invite à construire leur « menu » personnel de formation avec l'aide d'un tuteur qui est à la fois le conseiller du formé et le garant institutionnel. Ce faisant, la formation à l'IUFM prend en compte les acquis antérieurs universitaires et professionnels des formés.

– *Des horaires de formation réduits* (12) alignés sur les minima des fourchettes proposées par le texte de référence (13) accentuent la même tendance : cette limitation horaire répond aux plaintes et vœux réitérés des étudiants et stagiaires pour qui la maquette précédente ne laissait suffisamment de temps ni au travail personnel indispensable à la préparation du concours en première année ni à la préparation de leurs cours

(11) Extrait du plan de formation 1992-1994.

(12) Tous les horaires sont réduits : ceux des enseignements disciplinaires nettement moins que ceux des enseignements communs.

(13) Circulaire n° 91-202 du 2 juillet 1991.

et du mémoire en seconde année. Elle (14) s'harmonise parallèlement avec des recommandations nationales formulées à l'adresse des universités par le Ministère de l'Éducation Nationale (15). On peut l'inscrire comme facteur d'« universitarisation » de la formation.

– *Les enseignants* sont invités à proposer des modules qui, tout en répondant aux principes énoncés ci-dessus, correspondent à leur meilleure compétence. On rejoint là, d'une autre manière, la logique universitaire. Mais cette compétence est définie différemment : dans la première maquette, elle était certifiée par des recherches antérieures, sous la forme canonique de la thèse, alors que dans la deuxième maquette, la définition s'élargit à des recherches en cours de constitution. Il s'agit non pas simplement de juxtaposer des éléments d'universitarisation mais d'universitariser l'institution.

Professionaliser, personnaliser, universitariser davantage : les trois tendances marquantes des changements.

1.2. Deuxième lecture, distanciée

Le relevé a posteriori des éléments du texte officiel (16) auxquels chacune des deux maquettes (17) semble répondre amorce un deuxième niveau d'analyse.

En 1991, les paragraphes qui ont été retenus par les fondateurs étaient essentiellement centrés sur les caractéristiques intrinsèques des contenus de formation :

(14) Par ailleurs, cette diminution des horaires contraints – et l'augmentation corollaire du travail personnel – jouent en faveur de la personnalisation de la formation.

(15) Cf. recommandations d'allègement des programmes de cours et d'augmentation du travail personnel.

(16) Il s'agit encore de la circulaire n° 91-202 du 2 juillet 1991, intitulée « Contenu et validation des formations organisées par les instituts universitaires de formation des maîtres » (EN bureau DESUP 4B). Pour être plus exact, il faut noter que cette circulaire n'était pas encore publiée au moment où les commissions travaillant à la mise en place de l'IUFM se sont réunies. Un « brouillon » de ce texte avait été mis à la disposition de ces commissions pour orienter leurs réflexions. La différence entre les deux maquettes ne peut pas être imputée à l'évolution de ce référent : la comparaison entre cette version initiale (« brouillon ») et le texte publié indique que seuls quelques mots et l'ordre des paragraphes ont changé.

(17) Chaque IUFM, établissement universitaire autonome, propose sa maquette qui est une mise en pratique d'une lecture obligatoirement sélective (ou d'une adaptation spécifique à la situation locale).

« La formation générale

Outre une approche philosophique et épistémologique qui peut aider les futurs enseignants à mettre en perspective les théories d'apprentissage et à réfléchir sur les contenus des disciplines à la formation des outils conceptuels, la formation générale doit permettre de faire acquérir aux futurs enseignants des savoir-faire professionnels, de les faire réfléchir sur l'éducation et l'enseignement et maîtriser les techniques nécessaires à l'exercice du métier d'enseignant.

L'élève et les apprentissages

Les futurs enseignants devront, outre les données générales sur l'enfant et l'adolescent (développement psychologique et physiologique, milieux et rythmes de vie, théorie de l'apprentissage, etc.) aborder ce thème de la façon la plus concrète possible : aide au travail de l'élève, méthodes d'évaluation, groupe-classe, etc.

L'enseignant, acteur responsable au sein du système éducatif

L'enseignant doit se situer au sein du système éducatif et par rapport à son environnement (finalités de l'éducation, objectifs du système éducatif, connaissance du système et de ses partenaires : parents, collectivités locales, associations, entreprises..., statut de l'enseignant, ses droits et ses devoirs, responsabilité de l'enseignant, efficacité de l'investissement éducatif). Il doit également situer les élèves (parcours d'élèves et procédures d'orientation, prise en compte des différences de réussite scolaire, zones d'éducation prioritaires, projets d'école ou d'établissement, etc.)

Outils et techniques d'enseignement

La formation commune des futurs enseignants

L'objectif de la formation commune est de favoriser l'émergence d'une culture professionnelle commune à tous les enseignants par-delà les spécialités, les disciplines et les niveaux d'enseignement. (18)

En 1992, les paragraphes qui ont été retenus par les concepteurs de la maquette (19) sont ceux qui ciblent les formés :

(18) Extraits de circulaire n° 91-202 du 2 juillet 1991.

(19) Les personnes qui ont travaillé en 1991 sont différentes de celles qui ont travaillé en 1992 : plus nombreuses en 92, mais elles émanent dans les deux cas des mêmes corps professionnels et défendent a priori les mêmes intérêts. Il serait sans doute artificiel d'imputer l'évolution de la maquette au changement des personnes.

« Parcours personnalisé de l'étudiant »

Les étudiants qui vont se présenter à l'IUFM auront bénéficié de formations et d'expériences antérieures très diverses. Il est donc indispensable qu'un bilan soit fait avec chaque étudiant au début de sa scolarité à l'IUFM, et que soit établi avec lui « un parcours propre de formation sur l'ensemble de la formation à l'IUFM ». L'étudiant s'engage ainsi sur une démarche contractuelle avec l'IUFM. (...)

Il est par ailleurs essentiel de concevoir la formation de l'étudiant en IUFM non de façon isolée, mais comme une étape – certes fondamentale – d'un processus de formation continue.

Le fondement de la formation : l'articulation théorie-pratique

L'IUFM développe une conception de la formation qui unit théorie et pratique et introduit d'emblée la confrontation avec les réalités du métier. Il vise à mettre en interaction progressive toutes les dimensions de la formation professionnelle. Les acquis disciplinaires rendront les futurs enseignants capables de maîtriser les connaissances dans les disciplines à enseigner, de percevoir les relations avec les autres disciplines et d'être sensibilisés aux acquis et aux perspectives de la recherche. (...)

La formation en IUFM est donc fondée sur la confrontation permanente de la théorie et de la pratique

Les compétences à développer chez les maîtres sont à construire sur la base d'une articulation théorie-pratique où le terrain est l'objet d'analyse poussant à rechercher les éléments théoriques d'une plus grande efficacité et en même temps moyen de validation et de synthèse des savoirs acquis. » (20)

Ces passages différents du texte officiel, ressorts discrets vertébrant chaque projet, témoignent d'un changement d'attitude assez radical dans la conception même de la formation. À la question qui paraît dynamiser la première maquette : « Quels sont les contenus de formation qu'il faut nécessairement donner à un futur enseignant ? », une autre s'est superposée, qui semble animer la deuxième : « Comment faire pour qu'un futur enseignant profite au mieux de son passage à l'IUFM ? »

(20) Extraits de la circulaire n° 91-202 du 2 juillet 1991.

1.3. Troisième lecture, plus explicative

C'est en développant un des facteurs ayant certainement influencé (21) cette évolution de la maquette que nous en donnerons une troisième lecture :

Un événement essentiel est survenu entre ces deux réceptions du texte officiel, événement suffisamment fort pour engendrer une modification aussi sensible de l'état d'esprit : l'arrivée des étudiants et des stagiaires ! Ils ont parfois réagi assez agressivement à ce que la maquette proposait, ont manifesté leur mécontentement et ont, pour certains, boycotté les cours. Parce qu'ils étaient physiquement absents de la réflexion initiale, la première logique de constitution des programmes situait les étudiants et stagiaires comme « objets » de formation. La maquette – qui préexistait à leur arrivée – avait été débattue autour d'une conception (22) de la formation, elle ne les pensait pas en qualité d'« acteurs du système ». Comment l'aurait-elle pu dans la situation institutionnelle du moment ? Les concepteurs ont travaillé dans un univers qui était le leur, avec des soucis théoriques et corporatifs (23) propres, d'une part, alors que, d'autre part, ils ne disposaient pas de données suffisantes pour appréhender a priori la population des formés (24). L'arrivée de formés, acteurs de la formation, constitue certainement un (sinon le) facteur essentiel d'infléchissement des enseignements communs.

2. AUTOUR DE LA CONSTITUTION D'UNE PRATIQUE : L'INSTITUÉ COMME SOUTIEN

Conformément à la maquette en validité, le module intitulé « Connaissance objective et critique de l'institution scolaire et des systèmes éducatifs » était enseigné en première année et en seconde année, avec des objectifs voisins puisque les stagiaires n'avaient reçu aucun enseignement l'année précédente. Une équipe d'enseignants a été constituée pour assurer le module, elle s'est réunie avant la première séance pour

(21) D'autres causes de ce glissement de maquettes pourraient bien évidemment être évoquées et développées : le fait qu'en 1992 l'institution existe, contrairement à la situation de 1991, par exemple. Fidèles à notre parti pris, nous nous en tiendrons à l'exploration d'un seul facteur explicatif.

(22) Au sens plein et double du mot conception : théorie et engendrement.

(23) Cet aspect sera abordé ultérieurement.

(24) Comment imaginer par exemple que beaucoup de stagiaires pourraient posséder une expérience personnelle de l'enseignement, comme à Paris en 1991-1992 ?

débattre du contenu des cours. Nous (25) avons accueilli ces collègues en leur dépeignant les conditions dans lesquelles ils allaient enseigner et attirer leur attention sur la « difficulté qu'ils allaient immanquablement rencontrer en première année » : *« les groupes vont être lourds, de soixante étudiants environ », « les étudiants préparant un concours dont l'aspect professionnel n'apparaît qu'à l'oral ne pourront consacrer aucun temps à des lectures ou recherches personnelles... »*. *« En seconde année l'approche sera plus facile puisque les stagiaires attendent sans doute des informations sur le système scolaire et ses fonctionnements »*... Ce diagnostic dressé a priori s'est avéré lourdement erroné. Les cours de première année ont connu un certain absentéisme, mais les étudiants présents se sont montrés attentifs, intéressés et fidèles. En seconde année, en revanche, les problèmes ont été plus nombreux et la contestation de l'institution beaucoup plus profonde et virulente : maintes fois le cours a été l'occasion d'exprimer des difficultés générales, ressenties ailleurs...

Quel élément d'analyse avait-on négligé dans l'appréciation initiale ? La différence radicale existant entre la position institutionnelle des étudiants et celle des stagiaires ! Les uns préparant un concours vivaient une situation sans doute anxiogène mais institutionnellement claire. Les autres, en revanche, confrontés plus directement à l'innovation – et à ses zones floues – avaient peine à se situer, d'autant que l'institution nouvelle manquait d'assise. Peu ou mal portée par le corps professoral (26),

(25) Ce sont les auteurs de cet article qui ont mis sur pied ce module, recruté les enseignants pour ParisV et organisé trois réunions avec ces enseignants : avant le début du module, à mi-parcours et pour faire un bilan de fin de module.

(26) Une anecdote, parmi d'autres, permet d'illustrer cet écueil spécifique. C'était le premier cours du module « Connaissance objective et critique de l'institution scolaire », pour l'un des seize groupes de stagiaires. La séance, conduite par R. Sirota, s'était avérée particulièrement rude : aux difficultés pour trouver la salle ou pour réunir les stagiaires eux aussi mal orientés s'étaient ajoutées des difficultés pédagogiques face à un groupe dont l'agressivité, la lassitude, l'angoisse étaient évidents ; la libre parole avait conduit à une description totalement anomique de l'institution dont les stagiaires ne trouvaient pas les repères, ne sachant à quel cours ils allaient assister, ni si ils allaient être soumis à évaluation ; la feuille de présence avait induit des incidents. Cet enseignement semblait être un des seuls lieux où on pût leur présenter la structure du tronc commun, le pourquoi et le comment des cours qui se succédaient... R. Sirota raconte : « Épuisée, je sors, croise l'enseignante qui faisait cours sur le même sujet dans la salle voisine, une ex-PEN ; elle semble elle aussi assez lasse après ce cours ; elle ne se laisse pas aller à de grandes confidences, mais elle m'invite dans la salle des professeurs pour me reposer... Miracle, serions-nous intégrés en tant qu'universitaires au corps professoral de l'IUFM. J'apprécie la symbolique de cette invitation. La conversation s'engage entre nous et entre elle et ses collègues – ex-PEN – présents : ... "Parce que toi t'enseignes à l'IUFM" s'exclame un des professeurs présents. Une évidence que je n'avais pas perçue s'impose à moi. Je suis dans la salle des professeurs de... l'École Normale. L'IUFM semble de passage ici ! ».

en débat nationalement via les médias, elle était partiellement mais vigoureusement dénoncée par d'importants syndicats du second degré (SNES, FO, ...). Par ailleurs, ces stagiaires étaient confrontés à un quotidien qui contredisait leurs rêves, vivre tranquillement l'année suivant la réussite au concours, préparer une agrégation, faire une maîtrise ou un DEA*..., l'IUFM naissant ne partageait de facto aucun de ces objectifs (27), pas même les plus légitimes. Cette tension, faite d'incertitude ou de déception, s'est exprimée tout particulièrement autour du mémoire professionnel qui, partant, constitue un bon analyseur. Les stagiaires de technologie (28), à l'instar de leurs collègues, et plus qu'eux, s'opposaient à ce mémoire. Ils dénonçaient le travail supplémentaire que sa réalisation imposait, contestaient son efficacité formatrice, arguaient de leur faible recul pédagogique, se disaient peu aptes à l'expression écrite, avançaient pêle-mêle maints arguments complémentaires ou contradictoires pour refuser de s'y plier. Malgré cette opposition, les séminaires de préparation du mémoire (29) avaient lieu, ils étaient consacrés aux difficultés et bonheurs rencontrés par chaque stagiaire dans les classes qu'il avait en responsabilité. Un dialogue peu aisé était entretenu séance après séance dans une ambiance bougonne... des sujets éventuels de travail émergeaient néanmoins, timidement, et quelques conseils de méthode ou de lecture étaient suggérés, prudemment. C'est dans cette ambiance qu'a été reçue la note de la DESUP publiée le 9 janvier : elle maintenait le mémoire professionnel pour la majorité des stagiaires, elle en réduisait les exigences compte tenu des conditions spéciales rencontrées en cette première année de vie des IUFM ; elle le rendait facultatif pour les professeurs-stagiaires PLP2 et CAPET lauréats des concours internes : les stagiaires de technologie (à une exception près) appartenaient à ces dernières catégories ! à la séance suivante du séminaire (le 22 janvier) (30), prévenus de l'aménagement – voire de la dispense – dont il pouvait bénéficier, le groupe optait pour la continuation du travail, à la grande surprise de l'encadrement ! Un engouement s'en suivait. Certains stagiaires, isolés pendant le stage en entreprise, n'ont pas confirmé cette option, mais six d'entre eux ont conduit une réflexion personnelle des plus intéressantes sur leur pratique professionnelle et

* DEA : Diplômes d'Études Approfondies.

(27) La compatibilité de l'IUFM avec la maîtrise ou le DEA appartenait aux soucis des initiateurs de l'IUFM de Paris, mais la multiplicité des problèmes immédiats avait fait passer ces questions au second plan.

(28) Ce groupe est pris en exemple parce que son attitude par rapport au mémoire résume assez fidèlement l'ambiance générale et que son évolution a été effectuée sous le regard de l'une des auteurs.

(29) Ils étaient organisés et dirigés par l'IPR qui les coanimait avec M.M.

(30) Les animatrices (pessimistes ?) avaient prévu de faire un cours !

ont rendu et soutenu un mémoire posant de véritables questions, mettant en œuvre des outils d'analyse pertinents, gardant un recul critique par rapport à leur travail. Ils ont adopté une attitude et une démarche de recherche et ont obtenu des résultats intéressants (31).

C'est l'entrée de l'institué qui a modifié les cartes en cours d'année. L'existence plus affirmée de l'IUFM, la règle établie, l'apparition de quelques certitudes (obligation du mémoire, description des conditions de titularisation...) ont tranquilisé le jeu des acteurs en leur fournissant à la fois des limites et des points d'ancrage.

3. APPRENDRE LE MÉTIER D'ÉTUDIANT ET CELUI D'ENSEIGNANT : CONTRADICTION STRUCTURELLE ?

Des problèmes restaient néanmoins posés, qui avaient trait à ce qu'étaient ces stagiaires ou étudiants, des stagiaires ou étudiants des années 90 dont ils partageaient (et partagent encore) « l'expérience étudiante » (32) ...pour exemplariser ce climat : l'évaluation de seconde année le 19 décembre, silence instrumental des étudiants sur les enseignements communs, plainte exacerbée sur le mémoire professionnel !

« Tous les stagiaires doivent être présents, et sont présents pour faire le bilan du premier trimestre. En tant qu'universitaires coordinateurs de psychologie et de sociologie, nous nous sommes déplacées (ayant sans doute mal interprété le sens d'une invitation seulement orale puisqu'aucun autre enseignant n'est dans l'amphi et que seule l'équipe de direction fait face aux étudiants !) nous décidons donc d'entrer et de participer à l'évaluation.

Grands sourires de bienvenue de la part des co-directrices, qui nous invitent courtoisement à nous asseoir. Nous étions donc bien invitées ? Du côté des étudiants, indifférence polie à notre arrivée : nous ont-ils identifiées comme enseignantes ? Rien n'est moins sûr. D'autant que nous professons l'une et l'autre en tronc commun. C'est d'ailleurs l'évaluation des enseignements communs qui nous intéresse. Or c'est avec quasi-indifférence que le thème est évoqué. Tout est polarisé autour de

(31) Ces mémoires serviront certainement d'exemples aux prochaines promotions de stagiaires, l'un d'eux en particulier intitulé « une classe de cinquième difficile » (réalisé par A. Castell et M. Ramy).

(32) Lapeyronnie et Marie. – *Campus blues*. Paris : Seuil, 1992.

la surcharge de travail que nécessite le mémoire professionnel : comment faire les 30 pages demandées ? Faire, écrire, la difficulté réside là. À ce qu'ils expriment, les étudiants se sentent démunis et mal encadrés pour faire face à la tâche demandée. Parce qu'ils ne participent pas à la certification finale, les enseignements communs ne semblent guère leur poser problème à l'heure de l'évaluation. Cela contraste fort avec ce qu'ils ont manifesté auprès des enseignants pendant les cours, à travers affrontements et abandons. Mais visiblement le problème ne s'inscrit pas dans un ordre du jour immédiat pour eux. » (33)

Si les enseignements communs n'étaient paradoxalement pas remis en question par les stagiaires ce jour-là, c'est qu'ils développaient des logiques d'action à court et à moyen terme vis-à-vis de ces deux éléments symbolisant le nouveau cursus de formation IUFM, les enseignements de tronc commun et le mémoire professionnel. Ces stagiaires faisaient (et font) partie des étudiants des années 90 dont ils partageaient « l'expérience étudiante » caractérisée par « l'individualisme, le conformisme, l'apathie, les stratégies personnelles, l'investissement très limité, en un mot l'instrumentalisme stratégique »... que décrivent Lapeyronnie et Marie. Si cette description permet en partie de saisir les caractéristiques du climat de seconde année, elles ne l'expliquent pas totalement car cette manière d'exercer le métier d'étudiant est à la fois un reflet de la situation et une manière de faire face à celle-ci. Cet instrumentalisme s'exerce à l'université principalement dans les filières aux débouchés incertains, or la situation que propose l'IUFM s'apparente en partie à ce type de cursus dans la mesure où les étudiants adoptent vis-à-vis des enseignements communs – non soumis à évaluation directe – des stratégies de survie immédiate, et abandonnent ce qui n'est pas directement rentable en matière de réussite du cursus. H. Becker (34) a montré comment les « Boys in white » apprenaient à être étudiants en médecine et non pas médecins, à avoir des comportements « efficaces » du strict point de vue universitaire. De la même manière, les étudiants de l'IUFM apprennent d'abord à être étudiants en IUFM et non pas enseignants. Cet état de fait souligne les contradictions structurelles d'un cursus qui mettait (35) en dehors de sa structure d'évaluation et de certification une partie des enseignements destinés à constituer cette professionnalité. Seuls les enseignements sanctionnés peuvent être reconnus par des formés forts de leur « métier » d'étudiant ou de stagiaire.

(33) Notes prises par Régine Sirota, pendant et à l'issue de l'évaluation.

(34) Becker (H.), Geer (B.), Hugues (E.C), Strauss (A.L). – Boys in white : Student Culture in Medical School. – Chicago : The University of Chicago Press, 1961.

(35) Ceci n'est plus vrai en 1992-1994.

4. AUTOUR DE LA CONSTITUTION D'UN CORPS PROFESSORAL : LES ENJEUX ENSEIGNANTS

À bien des égards, l'histoire de la « commission de tronc commun » ressemble à une partie de poker, en réponse à un appel d'offres informel. Étaient parties prenantes, en 1991 et a priori, toutes les universités parisiennes, les institutions de formation en place, l'Inspection, le rectorat... et plus spécifiquement sur la formation de tronc commun les UFR de sciences de l'éducation et de psychologie de Paris V, et les philosophes. Des oppositions multiples, véritable guerre de territoire, sont apparues, conflits généraux ou escarmouches plus particulières, nécessitant ententes et compromis stratégiques plus ou moins momentanés. Le débat sous-jacent à la mise en place du curriculum se constituait autour de lignes de clivages à la fois précises et mouvantes qui se faisaient et se défaisaient au fil des négociations.

Une première ligne de clivage plaçait en face à face deux institutions : École normale et Université ; ici s'opposaient des corps et des modes de fonctionnement.

Une deuxième ligne de clivage se situait entre groupes de disciplines : la philosophie et les sciences humaines se mesuraient. Ce clivage ne recoupait qu'en partie le clivage précédent car dans la défense de leur discipline des professeurs d'école normale, des membres de l'Inspection Générale et des universitaires concernés se rassemblaient. Et en termes idéologiques et en termes de postes. Face à cette « forteresse », les sciences humaines – sciences de l'éducation, psychologie et sociologie – s'associaient, des universitaires ; certains philosophes hybrides du fait de leur itinéraire personnel, oscillaient entre ces deux communautés scientifiques.

Une troisième ligne de clivage reproduisait des dissensions préexistant au sein de l'université. Elle opposait psychologie et sciences de l'éducation.

Une dernière ligne de clivage proche de la précédente embrassait la querelle classique entre approches cliniques et approches cognitivistes et expérimentalistes.

Alliances, mésalliances, défiances et confiances ont ponctué ces négociations qui, quoiqu'énoncées dans le langage de la légitimation académique, n'en recouvraient pas moins des guerres de territoires et des affrontements idéologiques. Guerre de territoire pour sauvegarder les

postes, dans la mesure où chaque formulation d'intitulé d'enseignement devenait une part « légitime » de marché (36). Guerre idéologique recoupant le débat national virulent et très médiatisé autour des IUFM qui mettait aux prises les tenants de points de vue philosophiquement et politiquement très éloignés en matière de formation des maîtres ; en ce qui concernait la mise en place du curriculum, le lieu privilégié d'expression de ces conflits se concentrait autour du débat entre « constitution de la citoyenneté » et « constitution de la professionnalisation » (cf. programme ci-dessus retranscrit). Ainsi se juxtaposaient au gré des compromis et des négociations des modules destinés à apporter une meilleure connaissance des publics en termes sociologiques ou psychologiques prenant pour principe de décrire les difficultés de l'enseignement, d'une part, et des modules qui partant d'une confiance absolue dans les vertus de l'instruction s'attachaient à la définition de cette institution organique de la république qu'est l'école, d'autre part. Se retrouvaient ici les positions stigmatisées par l'Inspection de philosophie : « *Quand l'école renonce à enseigner, elle invoque l'origine des élèves, l'influence de l'environnement : il faut dit-on s'adapter... Affaiblir l'école est encore le meilleur moyen de donner raison à la sociologie. L'école est une institution organique de la république. Elle a la garde du savoir désintéressé ; elle est responsable des études permettant de l'acquérir, de le conserver, de l'enrichir* » (37).

Un an après, le même objectif – préparer un curriculum – n'a été poursuivi ni dans les mêmes conditions ni dans le même esprit. Deux journées de colloque (38) « Quel IUFM de Paris, demain ? » ont permis de réunir les opinions, remarques, suggestions ou souhaits de toutes les personnes impliquées (39). Un certain climat de consensus sur le diagnostic et sur des propositions organisatrices a régné, désir partagé de

(36) À l'époque le ministère n'a pas encore tranché clairement quant à la réaffectation des professeurs d'école normale dans les IUFM.

(37) Muglioni, *Le débat*, 1991.

(38) Ce colloque avait une vocation de critique, d'interrogation, de proposition envers la direction de l'établissement qui gardait quant à elle la responsabilité d'établir le futur plan de formation et de le présenter en vue de l'habilitation ministérielle.

(39) Ces deux journées de colloque ont eu lieu les 10 et 25 février 1992. Y étaient conviés tous les partenaires institutionnels (le rectorat, les corps d'inspection, les universités en convention avec l'IUFM, les écoles d'application, les lycées et collèges accueillant les étudiants et stagiaires...), tous ceux qui avaient participé à l'enseignement pendant l'année scolaire. (les IPR/IDEN, les profs IUFM, les universitaires, les maîtres formateurs, les professeurs associés, les conseillers pédagogiques...) et les étudiants et stagiaires. Six commissions ont travaillé parallèlement : « enseignement spécifique premier degré », « enseignement spécifique second degré », « épreuve professionnelle », « recherche », « mémoire collectif », « enseignements communs » ; les participants étaient invités à participer à

dialoguer et de proposer des lignes directives ensemble, malgré les divergences de sensibilité ou d'opinion qui demeureraient... et qui demeurent sans doute (certainement aussi inévitables ... que souhaitables !). Certains obstacles perçus comme majeurs ont été dépassés : ainsi, la volonté de réparer l'absence de certification des enseignements communs s'est exprimée, point d'accord unanime et une solution a été proposée, proposition réaliste qui a été retenue dans le plan de formation ; cet écueil pointé en 1991 et qui s'était avéré insoluble à ce moment-là a été résolu en 1992. Les propositions concernant cette certification appartiennent même aux pierres angulaires de la nouvelle maquette.

Quels sont les facteurs qui ont induit le changement survenu entre ces deux négociations sur les contenus, qui ont conduit à deux perceptions différentes des enseignements communs ? Il sont sans doute nombreux. Nous n'en citerons que quelques-uns. Le positionnement corporatif des enseignants s'est certainement modifié. Le « droit d'option » (40) a fonctionné. Les professeurs d'IUFM (ex PEN) ont trouvé des « services » ... bref, l'histoire a montré qu'il y avait de la place pour tout le monde. D'autant que les cartes ont été abattues et que les universitaires sont incapables d'occuper le terrain, en termes d'effectifs d'enseignants, en ce qui concerne les enseignements communs en particulier. Une autre attitude est née vis-à-vis des questions conceptuelles de fond – même si le positionnement théorique reste divers voire opposé entre philosophes, sociologues et psychologues – parce que l'expérience a illustré leur compatibilité matérielle et qu'en conséquence les craintes sur l'existence des territoires respectifs ont diminué. Bref, un corps professoral, non structuré et non intégré selon toute vraisemblance, existe, un abaissement des boucliers s'est produit à l'IUFM ; des professeurs ont fonctionné de fait dans la nouvelle structure, autour d'un directeur et d'une équipe directrice au fil des mois se sont installés ...

l'intégralité des travaux de la commission qu'ils avaient choisie. Un texte cadre minimal remis aux animateurs de chaque commission indiquait les objectifs du colloque. Un rapport intermédiaire a été rédigé à l'issue de la première journée. Un rapport de travail a été établi à la fin du colloque, il a servi de document de référence à l'équipe de direction chargée d'élaborer le plan de formation. Les actes du colloque seront publiés.

(40) Il s'agit du droit pour les professeurs d'Écoles Normales de choisir entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur.

5. LES RECRUTEMENTS UNIVERSITAIRES : AFFIRMATION POLITIQUE, OBSTACLES MATÉRIELS ET AMBIGUITÉS D'UNE IMPLICATION INSTITUTIONNELLE

Le programme établi, réparti ligne à ligne entre les disciplines (41), chaque UFR* ayant fait reconnaître la nécessité théorique de son intervention dans la formation commune ou dans la formation générale des futurs professeurs, restait à enseigner ! Aucune des UFR concernées (philosophie Paris I, psychologie cognitive Paris V, linguistique Paris V, sciences de l'éducation Paris V) ne possédait un corps professoral suffisamment nombreux pour assurer cet engagement. Elles ont dû procéder à des recrutements et fabriquer à partir de leurs ressources propres et de vacataires, des équipes « universitaires » chargées d'intervenir à l'IUFM. Un aspect de la mise en place de l'IUFM de Paris peut être décrypté en regardant l'identité de ceux qui sont intervenus sous le label de ces UFR.

Le cas de l'UFR de Sciences de l'Éducation de Paris V peut servir d'exemple à ce propos (42). La décision d'être présent à l'IUFM était nette, volonté politique affirmée en conseil d'UFR. Celle-ci n'intervenait que dans un domaine limité, en sociologie de l'éducation, conformément aux conclusions des négociations initiales (43) ; malgré cela, elle ne pouvait assurer l'ensemble des enseignements sans recourir à des « chargés de cours ». Une règle avait été fixée, celle de n'embaucher que des personnes suffisamment diplômées pour avoir « normalement » accès à un emploi de maître de conférences ou de professeur à l'université (44) pour assurer les enseignements supplémentaires que cet engagement impliquait. Le cadre institutionnel de la participation de l'UFR était donc clair et correspondait à un point de vue discuté collégialement. Cette attitude collective n'est pas directement lisible quand on se place à l'autre bout de la chaîne : en effet, l'équipe enseignant à l'IUFM sous le label « Paris V Sciences de l'Éducation » ne comprenait aucun profes-

* UFR : Unité de Formation et de Recherche.

(41) Voir plus haut le détail de cette partie du plan de formation.

(42) Ce cas de cette UFR est développé parce que les auteurs en ont été les acteurs directs (Cf. note 1) et possèdent de ce fait des informations de première main : il s'agit d'un exemple minimisant les caractéristiques servant la démonstration. En effet, l'intervention de cette UFR dans les enseignements communs respecte les us et règles universitaires, ce qui ne reflète pas le cas général.

(43) Décrites au paragraphe précédent.

(44) La liste des personnes intervenant dans les différents modules à l'IUFM montre que l'UFR de Sciences de l'Éducation est la seule à s'être fixé cette règle ou à l'avoir respectée.

seur (rang A) qui ne viennent de l'extérieur de l'université (45), la plus grande partie des maîtres de conférences intervenant étaient dans le même cas et la plupart des chargés de cours étaient dans une position de recherche de poste : ainsi, le point commun de la quasi totalité des intervenants était leur marginalité administrative – pas du tout du point de vue des compétences ! – par rapport à l'institution universitaire (46). Même dans ce cas, le plus favorable rencontré à l'IUFM, l'analyse initiale et la réalité de la répartition des tâches ne se sont pas superposées.

À l'instar de l'exemple cité, et de manière nettement plus accentuée (47), le problème des universités a été la recherche de bonnes volontés pour assurer les enseignements communs à l'IUFM, les universitaires en place ne choisissant que très rarement d'intervenir personnellement, ne préférant jamais l'IUFM à d'autres engagements intra-universitaires ou en CIES. Il ne s'est pas agi pour les universités de gérer un corps enseignant constitué, d'opérer de nouveaux choix ou d'inscrire de nouvelles priorités ! Encore moins d'intégrer réellement l'IUFM à son projet ! De facto, pour mener à bien un projet politique qui créait une rupture par rapport au passé, pour défendre « l'universitarisation » de la formation des enseignants, sont intervenues des personnes placées dans des positions universitaires marginales ou fragiles. Paradoxe important que cette coexistence d'une richesse universitaire indéniable (nombre d'enseignants-chercheurs, variété et excellence des compétences, richesse symbolique...) et d'une mise en œuvre si difficile des options et engagements. à cette occasion, les ambiguïtés de l'engagement épistémologique et institutionnel de l'UFR de Sciences de l'Éducation deviennent nettement perceptibles.

(45) Les trois professeurs étaient titulaires de postes INRP et IUFM.

(46) Ont répondu à l'appel, à ce moment là, comme au moment des nominations sur des postes IUFM, ceux qui étaient en recherche de postes universitaires (IUFM) ou en recherche de reconnaissances institutionnelles diverses. Cette logique avait déjà été très forte à Paris en ce qui concerne les nominations sur les postes universitaires fléchés IUFM ; elles ont correspondu dans tous les cas à une première nomination, à un rattachement à l'Éducation Nationale ou à une mutation parisienne. Certaines n'ont demandé l'IUFM que pour cela, ce qui ne signifie pas, tant s'en faut, que toutes les personnes ayant opéré ce choix ne croyaient ni ne souhaitaient participer activement au projet IUFM... Reste que pour toutes, attirées ou non par la mise en place des IUFM, cette dernière a constitué une opportunité.

(47) Un seul maître de conférence de Paris I est intervenu en enseignements communs : pas spontanément, il a été personnellement sollicité par la direction de l'IUFM étant donné les positions qu'il avait prises lors des négociations initiales. Pour le reste,

6. CONCLUSION

Ainsi, la mise en place de ce curriculum se déroule dans une situation qui se définit en partie dans un contexte local spécifiquement parisien. Contexte multiforme et complexe qu'on peut rapidement broser en rappelant pêle-mêle le regard de l'intelligentsia parisienne orienté vers l'IUFM, l'éclatement et l'importance de la présence universitaires à Paris, les débats théoriques de la mise en place proportionnels à ce bouillonnement du milieu, le sentiment initial de concurrence IUFM / préparations aux concours dans les universités, le poids quantitatif du secondaire par rapport au primaire (48), celui des étudiants par rapport aux stagiaires.

Cependant l'analyse empirique et théorique proposée ici montre que la construction de ce curriculum est à la fois la résultante de forces institutionnelles (comme les textes officiels et la volonté politique, la situation universitaire concrète, les enjeux des corps professionnels en présence avec leur composante syndicale, les contraintes du recrutement parisien) et de trajectoires et logiques d'actions des individus – trajectoires et logiques qui ne sont qu'en partie compréhensibles à travers leur définition institutionnelle.

En cela l'IUFM de Paris n'est certainement pas exceptionnel.

Les enseignements communs nous apparaissent comme un ouvrage construit pierre à pierre par accommodements successifs, au fil du temps, dans un enchevêtrement de mises au point, de négociations, d'ajustements du réel, de positionnements réciproques des structures et individus impliqués, de flux et de reflux à la recherche d'une identité et d'une stabilité. D'autres fondements, d'autres politiques nationales (49) auraient certainement occasionné d'autres balancements et d'autres débats. Les différentes institutions et personnes concernées y auraient

l'UFR de philosophie a rempli son contrat en recrutant entre autres des enseignants de philosophie (ex-PEN) dans d'autres IUFM. Les linguistes de Paris V qui sont intervenus sont ceux qui enseignaient déjà à l'EN et sur des modules fort peu linguistiques !

(48) A l'IUFM de Paris il y avait en 91-92 près de dix fois plus de formés se destinant au second degré que de formés se destinant au premier degré, près de dix fois plus d'étudiants que de stagiaires.

(49) « L'histoire des politiques d'éducation ne peut être pensée comme une histoire politique. Ce paradigme est évidemment erroné, car il est unidimensionnel. Le décideur solitaire n'existe pas. En réalité il faut essayer de penser les politiques éducatives comme l'histoire des stratégies plurielles d'acteurs sociaux eux-mêmes pluriels. » A. Prost. In. Plaisance (E). – Permanence et renouvellement en sociologie de l'éducation. – Paris : L'harmattan/INRP, 1992.

trouvé ou s'y seraient taillé une place par d'autres chemins, luttes et alliances. Mais aucun « décret » (50) ne permet d'établir d'emblée un édifice stable ; aucun décret ne permet de faire l'économie des nombreux positionnements / repositionnements des acteurs sociaux que crée toute nouveauté institutionnelle, ou toute modification même minime d'une institution ancienne.

Ainsi l'analyse sociologique, mise à plat d'une réalité, s'oppose à la violence du vécu des acteurs sociaux. Le compte rendu ethnographique d'une histoire immédiate prend le risque d'une confrontation : c'est à ce prix qu'il peut fournir des éléments empiriques et théoriques à l'analyse de l'élaboration des disciplines et des politiques scolaires.

(50) Nous employons ce terme dans l'acception générique que lui donne Michel Crozier.

CHANGER DE PEAU ? Enseignant en IUFM : Une rupture et une recomposition d'identité

Andrée SARFATI*

Sommaire. La rencontre de cultures professionnelles différentes à l'intérieur de cette nouvelle institution que représente l'IUFM, entraîne pour ses acteurs un ébranlement de leur identité antérieure ; cette hypothèse est appliquée ici aux ex-professeurs d'EN. Pour autant les tiraillements et conflits, éventuellement articulés à un réinvestissement professionnel, n'engendrent-ils pas la formation d'une « nouvelle peau », d'une identité nouvelle d'enseignant, fût-ce à l'état naissant ?

Summary. The meeting of different professional cultures within this new institution represented by IUFM's entails for its actors a shock to their previous identity; this assumption is here applied to former teachers of EN (teacher training colleges). For all that, do not the contention and conflicts, possibly linked with a professional reinvestment, generate the formation of a "new skin", a new teaching identity, if only in the making?

* Andrée Sarfati est enseignante à l'IUFM de Paris.

La création des IUFM a ouvert pour les différentes catégories d'acteurs une zone d'incertitude liée à deux dimensions prégnantes et communes à tous :

- celle relative à une situation de mise en place d'une structure institutionnelle nouvelle, mais pas pour autant créée ex-nihilo ;
- et, conjointement à la création de cette institution, celle de la diversité des cursus professionnels des enseignants formateurs : universitaires nouvellement nommés (au poste de direction et comme enseignants-chercheurs), ex-professeurs des EN, ces catégories étant les plus représentées numériquement. À celles-ci, il faut ajouter comme intervenants permanents ou occasionnels, des IPR, des IEN, des enseignants du premier et du second degré.

Si bien qu'on a ici un redoublement des difficultés liées au changement : quand des individus arrivent dans une institution, ils y transportent leur culture propre, personnelle, sociale, professionnelle, et sont amenés à faire plus ou moins péniblement l'apprentissage de la culture particulière du groupe de travail et de l'institution (au sens où l'on parle de culture d'entreprise).

Difficulté redoublée ici, car la culture de l'institution elle-même est à inventer ; de plus, la présence dans les murs des ex-écoles normales d'une culture déjà acquise constitue à la fois une facilitation et un obstacle à l'élaboration d'une nouvelle culture. Celle-ci peut certes s'ancrer sur l'acte législatif fondateur, qui a donné naissance aux IUFM. Il s'agit d'un acte illocutoire explicite. Son importance est indiscutable puisqu'il consacre l'existence d'une relation organique, donc nécessaire entre les formateurs issus de différentes catégories dans les IUFM.

C'est sur les implicites engagés par cet acte qu'il convient de s'interroger. Si l'on suppose que la culture des individus qui travaillent dans une institution est le résultat de trois dimensions principales :

- culture antérieure liée à l'itinéraire familial et individuel, ainsi que culture au travail éventuellement acquise dans une autre institution,
- situation de travail proprement dite,
- situation stratégique des rapports de pouvoir,

il est alors évident que la création des IUFM modifie pour chacun des individus, à l'intérieur de chacune des catégories (ex-PEN, universitaires), l'articulation de ces trois dimensions. Les pistes habituelles se brouillent. Certes, demeure un noyau stable lié à l'histoire personnelle et professionnelle antérieure, mais les deux autres dimensions ayant pris des figures différentes, la ré-élaboration en vue d'une relative harmonisation s'impose.

Un exemple : l'IUFM engendre une *nouvelle situation de travail* pour les ex-PEN : enseigner les futurs enseignants du second degré. Tous les témoignages que j'ai recueillis, auxquels s'intègre ma propre expérience, m'ont confirmé le prix symbolique accordé à ce nouveau type de tâche au travers de manifestations d'excitation, quelquefois euphoriques (« ça a très bien marché ! ») ou au travers de remarques faites à propos du temps considérable consacré à la préparation des cours destinés à ce nouveau public (1).

Tout en relativisant ces propos – pour quelques formateurs dans chacune des deux catégories, il n'y avait guère de nouveauté réelle de situation – la création de l'institution a été une source de renouvellement d'investissement professionnel, qui n'excluait pas un irritant et parfois peut-être angoissant sentiment d'avoir à « faire ses preuves ».

Les stratégies de pouvoir sont parfois plus subtiles. Elles ressurgissent masquées, après un déplacement inconscient des enjeux. C'est ce dont a témoigné, par exemple, une réunion syndicale des ex-professeurs d'EN à la rentrée de l'année 91-92, réunion symptomatique de ce point de vue (2).

LE CONTEXTE

Afin de mener à bien sa recherche sur les enseignements relevant de la formation commune, l'équipe de l'IUFM de Paris avait envoyé une lettre à tous les enseignants assurant des enseignements de tronc commun. Cette lettre les informait du contenu de la recherche, des origines

(1) Je suppose que, de la même façon, pour certains universitaires, l'adaptation de contenus disciplinaires à un objectif de formation professionnelle constituait un enjeu nouveau de leur enseignement.

(2) S'attacher à la singularité d'un événement limité dans le temps et dans l'espace, rassemblant entre 15 et 20 personnes, dans une institution précise, l'IUFM de Paris, ne contraint ni à un témoignage forcé subjectif sur de « l'ici et du maintenant », ni à une analyse qui ne serait guère transférable à un autre IUFM, ou à d'autres circonstances. C'est le principe de l'approche clinique (et l'on sait qu'en sociologie celle-ci s'affirme de plus en plus) que de pouvoir éclairer cette singularité du cas et du moment au moyen de concepts applicables à d'autres cas et d'autres moments ; mais aussi d'éclairer des phénomènes structurels en partant de l'étude d'un événement particulier, conflictuel par exemple, dont on peut être tenté de banaliser le sens dans une première approche.

de la commande (INRP), de la composition de l'équipe (3). Elle leur demandait :

- d'une part, d'adresser à l'équipe un descriptif de 10 à 15 lignes présentant le contenu de leur enseignement ;
- d'autre part, de lui faire parvenir le relevé des présences pour chacune des séances du module de tronc commun assuré.

La lettre rappelait que l'équipe ne manquerait pas de respecter les règles déontologiques inhérentes à toute recherche : anonymat, exclusivité de l'utilisation à des fins de recherche...

Parvenue aux enseignants au mois d'octobre, un mois après le démarrage effectif de l'IUFM de Paris, cette lettre a provoqué bien des remous du côté de certains enseignants, plus précisément ex-professeurs d'EN, comme l'illustre le moment évoqué.

Il s'agit d'une réunion syndicale des ex-profs d'EN qui s'est tenue peu de temps après la diffusion de la lettre. Elle rassemblait des professeurs des deux sites, Batignolles et Auteuil, mais étaient présents en majorité des ex-profs des Batignolles dont trois membres de la nouvelle équipe de recherche. Ce qui a probablement contribué à donner à cette réunion une tonalité très particulière de querelle familiale. L'ordre du jour incluait, parmi d'autres points, celui de la demande de l'équipe de recherche. Or, c'est ce point qui a occupé l'essentiel des échanges. C'est en termes plutôt vifs que certains ont exprimé leur refus de répondre à cette demande. L'ensemble des arguments avancés, souvent avec véhémence, revenait à contester les modalités de constitution de l'équipe de recherche (composée, rappelons-le, de 5 profs de l'ex-EN des Batignolles et d'un professeur en sciences de l'éducation nouvellement nommé à l'IUFM). Certains ont exprimé leur désaveu quant à la procédure et se sont indignés que la constitution de l'équipe n'ait pas été précédée par un appel d'offres à l'ensemble des enseignants. Or, la participation à des équipes de recherche INRP* est une pratique familière depuis fort longtemps aux ex-profs d'EN. L'intégration dans une équipe s'est toujours

(3) L'INRP avait publié un appel d'offres intitulé : les formateurs d'IUFM « et la professionnalisation des enseignants ». L'objectif de cette initiative était de « décrire la mise en place et la première année des IUFM » et « notamment d'observer et décrire (...) le processus complexe d'intégration et de différenciation organisationnelles (...) et d'en déduire une typologie des IUFM (...) permettant de confronter les conceptions de la formation et de la professionnalisation des enseignants (...) ».

* INRP : Institut National de Recherche Pédagogique.

faite par cooptation à partir et des compétences spécifiques et des sympathies ou relations personnelles. Aussi ces arguments, par ailleurs cohérents et recevables rationnellement me sont-ils apparus justement comme des rationalisations, comme un déplacement d'une inquiétude plus profonde qui pourrait se formuler ainsi :

Qui demande quoi ?

Comment un objet familier (une recherche INRP) pouvait-il se transformer ainsi en un objet étrange et inquiétant, et ce d'autant plus qu'il était importé par des collègues de la part desquels on était en droit d'attendre davantage de solidarité ? On ne peut répondre à cette question en dissociant l'objet de la demande de sa source supposée.

Ici, l'en-tête de la lettre qui leur avait été adressée, portait le nom de l'universitaire nouvellement nommée à l'IUFM et qui se trouvait être la coordinatrice de la recherche pour l'IUFM de Paris. Investie imaginaiement d'un pouvoir (par ailleurs contesté) du fait de son corps d'origine (enseignement supérieur = compétence supérieure ? ou enseignement supérieur = même appartenance que le directeur de l'IUFM ?). La demande de l'équipe, malgré la référence explicite à un organisme de recherche extérieur à l'institution, devenait la demande d'un professeur d'université. Comme telle, elle entraînait le sentiment vague d'une suspicion possible de la part du demandeur à l'égard des ex-profs d'EN sur le contenu de leur cours et donc, en partie sur leur compétence. J'irai jusqu'à faire l'hypothèse que la suspicion, s'il y en avait, pouvait trouver sa source chez ceux qui la prêtaient aux autres, selon le mécanisme bien connu de la projection. Une telle hypothèse ne repose pas sur une psychologisation de mauvais aloi de phénomènes institutionnels ; n'oublions pas que la répartition des tâches d'enseignement dans les modules de « tronc commun » avait été l'occasion de manifestations de susceptibilités et d'agressivité, ainsi que d'attitudes de conquêtes de territoires de la part des participants potentiels, universitaires, ex-profs d'EN, inspecteurs pédagogiques. Les ex-profs d'EN se sentaient menacés dans leur identité de formateurs de maîtres, menace renforcée par la perspective pour les ex-profs d'EN du passage dans la commission de fin d'année relative au droit d'option (4).

(4) Les profs d'EN devaient à la fin de la première année d'exercice en IUFM opter, soit pour le maintien dans leur nouveau poste, soit pour un poste dans le secondaire, dont ils étaient issus. Le premier choix était en principe soumis à l'approbation d'une commission. En fait tous ont été confirmés dans leur choix.

Ce qui s'exprimait donc ici, c'était ce fantasme de menace, alimenté par une « supposée injonction de fournir à l'administration » le contenu des cours ainsi que l'audience de chacun.

J'ai analysé ultérieurement cette réunion, dans son dynamisme interne, comme un conseil de famille (dimension accentuée par le lieu de la réunion et l'identité des participants) où se disaient le ressentiment et la consternation de voir certains de ses membres se comporter en trans-fuges.

Qui rencontre qui ?

Il ne convient pas d'appréhender ce moment en référence à une simple résistance au changement, explication immédiate mais peut-être un peu courte. Il s'agit plutôt d'une nouvelle étape dans les ajustements nécessaires des acteurs afin de faire fonctionner les nouveaux réseaux de relations où ils vont négocier, échanger, prendre des décisions. L'arrivée des universitaires entraîne cette nécessité d'ajustement pour les ex-PEN (et sans doute pour les universitaires eux-mêmes, mais le moment évoqué ici n'en témoigne pas).

Un des éléments du système d'action concret (5) dans une institution est constitué par les alliances entre acteurs. Chacun sait ou cherche à savoir, pour une action à entreprendre, qui il peut rencontrer et avec qui il peut s'allier.

Si à l'intérieur d'une institution, un groupe, ici les ex-PEN, se croit menacé dans sa légitimité par un groupe rival (les universitaires), les initiatives d'alliance de certains de ses membres à l'égard des membres de l'autre groupe seront jugées indécrites et peut-être dangereuses.

Ces initiatives elles-mêmes mériteraient d'être analysées : elles peuvent obéir à des désirs de reconnaissance individuelle, de renouvellement de la légitimation de sa présence dans le nouveau système, et/ou encore au désir de s'emparer d'éléments institutionnels nouveaux afin de les faire siens plutôt que de les subir. Quoiqu'il en soit, certaines

(5) Le système d'action concret, concept central de l'analyse stratégique en sociologie des organisations, est défini par M. Crozier et F. Friedberg dans « L'acteur et le système » (Éd. du Seuil, 1977). L'organisation y est pensée comme un ensemble humain structuré et cependant en mouvement. L'ensemble de cette construction en ajustement permanent constitue le système d'action concret.

alliances peuvent, dans des moments de mouvance institutionnelle, être perçues comme de petites trahisons.

Bâtards ou légitimes ?

La relation de l'acteur à l'institution ne renvoie pas uniquement à une analyse en termes de stratégies. La théorie psychanalytique a fourni à l'analyse des institutions ses modèles théoriques.

Si l'on adopte l'idée, avancée par E. Enriquez (6), selon laquelle il y a un enracinement psychologique du lien social, plus encore, un lien libidinal dans toute organisation et une présence assurée de ce lien libidinal dans tout groupe de travail, alors les relations d'un individu à ses pairs et à ses supérieurs à l'intérieur d'une institution réactivent toutes les angoisses liées au narcissisme, c'est-à-dire à ce qui permet d'appréhender son unité à travers autrui. La relation entre égaux peut être vécue comme une relation d'identification des frères les uns par rapport aux autres, dans la mesure où ils se sentent aimés d'un amour égal par le père, chef ou directeur.

Ainsi, ce groupe d'égaux que sont les ex-PEN ont-ils pu se sentir fragilisés par la rupture de la filiation antérieure (PEN à directeur d'EN) et l'instauration d'une nouvelle filiation (ex-PEN à professeur d'université-directeur) ; il s'agirait d'un père adoptif en quelque sorte, au regard duquel les repères narcissiques antérieurs sont brouillés puisque la constitution de l'identité du père et des fils ne procède pas du même itinéraire ; ce phénomène étant renforcé du fait de la présence d'autres enfants, imaginativement affectés d'un coefficient supérieur de légitimité.

Quand dans la communauté des fils soumis au même père institutionnel, de nouveaux membres apparaissent, autres par leur cursus professionnel et leur statut et proches, qui plus est, sur ces derniers points, du nouveau père, alors l'altérité apparaît comme une menace, et quand les semblables s'allient avec les autres, ils deviennent suspects.

Si je peux seulement aujourd'hui écrire quelques lignes sur ce moment particulièrement significatif à mes yeux, c'est sans doute parce que je m'y suis trouvée impliquée, mais surtout parce que je crois que les conflits identitaires ont perdu de leur force,

(6) E. Enriquez, *De la horde à l'État* (Éd. Gallimard, 1983).

– du fait de l'accalmie des craintes des ex-PEN quant à leur survie dans la nouvelle structure : leur choix dans le droit d'option a été respecté et ils ont massivement choisi de rester dans l'IUFM.

– du fait d'un travail en commun des ex-PEN et des universitaires tout au long de l'année 1991-1992, travail qui leur a permis de se connaître et donc de tempérer, sinon d'effacer, les méfiances réciproques.

Est-ce à dire que l'identité professionnelle de l'enseignant d'IUFM est en voie de constitution ? il me paraît imprudent et prématuré de l'affirmer.

On a plutôt assisté à un ébranlement suivi d'un début de recomposition de l'identité propre à chacune des catégories de formateurs. Mais j'en ai pointé les effets surtout chez les ex-PEN. Le malaise qui accompagne ces phénomènes alimente des conduites d'évitement de l'« explicite » au profit de l'« implicite ». En effet, l'implicite « offre la possibilité d'agir sur la place de l'autre sans qu'il soit touché à la nôtre » (7). Les individus ne sont pas maîtres d'opérer leur mise en place puisque c'est au contraire cette mise en place qui établit leur identité. (8).

D'autres signes, ténus, de cette métamorphose quelquefois douloureuse peuvent être évoqués. Il serait intéressant d'examiner à la lumière de cette analyse, la façon dont s'est redéfinie en partie la formation des professeurs des écoles, au cours de l'année 1992-1993, deuxième année d'existence de l'IUFM de Paris. Les craintes, en grande partie justifiées, des philosophes, tous ex-PEN, de voir leur participation à la formation des maîtres fondre dangereusement, semblent avoir abouti à un rétrécissement de l'intervention des psychologues universitaires et à une quasi éviction de la sociologie dans la formation des professeurs des écoles. Il s'agit moins d'une action concertée que de « coping strategies » au sens où le « coping » (to cope with) renvoie à « avoir affaire à, faire face à, se débrouiller avec » (9).

Ici, dans la répartition des tâches, il n'est pas exclu que « des stratégies de survie, visant la protection de la personne, de son rôle et de son image » (10), l'aient emporté sur la stratégie pédagogique proprement

(7) F. Flahaut, *La parole intermédiaire* (Éd. Le Seuil, p. 52).

(8) *Ibidem*.

(9) P. Woods, *L'ethnographie à l'école* (Éd. Armand Colin, 1990). Sur ce point du « coping », voir aussi R. Sirota, *L'école primaire au quotidien* (Éd. des PUF, 1987).

(10) P. Woods, *o.c.*, p. 19.

dite, en principe centrée, en IUFM sur la formation professionnelle de l'étudiant.

Ainsi, un professeur de philosophie de l'ex-EN, peut persister à se définir en même temps comme enseignant de psycho-pédagogie ; Cependant, depuis des années, et donc bien antérieurement à l'hypothèse de création des IUFM. , certains parmi les philosophes contestaient avec des arguments parfaitement recevables cette utilisation, jugée inadéquate, de leur formation philosophique. On pourrait penser que la création des IUFM résout la difficulté en faisant entrer en toute légitimité des universitaires spécialistes des sciences humaines dans la formation des maîtres. Mais l'interrogation de principe ne peut se dissocier de l'inquiétude des philosophes quant à la place qui leur est faite dans la formation, mais aussi de la conviction d'avoir acquis bon gré mal gré des compétences certaines dans des disciplines distinctes de leur disciplines d'origine.

À ce moment de l'histoire des IUFM, (du moins celui de Paris), et à ce point de l'analyse, l'hypothèse émise plus haut d'une amorce de constitution d'identité d'« enseignant en IFUM ; » est-elle annulée par la mise en évidence de ces « coping strategies » ? Je ne le pense pas. Comme toute identité, cette dernière se constituera à travers la rencontre plus ou moins harmonieuse, plus ou moins conflictuelle d'énoncés identificatoires divers, quelquefois contradictoires. Plus qu'à une mutation, le phénomène s'apparente à une mue.



LA FORMATION COMMUNE AFFICHE SES CONTENUS

Patrick BARANGER*

Marie-Claude BLAIS**

Sommaire. Cet article s'interroge sur les contenus de formation commune aux futurs professeurs des écoles, collèges et lycées. Une étude des plans de formation de six IUFM permet-elle de dégager une sorte de programme noyau de la formation commune que l'on pourrait mettre en relation avec un référentiel de compétences professionnelles de tous les enseignants de la maternelle au lycée ?

Si des convergences entre les différents IUFM apparaissent, il semble bien que les contextes locaux restent largement déterminants. De quoi témoignent alors les contenus de formations proposés aux étudiants ? De besoins locaux ? Des ressources-formateurs que chaque IUFM mobilise ? Des représentations de la professionnalité de ceux qui les conçoivent ? ...

Summary. This article deals with the contents of the future primary and secondary school teacher's general training. Does a study of the training programmes of six IUFM's make it possible to derive a kind of core programme of general training that might be connected with a system of reference of the professional skills of all teachers from nursery schools to secondary schools?

Even if some sort of convergence appears between the different IUFM's, it seems that local contexts remain largely determining factors. What does the content of the training offered to students depend on? Local needs? The resource-trainers each IUFM calls on? Or the representations of professionalism of those who plan this training?

* Patrick Baranger est professeur à l'Université de Nancy III.

** Marie-Claude Blais est professeur à l'IUFM de Paris.

Comment mettre à jour la spécificité d'une formation commune aux étudiants des IUFM se préparant aux différents professorats de l'enseignement primaire ou secondaire ?

L'un des objectifs affichés de la création des IUFM – se doublant notamment de la création d'un statut de « professeur d'école » – se traduit par le regroupement des dispositifs de formation, autrefois dissociés, de tous les futurs enseignants, de la maternelle aux lycées, sous une même institution. Il s'accompagne d'un palier de recrutement au niveau licence. Sans parler des incidences en termes de qualification, c'est-à-dire de rémunération, que de telles mesures peuvent avoir, il faut y voir une volonté de reconnaître, et peut-être plus encore d'affirmer, l'existence de compétences professionnelles communes à ces différents enseignants. Incombe alors à l'organisme de formation la mission de concourir à la construction d'une culture professionnelle – en partie du moins – commune.

Quels choix de stratégies, de dispositifs et de contenus faut-il mettre en œuvre pour que le processus de formation participe d'un tel processus de professionnalisation ? L'examen des plans de formation de quelques-uns des IUFM permet de voir apparaître certaines tendances.

La première fait le pari qu'il peut et doit exister des contenus de formation communs. Un certain nombre de problématiques, de thématiques, de savoir-faire professionnels, ..., doivent pouvoir se retrouver dans un « programme » de formation commune.

La seconde, en plus de contenus communs, consiste à mettre en formation ensemble ces futurs personnels. La formation commune prend alors le sens de formation en commun ; les étudiants sont réunis dans un même lieu pour des sessions d'information, de formation, voire pour des stages d'observation ou de pratique. Cette option se fonde sur le pouvoir formatif d'une confrontation des représentations différentes de la profession.

Dans une logique d'expert, des responsables de formation ont le pouvoir de construire un plan de formation commune des futurs enseignants. Ces derniers n'ayant pas, ou fort peu, de pratique professionnelle effective, le plan de formation ne peut être construit que sur la base d'une anticipation des situations-problèmes professionnelles que l'on suppose qu'ils rencontreront ; c'est en ce sens que l'on peut parler d'une logique d'expert. Cette expertise peut aussi se comprendre comme la possibilité de construire un référentiel de compétences professionnelles,

de repérer celles qui sont communes à toutes les catégories d'enseignants, et d'y faire correspondre un dispositif de formation censé participer à leur maîtrise.

L'analyse comparative des programmes de formation commune de plusieurs IUFM, au travers des différents contenus annoncés, permet-elle d'esquisser les grandes lignes d'un tel référentiel de compétences ? Retrouve-t-on, dans les différents IUFM que nous étudions, une sorte de tronc commun, une sorte de « programme noyau » de la formation commune ? Ou bien allons-nous constater que les contenus des formations communes sont largement dépendants des contextes locaux des IUFM ? Y a-t-il un programme « rationnel » de formation commune, déterminable a priori, dans une démarche analogue à celle du référentiel de compétences professionnelles que proposait le rapport BANCEL ? Un tel programme, s'il existe, parvient-il à s'imposer dans les différents contextes locaux ?

Une étude empirique devrait nous permettre de proposer un classement des différentes thématiques de la formation commune. Peut-être même, pourrait-on mettre à jour une logique d'organisation des contenus de formation commune. Peut-on repérer une hiérarchie d'importance entre ces différentes thématiques ? Le caractère optionnel ou obligatoire de telle action de formation est-il un indicateur suffisant de cette hiérarchie ? En quoi les programmes retenus sont-ils révélateurs de l'idée qu'on peut se faire d'une culture professionnelle commune ?

Une telle tâche ne paraît pas facile. Elle se complique encore si l'on prend en compte d'autres déterminants. La construction d'un plan de formation commune ne procède pas seulement ni d'une logique d'expert, ni d'une commande institutionnelle, ni de la prise en compte des attentes des formés, elle obéit aussi aux stratégies des différents acteurs que constituent les formateurs qui conduiront les actions de formation commune. Sans parler des débats et polémiques externes à l'institution qu'a pu générer la mise en place des IUFM (plus particulièrement l'idée même d'une formation professionnelle), l'accouchement des IUFM a fait naître des stratégies de préservation, mais aussi de conquête de territoires chez les formateurs. Anciens professeurs d'Écoles Normales, universitaires, anciens formateurs intervenant en CPR, formateurs MAFPEN, largement mobilisés par l'institution pour faire face à la pénurie des ressources, ont fait de la conception des plans de formation un espace de jeu, un espace d'enjeux. Parce que la formation commune est un des éléments radicalement nouveaux de la formation initiale des enseignants, donc un espace totalement ouvert, mais aussi parce que la formation

commune implique nécessairement un minimum de désenclavement des territoires où les différents formateurs potentiels sont installés, nous faisons l'hypothèse que cette formation commune constitue l'un des enjeux essentiels de lutte de ces différentes catégories de formateurs. Il n'entre pas dans nos intentions d'analyser sociologiquement ce phénomène, mais de nous demander quelles incidences il a pu avoir sur la construction des plans de formation, et sur le choix des contenus de formation commune. Plus précisément, nous nous demanderons jusqu'où ces stratégies socio-professionnelles d'acteurs, mais aussi ces identités socioculturelles des différents formateurs ont pu avoir un impact sur les contenus retenus pour une formation commune. Peut-on repérer des convergences ou des divergences de contenus qui seraient fonctions de l'origine des concepteurs de formation ?

Pour tenter de répondre à ces questions, nous comparerons les contenus des programmes de formation commune des IUFM, là où ils existent, aux contenus de formation communs aux différentes catégories d'étudiants, dans un IUFM où, précisément, il n'y a pas eu, à proprement parler, de plan de formation commune.

Pour mener à bien cette étude des contenus de formation commune, de quels matériaux disposons-nous ? Nous avons examiné les plans ou programmes de formation commune de six IUFM, pour l'année universitaire 91-92 (1). Nous y trouvons les titres des différentes actions de formation qui ont été réalisées. Souvent ces documents nous présentent les objectifs – plus ou moins détaillés et explicites – de ces actions et nous renseignent sur leur caractère obligatoire ou optionnel. Pouvons-nous, compte tenu du caractère très général de ces données, prétendre approcher les contenus de la formation commune (2) ? Nous conviendrons que nous n'approchons les contenus de formation qu'au travers de leur affichage (3).

(1) Le choix des IUFM de Créteil, Montpellier, Paris, Poitiers, Nancy-Metz, Toulouse n'est ni arbitraire, ni délibéré : il résulte d'une opportunité. Les documents nous ont été fournis par les membres d'un groupe de recherche INRP auquel nous appartenons. Par ailleurs, nous avons participé, comme formateurs, à la mise en œuvre de ces plans de formation à Paris et Nancy-Metz.

(2) Nous ne disposons pas des programmes détaillés de toutes les actions de formation et nous n'avons pas pu mettre en place une observation en situation de ces actions.

(3) Ceci limite indéniablement la portée de cette étude, tant il est vrai que le décalage existe presque toujours – et est souvent très important – entre les contenus affichés et les contenus réels d'une action de formation.

Pourtant, nous voulons croire que cette limite n'affaiblit pas notre problématique.

L'affichage d'intitulés d'action de formation participe d'une volonté de sensibilisation des étudiants à la nécessité d'une formation commune et au sens qu'il faut lui donner. Il est vrai que le choix de tel ou tel affichage (souvent fait en fonction de ce que l'on croit être les attentes des étudiants, ou du moins de ce qu'on suppose de leur réactions possibles face à cet intitulé) est à mettre au compte d'une stratégie de « marketing » de la formation, et doit, de ce fait, être analysé à un niveau rhétorique. Mais rendre public un intitulé de formation, l'accompagner d'une mention obligatoire ou optionnelle, est révélateur de la valeur que l'on attribue à une thématique ou une problématique particulières. En ce sens, c'est une opération de sensibilisation, de mise en éveil des étudiants qui peut être considérée comme une première étape du processus de formation professionnelle, comme un premier pas qui peut contribuer à la construction d'une identité professionnelle.

Sans préjuger du contenu effectif de telle ou telle action de formation, ni de la manière dont elle sera conduite, l'affichage de son intitulé nous renseigne sur le type de compétences qu'elle vise à développer chez l'étudiant.

Pour toutes ces raisons, n'aborder l'étude des contenus d'une formation commune que sous l'angle de leurs affichages ne nous éloigne pas des problèmes que nous posions plus haut.

THÉMATIQUES APPARENTES DANS LES AFFICHAGES DES MODULES DE FORMATION

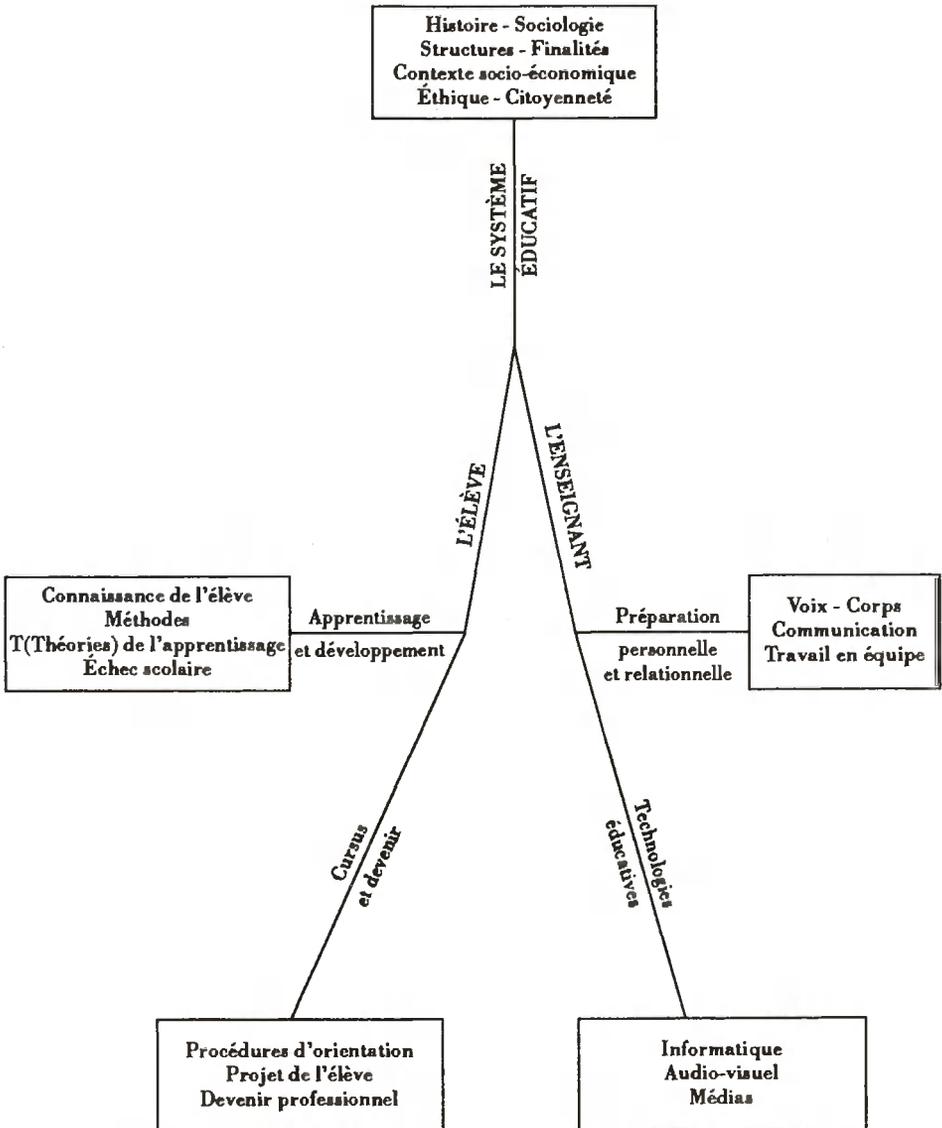
L'examen des plans de formation des IUFM étudiés permet de proposer un regroupement des intitulés de formation selon trois axes, dont le schéma ci-joint tente de rendre compte :

1. Le système éducatif

C'est une grande constante de tous les plans de formation, en réponse sans doute aux textes de cadrage (4). Mais les intitulés (et les objectifs

(4) Il s'agit surtout des documents de travail et notes successives de la DESUP, de mars à mai 91.

LES GRANDS AXES DE LA FORMATION COMMUNE DANS SIX IUFM



assignés) font apparaître de grandes différences de conception : il s'agit toujours d'aider le futur professeur à « se repérer dans le système éducatif », « se situer », « construire son identité professionnelle ». Cependant, il pourra le faire en prenant connaissance de la diversité des lieux de transmission du savoir, de la multiplicités des partenaires, de l'insertion de l'école dans son milieu social (« *Les banlieues* »), ou économique (« *L'entreprise* »), ... Dans certains IUFM (en particulier Créteil et Nancy-Metz), des modules de formation ont pour thèmes la liaison école-entreprise, les problèmes d'emploi et de qualification, l'échec scolaire, l'immigration, ... qu'il faut peut-être mettre au compte de la situation locale : zones réputées « sensibles », régions à fort taux de chômage. Ces deux IUFM semblent avoir mis en avant une réflexion sur l'établissement scolaire et sur les démarches de partenariat avec les entreprises ou avec les professionnels de la culture (« *Dynamique de l'action culturelle à l'école* » à Nancy-Metz).

D'autres IUFM (en particulier Toulouse et Paris) ont une entrée moins thématique mais plus disciplinaire (exemple « *Histoire et sociologie de l'éducation* »). La philosophie de l'éducation est également présente (en particulier fortement à l'IUFM de Paris) avec des intitulés comme « *Instruire et éduquer* » ou « *Éthique et citoyenneté* ».

Sans doute les déterminants qui ont présidés aux choix des différentes actions de formations concernant le système éducatif sont extrêmement hétérogènes. Nous croyons pouvoir déceler, entre autres, l'incidence de la situation locale, les conflits « territoriaux » entre réseaux de formateurs (universitaires, ex-PEN, formateurs MAFPEN, Inspection Pédagogique Régionale, formateurs des ex-CPR), la volonté de mettre en avant telle ou telle discipline (économie, histoire, philosophie, psychologie, sciences de l'éducation, sociologie), ...

2. L'élève

C'est sur ce deuxième axe que se positionnent bon nombre de thématiques de formation commune, dans l'esprit de la loi d'orientation de 89. L'approche en formation commune par la *psychologie* de l'enfant et de l'adolescent n'est présente que dans deux des IUFM étudiés (Toulouse et Montpellier), et encore, de manière relativement discrète ; le mot « psychopédagogie » a totalement disparu des programmes de formation. Par contre, la psychologie du développement est largement présente dans les plans de formation générale spécifique aux PE (professeurs d'école). Quatre IUFM étudient l'élève en situation scolaire, mettant en relation

processus d'apprentissage et méthodes d'enseignement. La notion de didactique fait une entrée fort modérée en formation commune : on préfère, en général, parler de *méthodes ou de pratiques pédagogiques* (Toulouse, Paris, Montpellier). Certains IUFM (en particulier Nancy-Metz) mettent l'accent sur l'affichage « *échec scolaire* » pour centrer la formation sur l'élève. La question de l'orientation de l'élève, de son projet, de son devenir est présente dans tous les IUFM étudiés, sauf à Paris.

En règle générale, au travers de toutes ces actions de formations centrées sur l'élève, nous croyons pouvoir déceler une volonté d'ancrer la formation sur une analyse des pratiques, même s'il ne s'agit pas de pratiques que les formés mettent réellement en œuvre.

3. L'enseignant

Ce troisième axe, suggéré par les textes de cadrage, est présenté par certains IUFM sous l'affichage « *Formation personnelle de l'enseignant* ». Il vise l'acquisition d'une maîtrise parfois même physique (*voix, corps, expression, communication*) ou technologique (*audiovisuel, informatique*) des outils de l'enseignant. L'IUFM de Créteil insiste également sur des démarches : « *Travail en équipes* ».

Cette préoccupation est totalement absente de l'IUFM de Paris, ce qui peut s'interpréter – du moins pour ce qui concerne l'aspect technologique – en termes de pénurie de ressources en matériel au regard des quelques trois mille étudiants de première année.

Toujours en ce qui concerne la formation aux technologies nouvelles, les affichages ne nous permettent pas de nous situer sur le débat de fond concernant l'orientation de cette formation personnelle à l'usage de techniques / réflexion pédagogique sur l'utilisation de ces techniques dans les enseignements disciplinaires.

À l'exception de Créteil, on constate que la formation commune n'utilise pas l'entrée disciplinaire. La plupart des IUFM, considérant sans doute que la formation disciplinaire était « spécifique » à chaque degré d'enseignement ont oublié qu'elle pouvait être « commune » sans pour autant être « générale ».

Au bout du compte, l'étude des affichages dans six IUFM ne nous permet guère de cerner de façon plus précise le concept de formation commune. Spécifique ou commune, disciplinaire ou générale, transver-

sale ou verticale, tout porte à croire que les acceptions de ces termes peuvent être différentes d'un IUFM à l'autre.

De même, un regard macroscopique dégage une cohérence interne des plans de formation commune ainsi qu'une certaine unité thématique entre ces différents IUFM, unité dont notre modèle d'organisation selon trois axes tente de rendre compte. Pourtant, dès que l'on y regarde de plus près, on peut apercevoir beaucoup de divergences et de particularismes locaux. Pour cette raison, il nous apparaît nécessaire de rentrer un peu plus avant dans l'organisation des dispositifs de formation des IUFM. Nous le ferons par deux études de cas, choisis volontairement pour leurs différences : l'IUFM de Nancy-Metz et l'IUFM de Créteil.

THÉMATIQUES COMMUNES AVEC OU SANS PLAN DE FORMATION COMMUNE

1. Nancy-Metz

Pour sa première année d'existence, l'IUFM de Nancy-Metz n'a pas réellement construit un plan et un programme de formation commune. Il n'y a pas eu de groupe de travail commun, ni même de concertation entre les équipes chargées de l'élaboration des plans de formation des PE (professeurs d'école) et des PLC (professeurs des lycées et collège). Il nous paraît particulièrement intéressant de comparer les intitulés des modules de ce qui a été appelé « formation générale et professionnelle » proposée aux deux catégories d'étudiants, pour y repérer convergences et spécificités.

En reprenant la grille de classement utilisée supra pour la comparaison des six IUFM, c'est sur l'axe de *l'enseignant et des technologies éducatives* que nous pouvons dégager une convergence totale : mêmes insistances sur les nouvelles technologies d'enseignement (informatique, audiovisuel), même absence d'une formation personnelle de l'enseignant (attitudes corporelles, voix, expression-communication, etc.).

De grandes convergences existent aussi sur l'axe de *l'élève*. Tout ce qui concerne les théories, démarches, méthodes d'apprentissage est commun aux deux publics. Il en est de même pour les méthodes d'enseignement, la réflexion sur les pratiques pédagogiques, la réflexion sur la relation pédagogique, celle sur les problèmes posés par les élèves en difficulté en relation à l'environnement socioculturel de l'enfant. On retrouve aussi une préoccupation commune sur le thème des pratiques artistiques et culturelles à l'école.

Par contre, la prise en compte de la dimension corporelle (5) de l'élève, fortement soulignée dans le programme de formation générale des PE est absente de celui des PLC. Faut-il attribuer cette absence à un renvoi sur les « spécialistes » que seraient les professeurs d'Éducation Physique et Sportive, ou bien faut-il faire l'hypothèse d'une divergence de représentation de l'élève : perçu ici comme « pur intellect » et approché là dans une vision qui se voudrait plus « globale » ? Si les deux programmes de formation se retrouvent autour de la connaissance de l'élève, les affichages révèlent des modes d'approche différents : le programme de formation des professeurs d'école choisit de faire de la psychologie de l'enfant un contenu de formation autonome, alors que les intitulés et les objectifs des modules du programme lycées-collège semblent « ventiler » cette thématique au travers de contenus comme les processus d'apprentissages, les méthodes d'enseignement, la relation pédagogique ou la prise en compte des élèves en difficulté. Le caractère autonome de cette entrée en formation par la psychologie de l'enfant doit-il être interprété comme la marque de la culture professionnelle des ex-PEN, ex-psychopédagogues ?

On ne retrouve pas dans le programme de formation des PE de modules concernant l'orientation des élèves et la construction de leur projet personnel. Rien d'étonnant si l'on considère que cela ne correspond pas à des situations-problèmes professionnelles que ces futurs enseignants risquent de rencontrer (au moins directement). Cette absence nous semble toutefois révélatrice d'une dialectique de l'amont et de l'aval sur laquelle nous reviendrons.

Les divergences, de contenus et d'approches, sont bien plus grandes sur l'axe du *système éducatif*. L'établissement scolaire, la dynamique du projet d'établissement, la relation aux partenaires extérieurs sont présents dans les deux programmes de formation. La connaissance du système éducatif, de ses enjeux, de ses finalités, mais surtout de ses mutations semble abordée de manière différente ; en effet, si les cycles de l'école élémentaire ont été travaillés, dans leurs objectifs et leur mise en œuvre, aussi bien avec les futurs PE qu'avec les futurs PLC, il ne semble pas que la rénovation des lycées ait fait l'objet d'un contenu de formation pour les professeurs d'école. C'est sans doute un indicateur de la différence de perception par les concepteurs de formation de ce que nous

(5) Pas tant dans la direction d'une Éducation Physique et Sportive, mais dans celle d'une réflexion sur les rythmes biologiques de l'élève, sur les comportements et attitudes corporelles, sur les rapports corps-sensibilité.

appelons la dialectique de l'amont et de l'aval dans la continuité du système éducatif français. Il faut se demander si les deux équipes de conception ont perçu de la même manière la nécessité d'une approche du système éducatif dans sa globalité. C'est comme si, pour les PLC, on mettait en avant la nécessité d'éclairer l'aval par l'amont, alors que, pour les PE, une mise en perspective (voire une finalisation) de l'amont par l'aval ne s'était pas imposée pour les concepteurs de formation.

Autre différence de taille : des intitulés de formation spécifiques pour les PE (« *Éducation, Instruction, Formation* » et « *Éducation à la citoyenneté* ») ou pour les PLC (« *Formation, Emploi, Qualification* » et « *Identité sociale et professionnelle des enseignants* »). Derrière les affichages, il faut voir des référents théoriques disciplinaires différents : plutôt philosophiques pour la formation des PE, plutôt sociologiques et psychosociologiques pour les PLC. Dans les deux cas, on peut faire l'hypothèse d'un appui sur des formateurs-ressources de formation disciplinaire différente, mais aussi d'une pression de ces formateurs-ressources pour voir reconnaître leur spécificité disciplinaire, voire pour conquérir ou préserver des « territoires » dans les plans de formation.

2. Créteil

Le groupe de travail pluri-catégoriel, chargé de mettre en place la formation commune à l'IUFM de Créteil pour l'année inaugurale 91-92, a pris l'option d'une formation en commun destinée à préparer les étudiants, quels que soient leur spécialité, leur discipline, leur futur niveau d'enseignement, à un certain nombre de situations communes à tous les enseignants. Cette préparation s'articule autour de trois thèmes : « *Se situer dans le système éducatif et son environnement* », « *Initiation à l'expression, à la communication, aux technologies nouvelles* », « *Continuité des apprentissages tout au long du cursus scolaire* ». Une égale dignité est reconnue à ces trois thèmes puisque l'étudiant devra avoir suivi, au cours de ses deux années de formation, un module de chaque thème, et que, pour chaque thème, un nombre égal de modules est proposé au choix de l'étudiant.

En ce qui concerne le système éducatif, l'aspect « factuel » et l'aspect « réflexif » sont également pris en compte puisque un même nombre de modules est consacré à la connaissance du système éducatif et un même nombre à la réflexion sur ses finalités. Pour le premier aspect, l'étude des affichages permet de relever une insistance particulière sur les conditions locales d'exercice des métiers d'enseignement (modules «

ZEP » et « banlieues »). Quant au deuxième aspect, le contenu commun renvoie majoritairement aux problèmes de *laïcité* et de la formation à la *citoyenneté* (dont l'éducation aux Droits de l'Homme).

Pour le second thème, la plus grande place est accordée aux technologies nouvelles : ces modules se regroupent sous l'étiquette « *Utilisation des nouvelles technologies et leurs applications en classe* » (huit modules). Sous la rubrique expression sont regroupés quatre modules « *Corps et voix* ». Les quatre modules *communication* sont très hétérogènes : d'une réflexion sur la médiation à l'utilisation de La Villette comme centre de ressources. Il semble que sous l'affichage communication, il ait été difficile d'imaginer une formation commune autrement que comme un patchwork.

Les entrées du troisième thème (*Continuité des apprentissages tout au long du cursus scolaire*) sont essentiellement disciplinaires. Les modules ont pour objectif de faire émerger les continuités plus que les ruptures au sein d'un enseignement disciplinaire. Un ensemble cohérent de sept modules s'organise autour des questions de lecture et d'écriture ; les autres disciplines ne sont que ponctuellement représentées. Un autre pôle de ce troisième thème semble aborder la question d'une culture technique comme nouvelle culture de l'élève et comme support pédagogique ; mais l'affichage, très peu explicite, ne permet guère de comprendre en quoi ces modules s'articulent de manière pertinente au thème de la continuité des apprentissages.

L'élève semble le grand absent de ces affichages de formation commune à l'IUFM de Créteil, et ce dans les trois thèmes, alors que, dans le dernier, le terme apprentissage aurait pu supposer l'introduction de l'« apprenant ». Le seul dénominateur commun concernant l'écolier semble être sa détermination sociologique de « banlieusard ». L'absence de modules portant à la fois sur les démarches d'apprentissage et sur les méthodes pédagogiques, s'explique peut-être par la prise en compte de ces dimensions dans la formation générale spécifique des étudiants de l'IUFM de Créteil.

Là encore, si nous essayons de nous interroger sur la cohérence interne des dispositifs de formation commune, celle-ci apparaît absente à l'IUFM de Nancy-Metz, tant il est vrai qu'il n'y a pas véritablement de dispositif de formation commune, mais seulement des convergences thématiques au travers des dispositifs de formation spécifiques. A l'inverse, la structuration forte – à la fois thématique et organisationnelle – du dispositif de Créteil pourrait apparaître comme un indicateur de cette cohé-

rence. Nous avons cependant montré que, lorsque nous passons de l'intitulé des thèmes à l'affichage de modules particuliers, une telle cohérence n'est plus toujours aussi manifeste.

STRUCTURE ET ORGANISATION DE LA FORMATION COMMUNE : CARACTÈRE OPTIONNEL OU OBLIGATOIRE, INDIVIDUALISATION DES PARCOURS

Dans cette analyse de l'an 1 de la formation commune des futurs enseignants, on ne peut pas se limiter strictement aux affichages, et faire l'économie de quelques remarques sur l'organisation des actions de formation.

Le caractère largement optionnel de certains plans de formation exprime sans doute la volonté des concepteurs de respecter avant toute chose la commande d'individualisation des parcours de formation affichée par les textes de cadrage. Certains IUFM ont cependant envisagé le risque de voir le caractère optionnel produire un effet de séparation des catégories d'étudiants : à Paris, où le déséquilibre est énorme (350 PE et 2500 PLC en première année), la proposition de choix aurait inévitablement constitué des modules à publics séparés. Paris a pris l'option de la formation en commun jusqu'à répartir autoritairement les PE, nettement minoritaires, dans des groupes différents, avec l'espoir que la confrontation soit toujours possible.

Par ailleurs, le parcours « obligé » peut s'interpréter comme la volonté d'afficher clairement une conception de la formation commune : choix, non pas des étudiants qui peuvent difficilement anticiper sur leurs besoins en formation, mais d'un groupe d'experts qui développe une idée de ce qui devrait être commun à toutes les catégories d'enseignants. Ainsi, l'intitulé lui-même est supposé porteur, non seulement de sens, mais d'effets : on fait le pari que l'affichage même aura un impact sur la construction d'une culture commune (5).

(5) À Paris, par exemple, on peut supposer qu'un affichage comme « L'École », avec sa majuscule, fait référence, non pas à un système avec ses acteurs et ses rouages, mais à une réalité intemporelle, de l'École des scolastiques à celle de la rue d'Ulm. On fait signe vers la philosophie, histoire de dire d'un mot que ce contenu commun ne vise pas une primarisation de la formation.

Dans les cas où les propositions de modules sont nombreuses, il apparaît que l'optionalisation ne concerne pas les « thèmes » (Créteil) ou les « noyaux » (Toulouse) ou les « groupements » (Nancy-Metz) ; les choix des étudiants portent sur les modules particuliers à l'intérieur de ces différentes sortes d'agrégats. De même, à Poitiers, d'autres modalités de formation en commun (stages de quinze jours par petits groupes d'étudiants en école et en collège) n'ont pas donné lieu à choix pour les étudiants.

CONCLUSIONS

Une première remarque s'impose. Au travers des six IUFM examinés (avec une exception tenue pour Créteil), la formation commune ne semble avoir de sens que comme formation « générale » par opposition à la formation « disciplinaire ». En d'autres termes, ceux de la note de cadrage de la DESUP, la formation commune est plus « transversale » que « verticale ».

Elle s'oriente majoritairement vers des modalités de formation de type cours ou de type module, laissant de côté des modalités de type stage en établissement scolaire ou mémoire professionnel, ou...

Le caractère optionnel ou obligatoire de tel ou tel module de formation commune pose problème. Comment choisir, faute d'un tutorat difficile à mettre en place pour des grands nombres, lorsque l'on ne connaît pas les réalités du métier ? Par une multiplicité des propositions conjuguée avec un parti pris d'individualisation des choix, le risque est grand de voir la cohérence échapper au premier intéressé, le futur enseignant en formation. Le risque est grand de voir la recherche de construction d'une culture professionnelle commune se dilapider dans des effets d'attraction de proximité, d'emploi du temps, ou d'aura de tel formateur.

Pour ce qui est des contenus eux-mêmes, on retrouve bien les grandes lignes du référentiel BANCEL, au travers des différents axes et thématiques que nous avons pu repérer et qui constituent, en ce sens, une sorte de tronc commun ou de « programme noyau » de la formation commune.

Malgré cela, nous sommes loin de ce que nous avons appelé supra un « programme rationnel » de formation commune, à validité universelle. Les programmes de formation sont, somme toute, assez différents, ce qui

veut dire que les contextes locaux ont largement influencé le travail des experts en conception de formation.

La recherche ultérieure tentera de dégager les déterminants qui ont présidé à la conception des plans. Il va de soi que les élèves de l'académie de Créteil n'ont pas tout à fait le même profil que ceux de l'académie de Paris ou de Montpellier, et que cet état de fait peut être à l'origine de besoins de formation différents selon les IUFM. Il nous semble cependant que les espaces de jeu ou d'enjeux des différents acteurs et que les stratégies de luttes entre les différentes catégories de formateurs ont pesé lourd dans les choix de programme et d'organisation.

Il semble que la conception des plans de formation renvoie, de ce point de vue, à au moins trois logiques : celle des ressources-formateurs disponibles, celle de la conquête ou de la préservation de territoires dans l'institution, et celle de la mise en avant des identités culturelles et/ou des statuts professionnels des formateurs. Il n'est qu'à voir comment certains programmes s'éclatent dans une pluralité de modules à intitulés variés (dans lesquels chaque formateur peut trouver sa place) alors que d'autres se resserrent dans un petit nombre de modules à intitulés plus généraux (dans lesquels les contenus précis se diluent et se différencient pour que chaque formateur puisse, de la même manière, y trouver sa place).

Cette ébauche d'analyse comparative des contenus de formation commune concerne, rappelons-le, les premiers plans de formation de l'année 91-92. Les suivants, biennaux, ont déjà introduit d'énormes changements. Il serait intéressant de suivre les efforts de chacun de ces IUFM pour cerner de plus près la notion de construction d'une culture professionnelle commune. Peut-être serions-nous conduits à modérer notre effort de recherche d'un « référentiel commun », pour explorer plutôt la cohérence de la place de la formation commune dans l'ensemble du plan de formation d'un IUFM.

Car, lorsque la formation commune affiche ses contenus, elle affiche aussi, implicitement, la culture professionnelle des experts qui la conçoivent, leurs représentations de l'école, de l'élève, de l'enseignant, ..., et leur identité professionnelle – parfois divergente – de formateurs des maîtres avec tous les enjeux et stratégies qui y sont attachés.



LA FORMATION COMMUNE SAISIE PAR SES DESTINATAIRES

**A. GUILLOT et Ph. BRIZEMUR,
E. GAVELLE, D. POTON,
M.-F. URBAIN, A. SARFATI***

Sommaire. Quelles sont les réactions des étudiants et des enseignants-stagiaires à l'égard de la formation commune en IUFM, voulue comme le passage obligé d'une culture partagée par tous ? C'est en s'intéressant à cette question que les auteurs ont relevé caractéristiques communes et ruptures dans la perception de cet enseignement. À travers des distinctions concernant les principes, les contenus de cette formation et leur mise en œuvre, certaines appréciations indiquent une évolution des mentalités, particulièrement frappante dans le second degré, allant vers une convergence identitaire qui demande du temps.

Summary. What are the reactions of students and training teachers to the general training in IUFM's, intended as a necessary stage of a culture shared by all of them? It is when looking into this question that the authors have noticed some common characteristics and some clashes in the perception of this teaching. Through distinctions concerning principles, the contents of this training and their implementation, some assessments point to an evolution of mentalities, particularly striking in secondary education and leading to a convergence of identity which requires time.

* Agnès Guillot est étudiante en DEA Sciences de l'éducation, chargée de cours à l'Université Nancy II.

P. Brizemur, E. Gavelle, M.-F. Urbain, Andrée Sarfati sont enseignants à l'IUFM de Paris.

Didier Poton est maître de conférences à l'IUFM de Poitiers.

Pour la première fois dans l'histoire de la formation des enseignants, les futurs professeurs d'école, de collège et de lycée ont été amenés à se côtoyer au cours d'une formation commune. Comment ont-ils perçu ces débuts ? Les auteurs, à partir d'études diverses menées dans sept IUFM, ont déterminé quelques caractéristiques communes et quelques ruptures dans la perception de cet enseignement.

Parmi les finalités assignées à cette formation commune, il y a la volonté affirmée de « favoriser l'émergence d'une culture professionnelle commune à tous les enseignants par delà les spécialités, les disciplines et les niveaux d'enseignement. » (1) Il s'agit pour nous d'examiner la mise à l'épreuve de ce postulat, qui impose à la formation commune de devenir le passage obligé d'une culture partagée par tous les enseignants. À cette fin, nous voulons tester ce principe dans les réactions des formés à l'égard de la formation commune, telle qu'elle s'avance dans ses objectifs et telle qu'elle est vécue dans la pratique.

Nous avons travaillé à partir de différents types de données, recueillies selon des modes d'investigation variés (2) :

- questionnaires fermés dans lesquels les objectifs de la formation commune sont annoncés (Grenoble, Poitiers et Toulouse) ;
- questionnaires fermés ne reprenant pas la formulation de ces objectifs (Montpellier, Créteil) ;
- questionnaires ouverts (Nancy et Paris).

La diversité de ces outils s'explique par les origines de leurs concepteurs :

- équipe de direction d'IUFM (Grenoble) ;
- chercheur (Séraphin ALAVA, Toulouse) ou équipe de recherche (Nancy) ;
- équipe de formateurs en IUFM.

Bien entendu cette variété a des effets sur la conception, la réalisation et les résultats de ces enquêtes, puisque certaines d'entre elles ont été menées à l'initiative des IUFM et d'autres dans la perspective de notre recherche. Il faut ajouter à cela que ces différents outils ont pu être utilisés à des périodes différentes de l'année, ce qui peut avoir une influence sur les réponses apportées par les formés (effets de la proximité de l'épreuve du concours ou d'un stage évaluatif par exemple).

(1) Note de la DESUP du 01/03/1991, p. 6.

(2) Cf. tableau en annexe.

Quasiment toutes ces équipes étaient fortement impliquées dans la formation en IUFM pour l'année 1991-92, ce qui explique que soit incluse à cette recherche une recherche-action dont l'objet était de formuler des propositions pour une renégociation de la formation en 1992-1993. Les questions posées par les enquêteurs laissent à penser qu'ils ont tous un a priori favorable à l'égard des IUFM, impression renforcée par certaines méthodologies d'enquête (questions fermées plus ou moins orientées).

Deux attitudes apparaissent chez les enquêteurs vis-à-vis des formés :

- leur faire connaître et accepter les principes fondateurs des IUFM, voire les y faire adhérer ;
- les interroger sur leurs positions par rapport à ces principes et à la mise en œuvre de la formation commune elle-même.

Dès lors il n'est pas exclu que les résultats obtenus, censés nous renseigner sur les représentations des formés, nous informent en premier lieu sur celles des formateurs. Ces précautions méthodologiques posées, nous pouvons avancer malgré tout que les matériaux collectés nous fournissent quelques indices pertinents pour apprécier la réception de cette formation commune par les formés. Nous nous proposons donc de croiser les documents dont nous disposons, pour reconstituer un puzzle où apparaissent tour à tour les différentes populations de formés et étudier de la sorte la perception que tous se font de la formation commune, à partir des questions suivantes :

- a-t-elle contribué à leur faire partager l'objectif qui lui est assigné, à savoir permettre l'élaboration d'une culture professionnelle commune ?
- parvient-elle à traduire cet objectif de manière convaincante ?

I. POSITIONS DES FORMES À PROPOS DE LA PERTINENCE DES OBJECTIFS DE LA FORMATION COMMUNE

Les équipes internes aux IUFM qui ont eu le souci de faire connaître les objectifs de la formation commune, tout en consultant sur leur pertinence, ont mis en évidence une large adhésion de la part des formés.

À Grenoble, il a été demandé d'apprécier dix énoncés d'objectifs de formation. Il semble difficile à un futur enseignant, quel qu'il soit, de ne pas être en accord avec des finalités comme celles-ci :

- « Améliorer la formation des enseignants » ;

- « Favoriser la liaison pédagogique entre les cycles d'enseignement afin d'éviter les ruptures dans la scolarité » ;
- « Mieux connaître le système éducatif », etc.

À Poitiers par contre, l'induction provoquée par les formulations choisies n'a pas ce caractère d'automatisme. Toutefois, l'alternative qui est proposée aux répondants entre le oui et le non nous amène à penser que la plupart des personnes sans opinion ont pu opter pour une appréciation positive.

Nous devons donc considérer avec circonspection les forts pourcentages d'approbation relevés par ces enquêtes, de l'ordre de 70 à 90%. Pourtant, il n'en reste pas moins que la comparaison des résultats recueillis auprès des deux populations-types (FP1, FP2, PE d'une part et PLC d'autre part) nous renseigne sur les perceptions de celles-ci, tant par leurs divergences que par leurs accords (3).

Deux objectifs recueillent l'approbation des formés, dans des proportions aussi fortes chez l'une ou l'autre des deux catégories d'étudiants et d'enseignants-stagiaires. Il s'agit de la prise en compte de l'ensemble de la scolarité de l'élève, pour éviter les discontinuités dues aux changements de niveaux (écoles maternelle et primaire, collège, lycée) et de la définition d'une culture commune à tous les enseignants.

Par contre, les objectifs qui renvoient à l'unicité du métier d'enseignant, bien acceptés par les FP et les PE, le sont beaucoup moins par les PLC. On relève en effet à Grenoble de forts écarts entre ces deux catégories dans leurs appréciations :

- d'une connaissance mutuelle entre instituteurs et professeurs (adhésion des 4/5 des FP et de la moitié des PLC) ;
- d'une conception de la formation qui dépasse le cadre disciplinaire (adhésion des 3/4 des FP et de moins de la moitié des PLC) ;
- d'une mise en commun des expériences et des réflexions sur la gestion des apprentissages (adhésion des 3/4 des FP et de plus de la moitié des PLC).

À Poitiers, l'écart n'est que de dix points, ce qui n'en est pas moins significatif d'une discordance entre les deux populations. Les PLC ressentent souvent l'ouverture offerte par ces nouveaux dispositifs comme une diminution de la part disciplinaire de leur formation.

(3) Futurs Professeurs d'École, normaliens en Formation Professionnelle 1^{re} et 2^e années, futurs Professeurs des Lycées et Collèges et futurs Professeurs des Lycées Professionnels.

On retrouve le même clivage à propos de l'objectif visant à « aider à concevoir, analyser la pratique professionnelle en liaison avec des références théoriques ». Parmi les formés ayant une expérience professionnelle dans l'Éducation Nationale (suppléants FPO, maîtres-auxiliaires ou maîtres d'internat-surveillants d'externat), les FP et PE semblent plus y adhérer que les PLC, qui donneraient davantage la priorité au terrain.

À Nancy, lors d'une évaluation interne au cours du mois de janvier 1992, les PLC ont été interrogés sur la nécessité et l'opportunité d'une formation commune. Un tiers d'entre eux déclarent sans réserve que cette formation est effectivement nécessaire et opportune. Un tiers émettent des réserves en constatant la difficulté à concilier cette formation avec la préparation au concours, tendance confirmée par un autre tiers des réponses qui la jugent nécessaire certes, mais inopportune. En grande majorité il est proposé de reporter cette formation en deuxième année d'IUFM ou du moins après le concours (4)

Nous pouvons avancer en résumé, avec toutes les précautions d'usage quant à l'utilisation de questionnaires fortement inductifs, que la pertinence d'une liaison entre les personnels des différents niveaux d'enseignement est admise ou tout au moins n'est pas rejetée par les formés. Seulement liaison ne signifie pas unicité. Si les futurs enseignants du premier degré sont plus enclins à se rapprocher de leurs collègues du second degré, ces derniers semblent défendre une spécificité disciplinaire qui s'affirme sur le terrain.

Toutefois on peut aussi considérer que moins de 50 % des PLC manifestent cette opinion. Or, il nous semble important de souligner que c'est la première fois que certains des professeurs-stagiaires se trouvent confrontés à une formation qui prenne en compte cet objectif. Dans ces conditions, on peut estimer que plus de 50% d'avis favorables ou de sans opinion est un score encourageant.

(4) Pourtant à Poitiers l'épreuve professionnelle du CAPES de juin 1992 a révélé l'utilité de certains modules communs dès la première année d'IUFM, comme par exemple celui intitulé « Connaissance du système éducatif ».

II. JUGEMENTS INSPIRÉS PAR LA FORMATION COMMUNE DANS SON APPLICATION

Ces jugements nous sont fournis cette fois-ci :

- soit par les réponses que les formés ont transmises lors de la passation de questionnaires ouverts ;
- soit par les commentaires recueillis auprès d'eux lors d'enquêtes mêlant des questions fermées et ouvertes.

Or, à aucun moment les avis favorables à l'égard de la formation telle qu'elle est vécue ne se détachent nettement. Une petite partie des formés semble percevoir un intérêt à celle-ci, en termes d'éléments théoriques ou pratiques qui puissent les aider. Quelques thèmes dominent :

La mixité entre disciplines et degrés d'enseignement a entraîné à Créteil des échanges très fructueux entre étudiants ; alors qu'ailleurs, bien qu'estimée intéressante, elle est considérée comme peu ou pas du tout réalisée (à Paris, Montpellier ou Poitiers). Beaucoup jugent positivement les contenus proposés parce que ressortissant de la culture générale, tandis que d'autres nient cet intérêt au nom de l'urgence professionnelle.

Une grande interrogation subsiste sur l'utilité de cet enseignement par rapport au concours et au métier. Quelques réussites sont cependant signalées, comme à Poitiers en ce qui concerne la connaissance du système éducatif et la formation au métier qui dépasse le cadre disciplinaire.

Une opposition de la théorie et de la pratique se fait jour, ces termes recouvrant différentes acceptions chez les formés. Concernant les contenus, le qualificatif de théorique apparaît moins comme un constat que comme une critique. Il est accompagné de commentaires qui renvoient à des significés différents : « loin du métier, vague et général, incompréhensible parce qu'on y parle un langage obscur » (Paris). Cette dichotomie renvoie à la nécessité impérieuse pour le formé de lier le général de la théorie au singulier des situations rencontrées. Si l'on en juge par la déception exprimée par la majorité des répondants, cette démarche semble avoir été rarement pratiquée. Indirectement se trouve dénoncée la résistance des formateurs à prendre en compte les demandes angoissées des formés, demandes qu'ils qualifient sans doute un peu trop vite de « recettes ».

Le mot « terrain » apparaît souvent, quant à lui, comme un argument suprême qui disqualifierait des contenus vécus comme trop éloignés des préoccupations premières des formés. Il s'avère un révélateur des inquiétudes des stagiaires vis-à-vis de l'exercice du métier. Il peut être lui aussi entendu dans des sens assez différents. Il s'agit :

- d'une part, de l'étude de cas qui assure l'ancrage de la théorie dans la réalité et évite le dérapage dans un discours abstrait en envisageant les difficultés réelles, concrètes ;
- d'autre part, du lieu de l'exercice professionnel, la formation étant alors conçue en termes d'alternance théorie-pratique.

Les deux populations de formés se distinguent-elles ici ? En général, les jugements des PLC s'affirment plus sévères, voire négatifs vis-à-vis de la formation commune, exception faite de Poitiers. Mais les compte rendus d'enquête restent assez imprécis sur cette question. Seul l'IUFM de Toulouse a approfondi l'étude jusqu'à l'établissement d'une typologie des représentations de la formation des maîtres, qui établit une différenciation très tranchée entre deux catégories.

- Les étudiants réfractaires à la transversalité

Capésiens à forte valorisation disciplinaire et universitaire, ils rejettent le mélange entre étudiants du premier et du second degrés. Pour eux, formation disciplinaire et formation transversale sont incompatibles. Grands lecteurs, ils orientent leurs activités vers des lectures dites « cultivées » (littérature classique, livres d'art, romans) et négligent les ouvrages de pédagogie et d'éducation. Ils éprouveraient même quelques difficultés à lire des ouvrages professionnels. Fortement syndiqués, les étudiants de ce groupe comprennent de nombreux historiens-géographes.

- Les étudiants pédagogues, partisans de la transversalité

Représentés par les professeurs d'école, les documentalistes, quelques capésiens (sciences physiques), ils valorisent la pédagogie et l'autoformation. Moindres lecteurs, leurs pratiques sont plus centrées sur les revues et les quotidiens. S'ils lisent peu d'ouvrages en général, ils consacrent leur temps de lecture aux aspects pédagogiques et éducatifs et fréquentent les lieux de documentation. Ils expriment une opinion favorable sur l'ensemble des objectifs de la formation commune qu'ils jugent essentielle.

Cette classification, qui aboutit à une opposition si tranchée, quasi caricaturale, justifierait d'autres enquêtes plus étendues afin d'en vérifier la pertinence. De manière générale, les jugements émis par les for-

més font état, à propos de la formation commune, d'une distance importante entre ses attendus et ce qui est effectivement proposé. S'ils sont globalement en accord avec ses objectifs, ils n'en restent pas moins critiques quant à sa mise en œuvre. Ils manifestent cette appréciation en faisant état d'un écart trop important des contenus proposés par rapport à leurs attentes, nées des stages qu'ils réalisent au cours de leur formation et de la perspective toute proche du concours pour les personnes en première année. Nous pouvons aisément interpréter leur position plus comme une vision utilitariste de la formation que comme un rejet caractérisé des modules communs eux-mêmes.

III. CRITIQUE DE LA MISE EN PLACE ET PROPOSITIONS POUR AMÉLIORER LA FORMATION COMMUNE

Les remarques et jugements des formés renvoient à l'évidence à une mise en place qui s'est faite très rapidement, sans que les principaux intéressés aient toujours la possibilité d'en saisir le sens et sans qu'ils puissent être suffisamment reconnus. Les critiques s'adressent aux formateurs auxquels on reproche essentiellement un manque de cohérence dans leurs interventions (« répétitions, enseignements parcellarisés »). La perte de temps est souvent évoquée. Des contenus trop peu consistants peuvent être effectivement à l'origine de cette remarque, mais aussi et surtout des conditions matérielles qui ont pesé d'un grand poids :

- lieux géographiques des cours dispersés (Créteil, Grenoble) ;
- place de la formation commune dans l'emploi du temps hebdomadaire et/ou annuel ;
- charge horaire lourde surtout pour les PLC 1 et 2, d'où des contraintes et des difficultés mal supportées par les étudiants et justifiant refus ou abandon des cours.

Les critiques sont parfois assorties de propositions d'amélioration, qui situent bien le niveau de la contestation. Une revendication essentielle s'adresse d'abord à l'institution IUFM dans son ensemble : le manque d'information. Une communication de meilleure qualité doit s'installer, avec dès le départ le souci de constituer un groupe véritable, dans la nécessité de comprendre les objectifs de la formation, connaître son programme et mettre en place une cohérence commune dans un déroulement clairement perçu.

L'amélioration de la qualité de la communication passe par la prise en compte indispensable des attentes des stagiaires qui tiennent à être

acteurs de leur formation. Un choix de modules optionnels, précisément définis, permettrait à chacun de se déterminer en fonction des cursus antérieurs. Cette demande s'accompagne d'une exigence de cohérence entre les différents éléments de la formation, en particulier entre formations commune et disciplinaire et à l'intérieur même de la formation commune, par exemple dans un enchaînement rigoureux des thèmes proposés. Cette exigence peut-elle se concilier avec une formation « à la carte » ? Personne ne se pose la question. D'autre part, le manque de temps ressenti par les formés les conduit souvent à préférer un modèle transmissif à un mode d'appropriation du savoir plus actif, ce qui entre en contradiction avec le souhait d'un dialogue, d'un échange ou de « mises en situation ».

Ces premières enquêtes engagées « à chaud » alors que s'effectuait l'ouverture des IUFM ont le mérite, au-delà des informations apportées, de susciter des interrogations exigeant de nouvelles recherches. Connaître les représentations des formés à l'égard d'une formation qui se mettait peu à peu en place au milieu de multiples difficultés était une démarche justifiée. Mais le temps s'écoulant et les IUFM entrant dans leur deuxième année, il devient possible et nécessaire de s'intéresser aux réalités de la formation commune : contenus, modalités, évaluation des premiers effets sur la formation professionnelle.

Toutefois, un certain nombre d'interrogations se posent d'ores et déjà. Peut-on s'intéresser aux représentations des formés sans les connaître plus profondément ? La question de leurs origines sociales, de leurs parcours scolaires, voire professionnels avant leur entrée à l'IUFM, de leur motivation quant au choix du concours, ... reste ouverte. De même, comment les PE, conscients du fait que leur haut niveau de formation dans une discipline implique un manque de connaissances approfondies dans d'autres, vont-ils assumer la polyvalence du professeur d'école, dont le rôle reste fondamentalement le même que celui de l'instituteur naguère recruté avec le baccalauréat ?

Aujourd'hui encore bien répandues, les représentations traditionnelles dans le monde enseignant veulent que l'instituteur établisse sa légitimité sur une solide formation pédagogique, alors que le professeur tirerait la sienne d'une formation disciplinaire approfondie. Cela va-t-il évoluer du fait du recrutement au même niveau de formation des enseignants du primaire et du secondaire ? Va-t-on tendre vers une identité professionnelle commune, marquant l'unicité du métier d'enseignant ? Quelques réponses sont aujourd'hui possibles.

IV. LES REPRÉSENTATIONS DU MÉTIER D'ENSEIGNANT CHEZ LES FORMÉS

Il a été demandé aux PE, FP et PLC d'un même site IUFM (Nancy) de se prononcer sur une définition de l'enseignant. Nous pouvons ainsi vérifier directement s'il apparaît une convergence dans leurs représentations ou s'il subsiste une rupture entre les catégories d'enseignants, selon qu'ils appartiennent au premier ou au second degré. Ces éléments de réponse nous guideront dans l'interprétation de leurs positions vis-à-vis de la formation commune.

Parmi ceux qui se destinent au premier degré, on remarque de suite que, dans leurs réponses à un questionnaire ouvert, la moitié de chaque catégorie interrogée (PE, FP1 et FP2) se retrouve pour combiner ce qui est de l'ordre de l'être et ce qui relève de celui de l'avoir. Pour l'autre moitié, les partisans d'une personnalité typée à laquelle sont liées des qualités pédagogiques individuelles sont plus nombreux chez les FP1 et les P. E. ; les tenants d'une panoplie de moyens à mettre à la disposition de l'enseignant regroupant un bon tiers des FP2.

Le rapprochement des PE et FP1 souligne l'existence d'une conception plutôt personnaliste à l'entrée en formation, certainement renforcée par leur succès à la sélection préalable, mais qui évoluerait ensuite tout au long du cursus. Or, s'il n'y a que moins d'un quart de FP2 pour déclarer que la personnalité de l'enseignant entre en ligne de compte en premier lieu, ils sont tout de même plus du tiers à l'affirmer en ce qui les concerne personnellement. On peut penser que cette spécificité des FP2 traduit une anticipation de la prise de fonction prochaine les amenant à ne compter que sur eux-mêmes, ce qui ne peut concerner les FP1 et PE. S'il en est ainsi, il semble bien que nous ayons affaire-ici à une représentation de la légitimité de l'instituteur, telle qu'elle s'est exprimée il y a peu encore dans les Écoles Normales.

De manière quasi caricaturale, un enseignant doit dans cette logique, imprégné dans les propos relevés, être travailleur, compréhensif et patient, enthousiaste et philosophe. Il doit faire preuve d'analyse, d'intelligence et de bon sens, ainsi que de volonté. Il sera ouvert et se montrera doté d'une capacité d'écoute, d'adaptation et d'autorité. On ne lui contestera pas un équilibre psychique affirmé et ses capacités relationnelles seront développées. Il devra revendiquer le respect et l'éveil de l'enfant, vis-à-vis duquel il se montrera altruiste.

Nous ne pouvons toutefois pas oublier que cette définition de l'enseignant ne se trouve que chez un tiers des personnes interrogées et que la moitié de chaque promotion revendique un mixage de ce qu'il « faut être » et de ce qu'il est « nécessaire de posséder » pour faire pleinement son travail. Parmi la liste des éléments constitutifs d'un avoir nécessaire, on relève la possession de connaissances pédagogiques bien sûr, mais aussi disciplinaires ou concernant le système éducatif lui-même.

Les futurs enseignants du premier degré ne se retrouveraient donc pas, pour la majorité d'entre eux, dans le profil traditionnel que l'on aurait pu attendre. Il est dès lors tout à fait compréhensible que ceux-ci soient disposés dès aujourd'hui à se rapprocher de leurs collègues des lycées et collèges. Leur acceptation à l'égard des objectifs de la formation commune et leur attitude moins critique vis-à-vis de sa mise en place n'ont donc pas lieu de nous surprendre.

Pour ce qui concerne les futurs enseignants du second degré (PLC), les choix méthodologiques engagés dans l'enquête (Q-sort) nous contraignent à comparer les appréciations positives, négatives ou neutres portées sur un panel fermé de propositions. Or, on peut rapidement remarquer que les élèves-professeurs se répartissent en trois tiers équitables, dès qu'il s'agit pour eux de se prononcer sur les éléments disciplinaires, caractéristiques de la représentation traditionnelle des fondements de leur métier futur.

En affinant notre observation, on constate dans leurs représentations du métier d'enseignant, l'importance d'une position mitoyenne entre le disciplinaire et la pédagogie. En effet, la transmission des savoirs est positivée (les 3/4 sont d'accord avec cet item), ce qui correspond ainsi avec la représentation traditionnelle du professeur. Mais ils sont tout aussi nombreux à estimer que leurs fonctions d'enseignant les appellent à « créer les conditions pour que l'élève s'approprie les connaissances » (2/3) et à « aider les élèves en difficulté » (3/4). D'ailleurs, si globalement un tiers d'entre eux placent la formation disciplinaire en tête, la moitié privilégie aussi la pédagogie dans leur classement.

Y aurait-il d'ores et déjà une évolution des conceptions qui laisserait à la pédagogie une place plus conséquente que par le passé ? Il semblerait que oui puisqu'ils ne sont finalement qu'un sixième à se prononcer pour un rejet d'une formation d'ordre pédagogique. Nous pouvons même tenter un rapprochement de cette population avec leurs collègues du premier degré, étant donné qu'ils sont deux tiers à affirmer l'importance d'une capacité d'écoute à l'égard des enfants, élément déjà relevé

dans le profil esquissé par les FP et PE dans leur vision personnaliste de l'enseignant.

Comment expliquer dès lors la réserve des P. L. C. vis-à-vis de la formation commune, où il leur serait pourtant possible d'acquérir une formation pédagogique qu'ils approuvent en grand nombre ? Pour tenter une explication de ce phénomène, il nous faut revenir aux libellés des différents items concernant la pédagogie. Or, on s'aperçoit rapidement que si les propositions se rapportant aux pratiques trouvent grâce à leurs yeux, celles qui concernent des connaissances théoriques, comme la « maîtrise des théories de l'apprentissage » ou la « connaissance des courants pédagogiques », sont beaucoup moins appréciées. Nous revenons ici aussi à la primauté accordée au terrain, déjà présente dans leurs commentaires concernant la formation commune.

CONCLUSION

Malgré la diversité des modes d'investigation et la précarité des méthodologies employées par les équipes, il ressort de cette enquête, menée lors de la première année d'installation des IUFM, que, globalement, les formés approuvent la pertinence des objectifs de la formation commune. À leurs yeux, elle permet une liaison bénéfique entre les différents niveaux d'enseignement, que les FP et les PE verraient aisément aller jusqu'à l'affirmation de l'unicité du métier d'enseignant.

À vrai dire, trois temps, ne s'articulant pas entre eux, sont à distinguer dans l'évaluation que portent les formés : l'adhésion aux principes de la formation commune n'implique pas l'acceptation des contenus définis à partir de ceux-ci, ni l'approbation de la mise en œuvre.

Or, leur jugement est sévère quant aux contenus. En dehors d'un manque de cohérence interne et dans le cursus complet de la formation qu'ils dénoncent, ils mettent surtout en avant l'urgence professionnelle, dans une vision utilitariste qui ne semble pas contester directement la formation commune. Malgré tout, le programme de formation, tel qu'il leur est proposé, ne correspond pas à leurs attentes les plus vives.

Sans doute faut-il voir une marque d'insatisfaction dans la variation du niveau de participation, ainsi que dans certaines formes de rejet systématique (phénomène qui est à moduler avec les niveaux et les statuts). On peut se demander si sa récurrence n'est pas d'ailleurs liée à toute

situation de formation professionnelle, en particulier dans le domaine de l'enseignement. De la sorte, ces critiques exprimeraient une angoisse profonde des formés à l'égard d'un métier dont on souligne souvent les aspects difficiles.

Ils sont par ailleurs très critiques à propos de la mise en place de cette formation. Ne minimisons pas la portée des reproches qu'ils formulent, plus massivement il est vrai chez les PLC que chez les FP ou PE. Ils renvoient aussi à l'expression de leurs difficultés, tant dans l'appréhension d'un discours formatif, pour lequel ils semblent manquer de repères leur permettant de s'inscrire dans une approche théorique que dans la construction d'un lien, toujours problématique, entre la théorie dont on les pourvoit et la pratique qu'ils vivent sur le terrain de leurs stages.

Le lieu de l'exercice professionnel apparaît dans les propos des PLC comme porteur d'une identité plus fortement ancrée dans les établissements que dans la formation commune. À cela rien d'étonnant quand on se souvient que les deux catégories d'enseignants qui nous intéressent se sont traditionnellement séparées sur la base de cultures professionnelles spécifiques. Nous ne pouvons attendre des IUFM et de la formation commune qu'ils fassent table rase de ces cultures. Tout au plus est-il possible d'amener les acteurs vers une convergence identitaire qui demande du temps.

Nous avons d'ailleurs relevé que les représentations actuelles que les formés se font de leur futur métier ne sont pas aussi monolithiques qu'on aurait pu le présager ; que cela soit parmi la moitié des FP et des PE qui allient personnalisme et connaissances qu'à travers la moitié des PLC qui attribuent une place de choix à la pédagogie à côté de la formation disciplinaire. Ces phénomènes indiquent une évolution des mentalités, particulièrement frappante dans le second degré.

Les formés, toutes catégories confondues, semblent disposés, avec plus ou moins d'aisance, il est vrai, à contribuer à l'émergence d'une culture commune. Leurs désaccords ne se situent pas au niveau de la formation commune dans ses finalités premières. Ils s'appliquent plus précisément au niveau de sa mise en œuvre, tant dans la revendication d'une articulation des contenus que dans le souci d'une prise en compte de leurs attentes les plus urgentes. Cela apparaît comme une base tangible sur laquelle l'institution des IUFM peut s'enraciner, à condition bien sûr d'être attentif aux critiques émises par les formés.

ANNEXE
TABEAU RÉCAPITULATIF DES MODALITÉS D'ENQUÊTES ET DES POPULATIONS CONCERNÉES
DES DOCUMENTS AYANT SERVI DE SUPPORT À L'ÉQUIPE DE RECHERCHE INRP ET IUFM de CRÉTEIL,
GRENOBLE, MONTPELLIER, NANCY, PARIS, POITIERS et TOULOUSE

	CRÉTEIL 91/92	GRENOBLE 90/91	MONTPELLIER 91/92	NANCY	PARIS 91/92	POITIERS 91/92	TOULOUSE 91/92
nombre d'étudiants inscrits à l'IUFM l'année de l'enquête	FP1 588 PE1 274 PLC1 460 FP2 677 PLC2 1 114 PLP2 172 Total 3 802	IUFM expérimental PE1 360 PLC1 366 PLP 11	FP1 208 PE1 295 PLC1 1 093 FP2 262 PLP 11 Total 1 869	FP1 114 PE1 88 PLC1 364 FP2 122 PLP ? Total 688	FP1 108 PE1 215 PLC1 2 169 FP2 171 PLP 471 PLC2 235 PLP2 35 Total 3 094	FP1 74 PE1 165 PLC1 616 PLP1 31 FP2 142 PLC2 235 PLP2 485 PLP2 35 Total 1 298	FP1 141 PE1 256 PLC1 810 PLP1 126 FP2 195 PLC2 485 PLP2 337 Total 2 350
nombre d'étudiants touchés par l'enquête	les 1 ^{re} années PE1, PLC1, PLP1 présents en fin de module soit 807 sur 1 251	les présents à la demi-journée bilan mais non comptabilisés	PE1 81 sur 200 seulement sur le site de Montpellier	tous sauf PLP soit 688	tous sauf FP1/FP2 soit 2 815	tous les FP2 et PLC2 soit 377	tous les PLC1, PE1 et 79 PLP1
Initiative de l'enquête	IUFM groupe de pilotage de la formation commune	« observatoire » équipe interne de recherche	équipe de recherche INRP	équipe de recherche INRP + travail interne des formateurs	équipe de recherche INRP	équipe de recherche INRP	équipe de recherche INRP + travail de thèse
mode de recherche des informations	questionnaire anonyme ouvert et fermé distribué en fin de module	interviews questionnaire ouvert et fermé donné à la demi-journée bilan	questionnaire anonyme fermé donné en TD	questionnaire anonyme distribué individuellement et Q-sort donné en cours + entretiens	questionnaire anonyme ouvert et fermé envoyé par la poste	questionnaire anonyme ouvert et fermé donné lors d'un module de formation commune	questionnaire anonyme fermé donné au début des cours
mode de retour des informations	par les formateurs responsables des modules	demi-journées bilan	recueil immédiat en fin de TD	recueil sous enveloppe au secrétariat pour le questionnaire, en cours pour le Q-sort	renvoi par poste et urne à disposition	recueil systématique par l'administration	renvoi par poste et urne à disposition
nombre de réponses reçues par catégories et pourcentage par rapport à la population touchée	PE1 256 93 % PLC 370 72 % PLP 181 39 % Total 807 65 %	PE1 320 89 % PLC1 183 50 % Total 503 69 %	PE1 81 100 % Total 81 100 %	PE1 33 38 % PLC1 364 100 % FP1 23 20 % FP2 16 13 % Total 436 63 %	PE1 90 42 % PLC1 427 20 % PLC2 86 18 % Total 603 21 %	FP2 90 63 % PLC2 166 71 % Total 256 68 %	total des réponses reçues 150 soit 13 %

II. ARTICLES HORS THÈME

UN DIDACTICIEN ET UN PSYCHOPÉDAGOGUE AU SERVICE DE L'INTELLIGENCE DES SITUATIONS DE CLASSE

Didier GUYVARC'H*

Marc LAVIGNE*

Sommaire. L'épreuve professionnelle des concours de recrutement de professeurs, instaurée par l'arrêté du 30 avril 1991, permet, aujourd'hui, d'envisager une rupture avec une tradition d'autodidaxie assimilant l'enseignement à un sacerdoce solitaire. Les conditions de cette rupture dépendent fortement des dispositifs de formation qui seront mis en place dès la première année d'IUFM.

L'expérience de co-animation présentée a été conduite tout au long de l'année 1991/1992 dans le cadre de la préparation de l'épreuve professionnelle du CAPES d'histoire et de géographie. Elle a permis de suivre et d'analyser le processus au cours duquel peut être mise en acte la tension constitutive de la professionnalisation enseignante : comment les exigences vis-à-vis des savoirs peuvent-elles s'articuler avec l'examen de leurs conditions d'appropriation pour les élèves ?

Summary. The professional test of teacher competitive exams established by the Order of April 30, 1991, now enables us to contemplate a breaking off with a tradition of self-teaching likening teaching to a solitary calling. The terms of this breaking off strongly depend on the training facilities which will be set up from the first year at the IUFM.

The experiment of joint training presented here has been conducted throughout the academic year 91/92 within the framework of the preparation for the professional test of the CAPES of history and geography. It has permitted to follow and analyse the process in which the constituent tension of the teaching professionalization can be implanted: how can the requirements as regards skills be linked with the examination of their conditions of acquirement by pupils?

* Didier Guyvarc'h et Marc Lavigne sont professeurs à l'IUFM des Pays de la Loire.

La récente création des IUFM s'est accompagnée d'un durcissement des débats sur la formation des enseignants. Actuellement, chacun est sommé de choisir son camp : assumer les exigences disciplinaires ou s'adapter à l'hétérogénéité des élèves. Ou, de manière encore plus comminatoire : « être professeur ou pédagogue ». Comme si l'étendard de « la qualité de l'enseignement » ne pouvait claquer que sur les ruines du projet d'une école que l'on pensait, au moins depuis Condorcet, faite avant tout pour ceux qui avaient le plus besoin d'elle.

Sans doute cette radicalisation offre-t-elle quelque opportunité à tous ceux qui rêvent de restaurer, avec les ordres d'enseignement, les anciennes certitudes en ces temps de dynamique défaillante. Mais cela ne s'accomplit qu'au prix de simplifications et d'exclusions les plus scandaleuses, comme l'ont montré le contenu et le niveau des récentes polémiques sur l'école (1). Tant il est vrai que l'engagement sous une bannière s'avère incompatible avec la prise en compte de la complexité des situations.

Nous voudrions, contre la réduction du débat à des slogans, montrer l'urgence et l'importance de cette prise en compte en formation d'enseignant. Ceci suppose que certaines orientations soient effectivement prises par les instances politiques des IUFM et que l'on veuille surtout étendre les exigences habituellement associées aux contenus disciplinaires à l'examen des conditions d'enseignement et d'apprentissage de ces contenus. Il s'agit, aujourd'hui, de conférer une égale dignité à l'ensemble des questions clés de l'enseignement : quoi enseigner ? À qui ? Comment ? Pour quoi ?

Nous nous situons dans le cadre de la première année de fonctionnement de l'IUFM des Pays de la Loire et plus précisément par rapport à la préparation de l'option 1 de l'épreuve professionnelle du CAPES d'histoire et de géographie. Au moment où nous rédigeons cet article, les « leçons » de la session inaugurale de cette épreuve n'ont pas encore fait l'objet de commentaires officiels de la part des jurys, mais nous ne pouvons ignorer ni la fréquence des propos sur les difficultés de préparation de cette option dans certains IUFM (comment recruter des conseillers

(1) L'article du « Monde » daté des 25/26 nov. 1990 : « Souvenez-vous des professeurs ! » en représente le type idéal : le prestige médiatique des cinq co-signataires, E. BADINTER, R. DEBRAY, A. FINKIELKRAUT, E. de FONTENAY, C. KINTZLER, les dispense évidemment de recourir à la moindre preuve lorsqu'ils affirment que les IUFM « transformeront les professeurs en animateurs socio-culturels ».

pédagogiques en nombre suffisant ?), ni la goguenardise d'experts en contenus peu enclins à préparer et à exploiter des situations de classe observées par des étudiants.

Pour faire pièce à ce qui risque de constituer de bonnes raisons de remettre en cause cette option à plus ou moins long terme, nous présenterons, donc, l'orientation globale qui a été la nôtre, ainsi que les opportunités qui nous ont paru se dégager au cours de cette première année de travail avec les étudiants. Nous sommes tout à fait conscients du caractère illusoire de ces opportunités, si les modalités de formation en 2^e année d'IUFM s'avèrent incompatibles avec le type de fonctionnement que nous avons introduit et notamment si les « *stagiaires-moyens d'enseignement* » continuent de bénéficier des conditions d'affectation les plus rudement initiatiques : horaires de fin de journée, concentration d'élèves en rupture avec la discipline, totale indifférence des autres enseignants. Conditions dont la combinaison nous paraît rendre parfaitement abusive l'utilisation du terme « *formation* », puisqu'il s'agit exclusivement de recourir aux gestes de survie « *pour sauver sa peau* », ce qui rend alors dérisoire, voire provocateur tout appel à une position réflexive (2).

Il s'agissait, bien au-delà de la simple prise de contact des étudiants du CAPES d'histoire et de géographie avec des classes de lycées et de collèges, de susciter et d'accompagner une observation critique des situations d'enseignement permettant, dans l'esprit des textes (3) définissant cette épreuve :

1. De disposer des éléments et de la pratique d'analyse nécessaires pour l'épreuve professionnelle (option 1) du CAPES d'histoire et de géographie.
2. De préparer à la prise de fonction à la rentrée 92 (stage en responsabilité de six heures), en insistant notamment sur les composantes de l'organisation didactique.

(2) Comment à partir de ces situations initiales d'enkystement dans ses propres mécanismes de défense s'étonner que les enseignants échangent finalement si peu sur leurs pratiques de classe, malgré toutes les opérations de rénovation dont ils sont censés, ensuite, bénéficier ?

(3) - Arrêté du 30 avril 1991, BO spécial n° 6 du 11 juillet 1991.
 - Note du 18 septembre 1991, BO n° 33 du 26 sept. 1991.
 - Note du 16 mars 1992, BO n° 12 du 19 mars 1992.

Cette orientation a pu être exploitée au sein de l'une des structures (4) de l'IUFM des Pays de la Loire : le groupe de référence. Cette structure représente pour des groupes d'étudiants d'une même discipline (12 à 20 en général), tout au long de l'année, et à raison de 3 heures par semaine, un lieu et un temps de réflexion et de régulation de la formation permettant de réaliser les ajustements indispensables entre l'expérience du terrain (observations ou pratiques de classe suivant qu'il s'agisse de la 1ère ou de la 2ème année) et les modules d'enseignement de type universitaire ou interdisciplinaires que sont amenés à suivre les étudiants et les professeurs stagiaires. Lieu et temps où l'on peut donc faire part de ce qui a été observé et donner du sens aux écarts constatés entre les modules théoriques et la réalité observée ou vécue.

Un didacticien assure, en général, la responsabilité de ces groupes pour le second degré (formation des professeurs de lycée – collège et des professeurs de lycée professionnel), il peut faire appel à un collègue psychopédagogue pour un volume horaire de co-animation estimé à 75 heures pour l'année 91/92. Ce qui correspond au cas de figure dans lequel nous nous plaçons (5).

Une telle pratique de la co-animation en groupe de référence disciplinaire nous semble prendre en compte deux des difficultés résultant de la mise en œuvre du rapport Bancel (6) :

(4) « Le groupe de référence : lieu central de la formation pour les deux années et pour les différents degrés »... p. 4 du Plan de formation de l'IUFM des Pays de la Loire – juin 1992.

(5) Nous avons en commun d'être des généralistes par rapport aux savoirs universitaires de référence, aussi bien en histoire/géographie qu'en sciences de l'éducation, et d'avoir, d'autre part, une expérience d'enseignement de plusieurs années dans le second degré.

Nous différons, bien sûr, par nos disciplines de référence – ainsi que par la spécificité de nos apports dans l'examen et l'élaboration des situations d'enseignement/apprentissage : – le versant didactique de ces apports s'attache plutôt à l'explicitation des choix auxquels se trouve confrontée toute organisation didactique et pédagogique : quels savoirs enseigner, comment les enseigner, compte-tenu de l'évolution des savoirs savants, des modalités de validation des acquis et des difficultés les plus fréquemment rencontrées par les élèves ?

– Le versant psychopédagogique s'attache à développer une attitude d'examen des conditions de ces choix par la mise en évidence des différents types de variables sociales et psychologiques intervenant dans cette organisation.

(6) *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*. Rapport du Recteur D. Bancel au ministre de l'Éducation nationale du 10 oct. 1989 : « l'objectif d'une véritable formation doit être de 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 doivent assumer dans les divers établissements où ils seront affectés ». C'est bien cette liaison qui fait problème.

– une formation mosaïque résultant de la juxtaposition d'expertises universitaires et praticiennes, lorsque la liaison entre ces composantes ne fait pas l'objet d'un véritable travail de confrontation et d'ajustement avec les étudiants et les stagiaires concernés ;

– une polarisation didactique, lorsqu'un formateur-didacticien, dont la compétence n'est pas ici mise en cause, devient l'unique référent possible de la construction de la professionnalité de l'enseignant parce qu'il représente la synthèse déjà réalisée des savoirs et de leur mise en œuvre en situation de classe.

Notre co-présence dans le groupe de référence, avec la spécificité de nos itinéraires et de nos disciplines d'origine, rend possible la mise en acte, avec les étudiants participant au travail de ce groupe, de la tension constitutive de la professionnalisation de l'enseignant, celle dont on veut justement se débarrasser à bon compte en opposant aujourd'hui professeur et pédagogue.

Comment, c'est-à-dire au prix de quelle lucidité de la part de l'enseignant, les exigences vis-à-vis des savoirs peuvent-elles rencontrer la diversité des modes d'appropriation de ces savoirs par les élèves, de telle façon que ceux qui apprennent ne soient pas exclusivement ceux qui l'auraient fait à peu près sans lui ?

Nous pensons que les recherches actuelles dans les domaines des apprentissages et du fonctionnement de l'institution scolaire d'une part, le renouvellement de la didactique de l'histoire et de la géographie d'autre part, contribuent à maintenir cette tension ouverte et féconde, sans que les avancées des unes ne déterminent nécessairement la nature ou le champ d'action des autres. C'est du suivi de leurs confrontations que peut résulter une meilleure intelligence des situations de classe.

Il s'agit bien, dans le groupe de référence, de mettre en regard l'un de l'autre chacun des pôles d'investigation possible (ce qui concrétise la présence et l'intervention de chacun des formateurs), pour montrer que si l'un ne va pas sans l'autre, l'un n'est pas l'autre. Ce qu'oublie un peu vite ceux qui importent hâtivement dans le champ de la didactique de l'histoire et de la géographie certains résultats de la recherche en sciences de l'éducation aussi bien que les psychopédagogues maniant audacieusement le scalpel de l'épistémologie de ces disciplines.

C'est au prix du maintien de cette différence, qui implique pour chacun des formateurs un souci identique du suivi des travaux de recherches relevant de son champ d'investigation, que l'on peut susciter et accompagner la réflexion des étudiants sur la manière dont cette articu-

lation (savoirs, modalités d'appropriation des élèves) a été réglée dans les situations d'enseignement/apprentissage observées. Cet accompagnement paraît d'autant plus efficient (précision des questions, élargissement des préoccupations, recours théoriques pris en compte...) qu'il s'appuie sur les opportunités des comptes-rendus d'observation à partir desquels nous essayons de mettre en valeur la potentialité réflexive de la composition didactique et pédagogique réalisée par le conseiller pédagogique.

D'où l'importance de l'examen en commun des notes prises par les étudiants à l'occasion des observations des situations de classe. À condition que ces observations soient suffisamment nombreuses et diversifiées au cours de l'année pour qu'elles permettent de dépasser l'aimable impressionnisme des séances de sensibilisation.

Dans le groupe de référence que nous avons animé en 1991/1992 la diversité et la durée des observations (30 à 40 heures, auxquelles s'ajoutent un temps d'échange avec les conseillers pédagogiques) nous ont permis de construire progressivement une pratique d'analyse suffisamment souple pour que les cadres théoriques d'interprétation apparaissent dans leur fonctionnalité : en quoi pouvaient-ils contribuer à montrer et à faire comprendre la complexité de situations apparemment banales ?

Dans la mesure où sur un même thème de leçon les étudiants ont été les observateurs, en situations contrastées (collège de centre ville - collège de banlieue), de déroulements pédagogiques différents, on peut revenir sur ce qui a prévalu ici ou là et tenter ensuite de passer de la chronologie des interactions déjà révolue aux modalités de la composition didactique.

Ainsi, nous travaillons aussi bien sur les lectures de situations de classe faites par les observateurs que sur le passage de la solution unique observée dans telles circonstances, à l'examen des conditions, plus générales, d'élaboration des situations d'enseignement/apprentissage.

Puisque les étudiants sont déjà dotés de cadres d'interprétation de la réalité observée (à partir de leurs propres souvenirs d'élèves, de leurs représentations actuelles du rôle de l'enseignant, de la référence aux modèles universitaires qui ont pu les impressionner presque au sens photographique du terme), il s'agit bien de favoriser l'émergence de ces cadres qui typent ou catégorisent les pratiques observées. Ainsi apparaissent, avec la diversité des systèmes d'interprétation, certaines clés permettant d'introduire et de traduire nos propres cadres de référence comme outils d'investigation des situations de classe.

À partir de quels indicateurs peut-on affirmer que « la classe n'était pas tenue », que « la trace écrite était insuffisante », que « l'enseignant pratiquait une méthode inductive » ?

Avec quels autres indicateurs doivent-ils être mis en rapport pour dépasser l'évidence d'une première impression d'autant plus catégorique qu'elle ne se sait pas catégorisée (7) ?

Progressivement un travail d'objectivation devient possible avec l'élargissement du champ des observateurs et la pratique de la double référenciation des éléments pris en compte :

- par rapport à l'explication des choix didactiques (savoirs savants / savoirs à enseigner / savoirs enseignés) ;
- par rapport aux conditions globales et locales de ces choix.

C'est dans le cadre de ce travail que s'effectue aussi le repérage d'un certain nombre d'activités, constitutives des pratiques d'enseignement de l'histoire et de la géographie : questionnement des élèves, formulation des consignes, exploitation des divers types de documents, gestion de la trace écrite, etc. Ce repérage va dans le sens d'une « déchronologisation » des situations observées, libérant ainsi les observateurs de la prégnance du déroulement des interactions dans la classe, pour reconstituer la vivante actualité de la composition didactique : quels étaient les possibles pendant la phase d'élaboration de ces activités, compte tenu des ressources et des contraintes alors connues ou connaissables par le conseiller pédagogique ?

En nous situant par rapport à la genèse de ces activités, nous les replaçons sur un registre autre que celui de leur rassurante ou impressionnante maîtrise par les conseillers pédagogiques comme pratiques coutumières orientant en permanence le flux des interactions de classe ; comme si pour nous, « sous le familier il s'agissait de découvrir l'insolite » pour reprendre le mot de Brecht.

Ainsi de la trace écrite en histoire-géographie, pratique apparemment banale mais grosse d'interrogations lorsque les étudiants en ont observé et discuté la diversité avec les conseillers pédagogiques en collège ou en

(7) « Ces catégories, comme principes des jugements existent sous la forme d'habitudes directrices de la conscience, elles-mêmes inconscientes » - M. MAUSS. *Introduction à l'analyse de quelques phénomènes religieux* - 1906 ; cité par P. BOURDIEU, *La noblesse d'État*, Ed. de minuit, 1989, p. 17.

lycée : ici, elle est considérée comme indigente : « quelques lignes en 2 heures » ; là, elle est sous étroite surveillance : « on n'écrit que sur ordre » ; ailleurs encore c'est l'abondance : « ça gratte tout le temps »... Les justifications apportées par les conseillers pédagogiques relèvent de préoccupations largement hétérogènes ; il s'agit : « de tenir la classe à certains moments », ... « d'avoir des cahiers propres »..., de « préparer à l'épreuve du Baccalauréat » ou encore « de faire de l'écriture un temps des apprentissages sous forme de synthèse élaborée par les élèves »...

L'écriture passe ainsi de son statut de pratique sédimentée au cours des mois et des années de classe, au statut d'objet de réflexion : quelles charges pèsent sur cette pratique dans la tradition scolaire française, ne serait-ce que par référence à l'emblématique trilogie : « lire, écrire, compter » ? Qu'en est-il de cette trilogie à l'ère du « tout écran » ? Quelle est, dans cette pratique, la part du travail réel des élèves au-delà des garanties apparentes qu'elle fournit sur le bon fonctionnement de l'école : silence du temps d'écriture, rassurante mise en ordre des savoirs, irréfutabilité de leur profération par inscription sur les cahiers d'élève ? ... Dans quelle mesure et au prix de quelles différenciations, sans doute, les pratiques d'écriture peuvent-elles favoriser la mémorisation et la compréhension en histoire et en géographie ?

Ainsi, également, de la pratique de la frise chronologique qui depuis quelques années représente dans l'enseignement de l'histoire l'antidote tant attendu, au-delà même des frontières de la discipline (8), aux pernicieuses « activités d'éveil ».

À partir du constat tout aussi banal de la généralisation des frises en classe de collège « nous aussi on a eu droit à une frise ! », il faut bien s'interroger sur le sens de l'officialisation (9) d'une telle pratique, aussi bien que sur les effets qu'elle engendre chez les élèves.

(8) « On a mis l'éveil à la place de l'apprentissage... En faisant disparaître complètement des éléments essentiels comme la chronologie, on a supprimé presque toutes les formes d'exercice de mémoire » L. SCHWARTZ : « L'enseignement malade de l'égalitarisme » - *Esprit*. Fév. 1991.

(9) « Afin de prendre en compte la difficulté qu'éprouvent nombre d'élèves de sixième à maîtriser la notion du temps, le professeur leur fera construire une ligne du temps, démarche déjà ébauchée à l'école élémentaire et sur laquelle ils porteront les repères essentiels », compléments au programme de 6^{me}, 1988.

Poser ces deux questions revient à entrer avec les étudiants dans un substantiel débat sur l'apprentissage du temps historique, débat idéologiquement saturé et épistémologiquement ouvert. Les exigences civiques et patrimoniales : « *construire un ensemble de repères, de connaissances, d'images, de valeurs, pour permettre à l'élève d'élaborer des représentations communes aux hommes et aux femmes vivant dans notre société* », ne coïncident pas forcément avec les exigences épistémologiques « *de l'initiation aux conditions de construction et de validité des discours sur l'histoire* » (10).

Ainsi la réalisation des frises peut bien donner satisfaction aux contrôleurs des inscriptions identitaires : 1515... 1789... 1914... 1958..., en même temps qu'aux élèves apportant un soin si évident à cette activité, sans qu'elle nous dispense, pour autant, de faire état d'une double préoccupation :

– quant à son statut épistémologique et plus précisément par rapport aux durées enchevêtrées de l'histoire et aux périodisations : « *quand finit la révolution française ?* » (11), qui sont au cœur de l'immense débat sur le temps historique (12) ;

– quant à sa pertinence vis-à-vis des modalités de construction du temps historique chez l'adolescent : à travers quelles expériences, au prix de quels ajustements, celui-ci finit-il par donner du sens au temps de l'histoire ? Comment s'effectue notamment, le passage du temps pour soi aux temps des autres et du monde, lorsque l'on sait « *que l'enfant et l'adolescent construisent leurs perspectives temporelles par extension à partir du présent* » ? (13).

(10) Fr. AUDIGIER : « Didactique de l'histoire, de la géographie et des sciences sociales : propos introductif ». *Revue française de pédagogie*, oct.-nov.-déc. 1988, n° 85.

(11) Autre exemple de remise en cause, pour le monde soviétique, de la périodisation l'article de M. FERRO in *Périodes - La construction du temps historique* - actes du V^e colloque d'histoire au présent, 1991, p. 99.

(12) Préoccupation qui pose à nouveau la question des finalités de l'enseignement de l'histoire. Comment intégrer l'approche braudélienne du temps historique à une histoire scolaire dont la fonction sociale vise à l'intégration par la découverte d'un patrimoine commun ? Question qui interroge aussi sur la transposition ou la recomposition didactique : les concepts de la durée sont-ils transférables à l'école ? Sont-ils concepts clés du terrain historique ?

(13) « Il y a tout un champ offert à la recherche aujourd'hui : sur les capacités de compréhension du temps historique, les processus cognitifs sous-jacents aux changements observés, l'influence des contenus donnés dans l'ouverture des perspectives... avec d'évidentes implications pédagogiques » - H.R. TOMÉ. F. BARIAUD : *Les perspectives temporelles à l'adolescence*, PUF, 1987.

Nous avons bien conscience de nous livrer à un décortiquage de pratiques qui semblaient pourtant aller de soi : écrire, faire faire des frises... et de rendre ainsi plus vives et plus présentes les questions qui devraient désormais accompagner leur genèse : que faire faire ? Comment ? Pour quoi ? Questions qui nous paraissent inductrices d'un salutaire soupçon vis-à-vis de toutes formes d'héritages pratiques ou théoriques auxquels sont, la plupart du temps, contraints les débutants sommés un jour de « monter au feu » ou de « se jeter à l'eau ».

Il nous semble que, pour inconfortable et difficile que soit cette remontée vers les constituants entrant dans la composition didactique et pédagogique, elle participe pourtant d'un enjeu essentiel en formation d'enseignant : susciter et accroître, dès le début de cette formation, la lucidité des choix pédagogiques en développant, en situation de confrontation entre pairs et formateurs, l'exercice de cette lucidité. Il s'agit bien, contre cette étonnante et persistante doctrine de la prédestination professorale, instituant à vie chaque novice comme « *bon ou mauvais professeur* » lors de son premier contact avec la classe, d'accréditer d'emblée une conception ouverte de la construction des compétences de l'enseignant en cherchant à suivre et à comprendre avec les intéressés la genèse d'une situation d'enseignement.

Ce qui revient à donner à la pratique de l'analyse si instamment évoquée dans les textes fondateurs de l'épreuve professionnelle des CAPES et des CAPET et CA PL P2, son double sens de mise en évidence des constituants de cette situation et d'émergence du caché.

Nous ne saurions terminer la présentation de l'orientation qui a été la nôtre au cours de l'année 91/92 sans évoquer les difficultés et les incertitudes auxquelles elle s'expose.

En revendiquant dès la première année de formation en IUFM l'extension des exigences habituellement associées aux contenus d'enseignement, à l'examen des conditions d'enseignement et d'apprentissage de ces contenus selon les modalités que nous avons développées, nous nous heurtons, d'abord, aux représentations dominantes de « *l'ethos professoral* » en France.

Sous prétexte d'exercer une responsabilité personnelle totalement coupée de l'examen de son contexte de référence, chaque débutant devrait se débrouiller seul pour réaliser la recomposition des savoirs en objets d'enseignement, conformément à une pratique d'autodidaxie naturalisant l'acte d'enseigner. Comme s'il était inconvenant (mais pour

qui ?) de s'interroger et de réfléchir avec d'autres sur les modalités de transformation des formes et des exigences des savoirs universitaires en savoirs scolaires ainsi que sur la signification que chacun leur donne.

Certes, quelquefois des miracles ont lieu (14) ; ils signent l'élection de l'impétrant mais n'avancent guère dans la compréhension des choses entre savoirs et élèves.

Nous pensons qu'en 1992, la professionnalisation de la formation des enseignants reste encore une question largement ouverte tant elle suscite de réactions nostalgiques à l'égard de ces figures mythiques de « *l'École de la République* » servant solitairement l'esprit et les valeurs en dehors du temps et du monde. Comme si l'exercice d'une lucidité critique vis-à-vis des conditions et des objets d'une pratique d'enseignement ne pouvait qu'en rompre le charme (15).

Cette persistance d'un « *âge d'or* » de l'école apparaît dans les représentations des étudiants de leur futur métier. Ces historiens semblent parfois refuser, pour ce qui les concerne, de prendre en compte l'évolution des conditions sociales et culturelles de l'enseignement ; « *Pourtant depuis un quart de siècle nous sommes entrés dans une époque différente où l'école n'a plus les mêmes structures ni les mêmes fonctions, hormis celle, inchangée, d'instruire, mais plus exactement les mêmes savoirs* » (16).

Le deuxième ordre de difficultés concerne l'articulation de l'analyse et de la pratique d'enseignement en formation professionnelle. La prégnance des aspects institutionnels : place des concours de recrutement en fin de 1^{re} année, difficiles négociations pour faire admettre une épreuve professionnelle ne portant pas sur les contenus d'enseignement, a reporté en deuxième année d'IUFM toute expérience des situations d'interaction en classe.

(14) « Un jour, j'ai vu l'esprit dans la nuée ! » c'est la rencontre d'ALAIN et de Jules LAGNEAU évoquées par G. Guadorf - *Pourquoi des professeurs ?* Payot. 1963.

(15) Comme exemple d'hagiographie particulièrement représentative on pourra se reporter au florilège de M. LÉNA : *Honneur aux maîtres* (critérian, sept. 1991), ouvrage de commémoration de « ce bon vieux temps dans lequel textes et auteurs nous étaients offerts dans leur intacte ingénuité sans avoir été abîmés par les soupçons réducteurs des méthodes modernes : psychanalyse ou analyse structurale ». Contribution d'É. BORNE, Inspecteur général honoraire de philosophie.

(16) L'historien A. PROST in *L'Histoire*, sept. 1992, p. 81.

Nous formulerons à l'égard de cette solution deux interrogations :

– Ne serait-il pas urgent, au-delà des arrangements institutionnels, de revenir sur les conditions d'une alternance optimale en formation d'enseignant entre analyse et pratique ? À quel moment, et dans quel cadre, organiser le passage de l'une à l'autre, de telle sorte qu'il y ait renforcement réciproque, contrairement aux situations de rupture actuellement constatées ?

– Dans quelle mesure, même dans le cadre institutionnel actuel, pourra-t-il y avoir cohérence, pour les étudiants ayant préparé l'option 1 de l'épreuve professionnelle, entre les activités menées au cours de cette première année, le passage de l'épreuve professionnelle et le stage en responsabilité de 2^e année ?

Enfin, la pratique d'analyse à laquelle nous nous sommes référés pré-suppose une certaine durée de vie apportant consistance à l'option 1 de l'épreuve professionnelle. C'est loin d'être une certitude au plan national. Au plan local elle implique une affectation de moyens qui peuvent apparaître singulièrement dispendieux par rapport aux conférences que pouvaient offrir les ex-CPR sur des thèmes didactiques ou pédagogiques.

Cette pratique implique, en effet :

– une co-animation des groupes de référence avec un nombre restreint d'étudiants sur l'ensemble de l'année ;

– le recrutement et la formation de conseillers pédagogiques devenant partie prenante du dispositif de formation alors qu'ils sont le plus souvent cantonnés dans un rôle (plus économique) de prestataires de service ;

– la tenue de séminaires de perfectionnement destinés aux équipes de coanimation qui doivent, aussi, sortir de leurs groupes de référence et s'interroger sur leurs modes de fonctionnement.

Il n'est pas sûr que l'estimation à court terme des investissements à consentir par l'IUFM ne l'emporte pas sur une option s'attachant à développer, mais sur le long terme, des compétences ouvertes chez les enseignants (17). Et puis viendront, de toute façon, les inévitables rénovations, ces oiseaux de Minerve de notre système d'enseignement (18)

(17) D'autant que l'urgence de la demande : « entre 25 000 et 30 000 enseignants par an » ! conforte comme dans les années « 60 » l'option courte d'une stabilisation rapide des compétences.

(18) En 1984 J.-J. SALOMON avait déjà comptabilisé 44 projets de réforme, « sans que jamais aucune discontinuité ne soit apparue. *Perspectives 2005, Exploration de l'avenir* », CNRS, 1984.

périodiquement de retour pour compenser les carences de la formation initiale.

Mais, au-delà de ces difficultés et de ces incertitudes qui pourraient donner à notre propos une tonalité quelque peu testamentaire, nous voudrions insister sur un dernier point qui touche au type de co-animation que nous entendons développer si on lui prête vie.

Nous ne pourrions accrédi-ter auprès des étudiants la nécessité d'assumer, dans leur futur métier, la tension essentielle entre les exigences des savoirs et celles de l'examen des conditions de leur appropriation par les élèves que si nous réussissons à la concrétiser nous-mêmes en situation, c'est-à-dire à partir de leurs questions et de leurs objections. Cela n'est possible que par la reconnaissance par chacun de nous, didacticien ou psychopédagogue, de la valeur de l'autre comme étant cet « intrus qui m'oblige momentanément à me placer hors de moi (hors de mes référents habituels) alors que je croyais avoir bouclé la question, mais qui est également celui dont les exigences, dans la prise en compte des réalités observées par les étudiants, provoque aussi les miennes ». C'est autant par la radicalité et l'estime de nos différences que par la confiance en des moments de focalisation commune, que l'intelligence des situations d'enseignement et d'apprentissage pourra avancer. Il suffit, si l'on peut dire, de garder tendu ce fil qui ne nous relie que parce qu'il nous éloigne aussi l'un de l'autre.

On peut penser que le maintien d'une telle sympathie cognitive ne saurait relever ni des seules affinités électives ni d'un simple bicéphalisme organisationnel.



REPRÉSENTATIONS DU MÉTIER CHEZ DES ENSEIGNANTS DE MATHÉMATIQUES

Gérard LAPIERRE*

Sommaire. La continuité qui se manifeste entre le statut d'élève et celui d'enseignant parcourt l'ensemble de la réalité professionnelle des enseignants de mathématiques. Ce travail va s'attacher à montrer comment, à travers les discours des enseignants parlant des nombreuses facettes de leur métier, l'analyse peut mettre en évidence des couples d'oppositions qui les organisent et les structurent. Leur analyse permet de surmonter ces stéréotypes, véritables formes closes qui masquent la complexité de la réalité. Les grands thèmes qu'ils traversent sont ceux de la représentation du métier, des changements qu'il subit, des difficultés qu'il rencontre (échec scolaire), des réponses qu'on lui propose, de la question de la formation.

Summary. The existing continuity between the pupil and teacher status concerns the whole of the professional reality of math teachers. This study will aim at showing how an analysis of the way teachers talk about the different aspects of their work can bring to light couples of oppositions which organize and structure them. Their analysis makes it possible to overcome these stereotypes as truly closed forms which hide the complexity of reality. The main subjects they deal with are the conception of the job, the changes it is undergoing, the difficulties it is faced with (pupils' failure), the solutions offered, and eventually the problem of teacher training.

* Gérard Lapierre est chargé de mission pour la formation des maîtres à l'Université de Grenoble 2.

« Les systèmes éducatifs sont les plus difficiles à réformer. Avec ce paradoxe qu'un système éducatif devrait être le plus prospectif, puisque, par définition on a affaire à des gens qui seront opératoires dix ou vingt ans plus tard. Or nous avons tendance à enseigner comme nous avons été enseignés ; il y a quelque chose de très régressif dans la position d'enseignant ».

(Ricœur, 1988)

L'Institut de Formation des Maîtres de l'Université Joseph Fourier poursuit depuis de nombreuses années un travail de développement des préprofessionnalisations conjointement à celui de la formation des enseignants. Dans ce cadre, l'interrogation sur les paramètres du choix du métier d'enseignant passe par une réflexion sur les représentations (Abric, 1987, Denis, 1989) du métier (Beslisle, Schiele, 1984), de la discipline et de ses partenaires (Gilly, 1980). Ce sont autant d'approches possibles à faire reconnaître par les étudiants qui s'orientent vers ce métier en tant que dimensions de l'expérience professionnelle des professeurs en poste.

Les éléments ci-dessous ont été obtenus dans une « Recherche sur les représentations des mathématiques » (IMAT) en cours (Comiti, Grenier, Bonneville, Lapierre, 1989) soit par le biais d'interviews d'enseignants de classe de troisième et de seconde, soit lors d'une table ronde centrée sur les questions du choix et de la formation professionnels où ces mêmes enseignants ont été réunis postérieurement.

Ce travail va s'attacher à montrer comment l'analyse peut mettre en évidence des couples d'oppositions qui organisent et structurent les discours des enseignants parlant des nombreuses facettes de leur métier, et notamment :

- le Même et l'Autre, qui sous-tendent toutes les dynamiques du changement – identification et devenir professionnel notamment – ;
- Avant et Maintenant – à propos des modes en matière d'éducation – ;
- Soi et Autrui dans le rapport aux collègues ou aux élèves – à travers les difficultés éducatives –.

Les grands thèmes qu'ils traversent sont ceux de la représentation du métier, des changements qu'il subit, des difficultés qu'il rencontre, de la question de la formation. Ces couples procèdent ici comme des organisateurs du discours et leur analyse trouve son intérêt dans la mesure où elle permet de surmonter les stéréotypes, discours de l'impossibilité du métier, véritables formes closes qui masquent la complexité de la réalité.

C'est dans ce sens que nous préciserons pour finir la place que peut trouver notre recherche sur les représentations dans la formation des enseignants.

Précaution de méthode : une recherche menée à l'Université sur des enseignants du secondaire

Les contenus recueillis en situation d'entretien n'ont évidemment rien de la neutralité que l'on pourrait naïvement souhaiter à la recherche. Ils sont marqués par la qualité supposée des interviewers travaillant dans un cadre universitaire. Il est indispensable de faire la part de l'image ambiguë de cette origine prise dans un double mouvement de supposition, celui d'une supériorité théorique reconnue et d'une méconnaissance de la réalité professionnelle des enseignants du secondaire.

Nous avons rencontré souvent ce souci d'apparaître au plus près de l'*Alma Mater* (1) comme une excuse pour montrer que l'on est pas dupe de la routine extérieure qui semble triompher dans le quotidien de la profession. L'Université est perçue comme l'appel à la mise en place de pratiques autres, intéressantes et plus satisfaisantes pour l'esprit, mais inapplicables dans les conditions concrètes, quotidiennes, de l'enseignement que les universitaires ne connaissent pas ou trop mal. On retrouve ici l'opposition traditionnelle entre théoriciens et praticiens, les seconds ne supportant leur place inférieure dans l'ordre des savoirs qu'en installant une disqualification des premiers par leur méconnaissance des conditions réelles d'exercice de la profession.

(1) « (...) si je me plais en tant qu'enseignant ? (...) j'accepte d'être enseignant, mais j'ai eu du mal à pouvoir continuer à enseigner pendant d'aussi longues années dans le même cycle. J'ai eu besoin de faire un retour sur cet enseignement et c'est peut-être pour ça que je ne suis pas trop loin de l'IREM et puis d'une équipe en didactique. Je n'avais pas les moyens seul, je pense, de faire cette réflexion sur mon enseignement. (...) pour moi il y a effectivement des moments qui sont assez forts, hein. Mais il y a une routine qui s'installe, qui est dure. »

I. UN MÉTIER ENTRE LE MÊME ET L'AUTRE

Les déterminations du choix professionnel

Notre intention était de repérer ce qui restait de l'expérience des anciens élèves persistant chez ces enseignants. Comme l'on pouvait s'y attendre, la question : « *Quelles représentations aviez-vous du métier d'enseignant de mathématiques lorsque vous étiez élève ?* » amène des réponses qui tiennent à la fois des représentations du métier et de ceux qui l'incarnerent. Le questionnement se ramifie et peut se retrouver dans des interrogations sous-jacentes : qu'est-ce qui fait qu'on a choisi d'être prof de maths ? Quelles sont les déterminations personnelles qui ont joué ? Quels ont été les éléments qui ont permis l'identification ?

Ce qui généralement est déterminant dans les réponses, à deux exceptions près, ce n'est pas une image forte particulière, ce n'est pas un individu précis qui aurait focalisé des intérêts, fait naître des motivations allant jusqu'au projet professionnel (2). C'est exactement l'inverse, comme si être professeur de mathématiques, c'était vouloir tout simplement coller d'une manière anonyme à un rôle particulier qui aurait plus d'importance que la personne qui le joue (3).

Avoir choisi d'enseigner c'est, dans ce cas, rencontrer une discipline où la personnalité de l'enseignant n'est pas en cause (4). Il y a même un effacement du maître comme sujet, la discipline le déroband de la scène éducative puisque c'est la vérité des énoncés qui s'impose dans la classe (5).

(2) « Je n'ai jamais vu dans mes enseignants plus que des individus et je n'ai aucun souvenir d'avoir cherché à me représenter ce qui pourrait être leur métier. »

(3) « À cette époque, (...), les professeurs étaient des notables, mais les plus côtés étaient les professeurs de lettres classiques. Les élèves des sections M étaient moins considérés que ceux des sections classiques (...). Je crois avoir choisi d'être professeur, avant d'être professeur de mathématiques. »

(4) « Je suis convaincue que les maths, ça peut être un moyen de ne pas exposer sa personnalité. Quand j'étais gamine j'étais extrêmement complexée et je cherchais par tous les moyens à ce que personne ne devine comment j'étais, alors les maths j'étais vraiment planquée derrière, (...), c'est une matière au travers de laquelle le professeur peut moins extérioriser sa personnalité (...) »

(5) « Un métier où l'on ne s'implique pas personnellement puisque l'on énonce des théories trouvées par d'autres. »

« Une matière » limpide » à enseigner : la véracité des axiomes, des théorèmes énoncés ne pouvait être remise en question (et) l'évaluation du niveau d'un élève me semblait simple puisqu'il suffisait de « plaquer » un barème sur chaque problème posé. »

On met aussi en avant le monologue : l'enseignant seul dans sa classe, parole qui est, de toute façon, parole solitaire de vérité. Le professeur est dit à un certain moment comme intouchable, comme précis, juste, rigoureux ; c'est, au terme, une figure très isolée, abstraite et idéale (6).

On peut aussi admettre qu'il n'y a jamais eu de vocation particulière pour ce métier : dans ce cas, ce n'est pas par une détermination personnelle, par identification ou reconnaissance d'une individualité exemplaire que le projet professionnel a pu être mis en place (7).

Le choix s'est fait pour la discipline qui a été déterminante sans l'imprégnation du modèle d'un enseignant en particulier. Sur ce point, nous rencontrons une signification du choix disciplinaire déjà dégagée par J. Nimier, celle d'une possibilité d'isolement, d'un retrait de l'individu dû à l'extériorité de la vérité abstraite de son enseignement (Nimier, 1983, 1987).

Les conditions de cette détermination pour l'enseignement des mathématiques sont évidemment encore présentes dans la pratique professionnelle (Ziller, 1973) et, une fois dégagée, cette représentation initiale n'est pas refusée par ceux qui l'ont exprimée (8).

On affirme alors que c'est dans l'activité extra-scolaire que l'on parvient à contrebalancer cette abstraction (9), abstraction que cette discipline maintient plus qu'une autre (10).

(6) « Il avait le pouvoir de la connaissance : il était "intouchable", nous étions dans des univers disjoints, il était précis, juste, rigoureux, il enseignait une discipline "noble" ».

(7) « J'ai fait mes études (...) à une époque où (...) les professeurs de mathématiques ou toute autre matière faisaient leur cours : nous copions et écoutions (...). N'ayant jamais eu de vocation particulière pour ce métier, ce n'est certes pas ce genre d'exemple qui aurait pu la susciter. Je n'ai jamais ressenti (...), un intérêt quelconque chez eux à leur métier. »

(8) « Pas un être abstrait (pour mes élèves), mais un être distant. Oui, parce que abstrait, moi, ça ne me dérange pas. L'essentiel c'est qu'il soit à l'aise, qu'il n'hésite pas à poser des questions ou à dire qu'il s'ennuie. »

(9) « Moi, la notion de distance, je la sens très forte lorsque je suis dans mon cours et lorsque je suis dans des activités extra-scolaires ; là j'ai une différence de distance énorme entre les enfants et moi. Il me semble que les apports de connaissances dans ma classe sont très abstraits, j'ai l'impression que les élèves ont tendance à mettre ensemble le prof et les connaissances qu'il apporte et l'abstraction des connaissances fait que je suis abstrait pour les élèves. Alors que dans les activités extra-scolaires où je me retrouve aussi avec les élèves, c'est complètement, autre chose que ce soit dans les jeux, dans les voyages etc. Les rapports sont complètement différents. »

(10) « (les autres enseignants) ils ont plus de facilité de se faire connaître qu'un prof de maths. »

« C'est pas le prof de français qui se fait connaître, c'est l'enfant qui exprime sa personnalité, alors qu'en mathématiques l'enfant n'exprime pas sa personnalité. »

S'appropriier le temps, repenser le métier

Le métier, dans ses formes les plus traditionnelles, est remis en question et les enseignants reprennent à leur compte des critiques en leur donnant des formes particulières. Alors que, depuis plusieurs années, les chercheurs remettent en cause le cadre horaire de l'enseignement (Husti, 1985, Demailly, 1989), on trouve aujourd'hui des marques de cette volonté de changement (11), sans que pour autant cela dépasse le constat d'une situation négativement vécue. Le cours est perçu comme un moment de communication insuffisante, établissant une relation incomplète, marquée par l'artificialité de ses formes imposées (12). L'authenticité est ailleurs, dans une dimension idéale toujours tentée, jamais pleinement réalisée.

S'approprier le temps de l'apprentissage est certainement un des moyens de « casser la pyramide » (Raillon, 1989) mais la ritualisation du temps social n'est-elle pas une des raisons essentielles du choix professionnel du futur enseignant ? Elle s'exprime par la volonté d'avoir des vacances, peu d'heures de cours, la possibilité d'avoir une vie de famille, d'exercer des activités extra-professionnelles (Rapport SECED, 1987) : autant de caractéristiques rendues possible par cette organisation rare d'un temps de travail qui semble ponctuel, intangible, générateur de liberté.

Et c'est entre ce désir du retour de ce qu'on a connu, du Même, inavouable aujourd'hui, et les réticences à penser ou à accepter des changements, nécessité de l'Autre, que se place le discours de l'enseignant à propos de ses pratiques. En se mettant à l'écoute des propos qui sont tenus sur la réalité professionnelle, on peut retrouver cela dans le souhait de la fusion entre le Maître et les élèves. En effet, la toute-puissance professorale reste un des grands classiques des lieux communs de la relation enseignant-enseigné : on en déplore tellement l'impossibilité qu'on est bien obligé de reconnaître qu'on la souhaite (13). Reste

(11) « Des programmes moins chargés, et puis, ce que j'aimerais, c'est qu'il y ait un programme 4°-3° en fait (...) sur deux ans. Moi (...), avec un consensus avec les profs d'un même collège, mais qu'on ait un programme sur deux ans, je trouve que ça serait mieux. »

(12) « J'ai juste le temps de dire bonjour et puis j'ai en tête qu'il faut corriger les exercices, il y a le cours à faire, j'ai prévu de tenter ça à la fin de l'heure, etc. J'ai 55 mn, j'ai 50 mn et c'est ce côté (...) c'est vraiment le côté négatif qui est là, qui est à part, qui est fort pour moi. »

(13) « Mais je crois surtout que ça présente un problème de temps pour les élèves qui ne savent pas s'organiser. C'est un problème important dans la mesure où avec le reste du travail du professeur dans les autres classes, il est difficile de tout contrôler, à moins d'y passer ses jours et ses nuits. »

d'un rapport infantile à la voix ou à l'œil du maître, rêve de la présence mentale comme vérification dernière de l'accomplissement de l'exercice ? Quoi qu'il en soit, emprise regrettée, maîtrise qui fait rêver et qui se retrouve sous d'autres formes.

C'est elle que l'on distingue dans les propos de cette enseignante, notamment, dont la classe ne connaît, comme seule parole autorisée, que celle du maître ou celle qui s'adresse à lui : le reste est bruit (14). Le corps est très présent dans cette typologie du volume sonore de la classe : on saisit la contrainte que fait peser physiquement le maître autoritaire, le poids que le dialogue devenu gêne représente pour l'enseignant qui avance en âge, la détente du cours « magistral », plage d'écoute où la parole est centrée sur le professeur, et l'épuisement qui peut naître de l'exercice collectif qu'on ne supporte plus.

L'expérience professionnelle introduit à des savoirs que seule peut donner une relation forte et maîtrisée. La compréhension échappe à une forme objective de contrôle ; c'est une connaissance empirique de la qualité relationnelle qui la signale à l'enseignant (15). Signes non verbaux de l'ennui et indices de l'attention soutenue sont les preuves matérielles de processus mentaux dont rien n'échappe ; en eux-mêmes, ils sont la marque d'une communication fructueuse, motivante pour le professeur qui trouve, dans ce succès, la bonne image de sa pratique professionnelle. Idéal entrevu d'une relation fusionnelle où la compréhension

(14) « (...) le bruit. Alors là c'est aussi le gros problème (...), je n'aime pas être dans une classe où vraiment il y a le silence d'un côté, silence de l'autre, c'est à dire quand il y a une barrière. (...) j'essaie de ne pas être trop distante avec les élèves, c'est vrai j'aime bien être dans une classe où finalement il y a beaucoup de dialogues (...) il y a des classes où on a vraiment du mal à limiter. C'est vrai que quelquefois on a du mal à éviter le bruit... Alors c'est le principe des exercices en commun comme ça où vous donnez un exercice. (...) quand on fait un cours au tableau, qu'on explique un exercice ça va, pas de problème on écoute, les élèves participent. Alors quand ils font un exercice au bout d'un moment... Moi je ne supporte pas.... Et je crois qu'avec l'âge je supporte de moins en moins. Et avec l'avancement dans l'année, en ce moment c'est fini, je ne peux plus, je n'en peux plus. C'est vrai qu'eux à la fin de l'année, ils en ont assez aussi, donc ils sont moins attentifs et je trouve que c'est un cercle vicieux, parce qu'ils ne sont plus attentifs et je supporte moins qu'ils n'écoutent pas.... »

(15) « si les contenus en jeu sont compris ? (...) S'ils ont un regard éveillé déjà. S'ils posent des questions pertinentes, sur le cours, dans les réactions des élèves. Ça se sent très rapidement, quand on a des regards complètement vides, ou qui partent par la fenêtre, ou des chaises qui bougent, on voit que le courant passe plus du tout. (...) Une espèce de fluide qui passe ou qui passe pas. Il y a une attraction qui se crée entre l'enseignant et les élèves. Si les élèves donnent plus, l'enseignant donne beaucoup plus (...). »

des uns serait l'énergie qui alimenterait le dynamisme heureux du travail professoral, mouvement perpétuel d'un cycle enseignement, compréhension, gratification, enseignement, etc.

Les autres enseignants ou la relation difficile

Mais l'Autre, ce sont aussi les collègues, ceux qui ont déjà eu la charge de cette classe ; là, il y a toutes les raisons d'être inquiet ou circospect. Ne prenons pas la difficulté banale qu'il y a d'avoir pour élève le fils ou la fille d'un collègue, ou tout simplement de donner son avis sur le professeur de ses propres enfants quand on est enseignant. Plus généralement, et hors de l'anecdote, on peut noter que *l'autre enseignant inquiète* (16).

L'autre prof, c'est celui qui a marqué les élèves de ses méthodes ; une histoire ancienne qui peut être préjudiciable à l'avenir de l'élève dans la discipline, mauvaises habitudes ou apprentissages ratés. Un rival qu'il faudrait faire oublier, une relation qui exclut l'enseignant actuel, parfois un double imparfait, image négative contre laquelle il faut rétablir la méthode orthodoxe (17).

Travail de Sisyphe, reprendre pour repousser l'altérité ; la difficulté est ici évidente : chaque enseignant a une (seule ?) méthode, véritable marque personnelle qui devrait dans le meilleur des cas laisser son empreinte efficace sur l'esprit de l'élève. On comprend que tout autre méthode est inquiétante par ce qu'elle révèle d'altérité dans un processus d'apprentissage où le désir inavouable serait que règne le semblable, le même que l'enseignant en titre de l'année. Les enseignants précédents sont responsables de l'état des esprits dont on a la charge ; la vérité connaît des hérétiques qu'on ne peut dénoncer, corporatisme oblige (18),

(16) « (...) j'en ai récupéré une dizaine seulement, les autres n'étaient pas avec moi. Mais enfin bon ça ne veut pas dire qu'ils n'ont pas travaillé sur les raisonnements hein, mais bon moi (...), chaque prof a ses méthodes, donc quand ils sont habitués à d'autres méthodes, ça se sent d'une année sur l'autre. »

(17) « Changer de méthode, c'est une accumulation de difficultés ; il me semble, en même temps que la méthode peut mieux leur convenir, la méthode de quelqu'un d'autre. C'est quand même à double tranchant. (...) Mais pour le prof c'est pratique, on repart sur les mêmes bases et on repart plus vite, donc ça permet d'aller plus loin en somme. »

(18) « On est obligé de s'attacher au formalisme, à la formalisation. Il y a une chose qu'il faut aussi poursuivre chez les élèves, c'est les notations. (...) oui, parce qu'ils ont leur notation à eux, ils ont eu des professeurs qui utilisaient des notations qui étaient assez bizarres.... Pas toujours très standard. Alors la notation standard c'est quelque chose qui est très, très difficile à obtenir chez les élèves. Parce qu'ils vous disent : mais mon prof il ne

peut-être aussi parce qu'on risque toujours d'être l'hérétique d'un plus orthodoxe que soi. Le premier mouvement aurait pu être de penser qu'il est trop facile d'opposer un maître absent au maître présent, ne serait-ce que pour laisser une marge de liberté et peut-être de choix à l'esprit de l'élève. Stratégie de disciple plus que combat des maîtres. À moins que l'on ne lise l'inquiétude d'une maîtrise incertaine d'elle-même dans cette idée que l'enseignant doit redresser le travail de certains de ses prédécesseurs.

Mais, si l'on ne dit pas ce désir du Même, on se doit d'affirmer que ce métier est tout sauf routine, dans une dénégation de la dimension conservatrice du choix professionnel. On ne répète pas, on ne reproduit pas ; l'identique est refusé alors qu'on peut partout le soupçonner. L'exercice peut être décrit sur le mode de la répétition seulement dans la mesure où il introduit au déclic introducteur de la compréhension (19). Répéter mais comprendre, répéter jusqu'à ce que l'esprit de l'apprenant s'éveille (20). Magie de la répétition, boîte noire de la compréhension. Le refus d'avouer la répétition dans la pratique professionnelle peut aller jusqu'à l'illusion d'une création sur des contenus identiques (21).

Le terme d'improvisation donne ici l'apparence salvatrice d'un renouvellement créateur. On tient là une forme de résistance dans un métier fortement ritualisé, où le retour de l'identique pourrait s'installer. Bien faire, c'est faire autrement.

disait pas comme ça l'an dernier. Alors, est-ce qu'on leur dit : ton prof il faisait une bêtise ? Non on ne peut pas faire ça. Alors on dit : oui mais, ce n'est pas toujours pareil. Alors ils disent : pourquoi alors à ce moment-là ma notation est aussi bonne que la vôtre ? C'est très difficile ça. »

(19) « (...) moi je pense que la répétition, ça peut être une très bonne chose, mais il faut d'abord que quand même il y ait eu une compréhension (...), sinon on peut répéter éternellement le même exercice s'ils n'ont pas compris la notion qui est derrière, je ne pense pas que ça serve beaucoup. Il est souvent difficile de faire un apprentissage sur des notions abstraites, mais que de nombreux exemples traités (...) par le professeur ou éventuellement ensemble, on peut éveiller des idées sur ces notions abstraites. »

(20) « Ils confondent un peu tout, (...) il y a des élèves qui jamais ne font la faute, ou n'en n'ont jamais fait depuis le début, puis d'autres ils la feront 50 fois. (...) maintenant ils commencent à savoir hein, mais il faut rabâcher, je crois qu'il faut toujours revenir en arrière, je crois que c'est ça. Alors moi, finalement, je regrette un petit peu, je leur donne des devoirs à la maison, c'est du rabâcher que je fais, c'est à dire qu'ils font un devoir, puis on en refait un autre et puis c'est toujours un petit peu des devoirs qui se ressemblent, pas qui se ressemblent, mais je reviens constamment en arrière, alors, à la longue ça fini par rentrer, ça rentre par force. »

(21) « (...) on se sclérose très vite (...) moi je ne prépare jamais à l'avance un cours ni rien, enfin jamais d'une année sur l'autre, je n'écris rien, enfin j'écris au jour le jour etc. , parce que je veux pouvoir improviser, je n'ai pas un papier parce que je m'ennuierai mortellement, puis eux aussi. »

II. LE CHANGEMENT DE MODÈLE

Des questions qui résistent

À part l'élimination consentie de l'ancien modèle de la reproduction et de la pratique mimétique dans la fonction enseignante, la diversité et de la complexité du métier échappent encore et sont difficilement maîtrisables, notamment parce que les questions commencent à se poser aux enseignants dans leur naïveté brutale : à quoi fait-on servir les mathématiques ?

La fonction de sélection que les mathématiques ont parfaitement assurée jusqu'à aujourd'hui supposait évidemment que l'on admette qu'elles constituent le principal critère d'évaluation, donc de justification, des trajectoires des élèves. Cette « auréole » pèse maintenant de tout son poids social et culturel (22), et constitue un élément non négligeable de la culpabilité inavouée qui traverse l'identité professionnelle des enseignants. Devant le constat de l'inadéquation entre leur formation et ce dont ils se savent capable d'une part, – les deux n'étant pas nécessairement liés –, et l'attente sociale, pédagogique, politique, le « socialement désirable » (Abraham, 1982, et al, 1984), d'autre part, les réponses individuelles peuvent se grouper autour de lieux communs rassurants.

Malgré les pressions de toutes sortes qui s'exercent sur les enseignants – et nous entendons par là le bouleversement des exigences qui définissent le statut d'enseignant (Meirieu 1989), la définition de son rôle dans la loi d'orientation de juillet 89, par exemple, il est parfois très difficile de faire coïncider ce qui est socialement désirable et une réalité professionnelle qui lui est contradictoire (23). On peut même en arriver à une définition de l'interaction dans le cours magistral, ce qui, en soi, représente un tour de force, révélateur de la volonté réelle de concilier des modes traditionnels de communication et la nécessité de procédures différentes, plus individualisées, centrées sur les élèves et la diversité de leur mode d'apprentissage.

(22) « J'ai lu un article sur l'enseignement des mathématiques, il n'y a pas longtemps, il y a le mot auréole qui est là. (...) Oui (...) en France je pense que l'enseignement des mathématiques, et l'enseignant des mathématiques a une certaine auréole par rapport à l'enseignement général. »

(23) « (Il y a) assez peu (de moments où l'on utilise les interactions entre les élèves) parce que (...) c'est sûr que dans ce que nous appelons le « cours » qui reste pour une partie du cours magistral, (...), ce cours magistral peut faire intervenir les élèves, poser des questions aux élèves et ils peuvent, disons l'un corriger l'autre. »

Si, comme l'a formulé un enseignant, « l'écoute c'est le gros problème de tous les profs » (24), comment être écouté et pour cela être entendu ? La force de ce constat tient à son ambiguïté : il est inquiétant s'il se contente de déclarer l'enseignement impossible, mais il est dynamique s'il oblige à diversifier le travail et les modes de communication pour autant que l'on tente de le prendre pour une donnée à dépasser. C'est sans doute un des facteurs du succès de De La Garanderie, même si ses apports apparaissent comme une réponse parfois toute faite : la question était bonne et méritait d'être posée.

L'échec scolaire ou comment s'en débarrasser

La perception lucide du métier peut être entravée par l'impression de la démesure qui existe entre les difficultés et la formation professionnelle de l'enseignant. En effet, le discours sur l'échec est très difficile à tenir quand on est enseignant. Tout d'abord, parce qu'il semble être un reproche qui lui est directement adressé ; on comprend qu'il ait parfois tendance à repasser la culpabilité à d'autres (25). Et que faire pour continuer à accepter sa propre image, quand on ne parvient pas à penser l'échec scolaire autrement que dépendant de la responsabilité du corps enseignant ? Car ce discours désigne implicitement des coupables et ne lui laisse guère de possibilité de repli. On notera dans l'entretien cité en note que l'enseignant emploie une métaphore médicale implicite, celle d'un mal déjà installé, ancien, pour lequel il se déclare impuissant ; mais d'autres ont à ce sujet des compétences qu'il n'a pas, citant là l'autorité qui fonde son avis, ici M.B., universitaire, professeur ès sciences de l'éducation. Ce recours au spécialiste évite de désespérer. Dans cette métaphore médicale, l'enseignant a tendance à être celui qui ne peut que constater que le mal est là : il n'est jamais en train de se

(24) « Il y a une recommandation générale, c'est d'essayer d'écouter ce que je dis. Parce que ça c'est très difficile, l'écoute, c'est un autre problème. Je pense que pareillement il y a une question de milieu d'enfants qui sont trop sollicités et qui ont beaucoup de mal à se concentrer. L'écoute c'est le gros problème de tous les profs (...). Alors là même si on ne parle pas trop longtemps, même si on ne dépasse pas dix minutes, il y a la moitié des élèves qui ont décroché avant la fin. »

(25) « (remédier à l'échec en maths ?) Je vais dire oui parce que sinon je serais très malheureux en tant qu'enseignant. (...) remédier à des échecs ça n'est, a priori, pas facile, sauf si l'échec est simplement très récent ; s'il est très récent alors je pense qu'effectivement on peut, ou s'il est occasionnel. Par contre les échecs qui sont déjà bien ancrés et bien établis, je pense qu'on peut le faire, mais bon ce qui est là c'est (...) l'expérience que j'ai entendue dans le cours d'apprentissage de B sur une méthode de remédiation qui n'est pas spécifique aux mathématiques. »

faire avec lui, il est toujours déjà mis en place. Et si la contagion est récente ou le mal bénin, il peut faire quelque chose, ou du moins il désire le croire. Quoi qu'il en soit, on a intérêt à s'attaquer au mal lors des premières attaques ; pour les cas plus anciens, le maître est sans arme et renvoie sur le spécialiste toutes disciplines.

Paradoxalement, les exigences de la quantité sont souvent reprises au travers d'un discours du manque dans la relation éducative : trop dans le programme, trop dans les classes, pas assez de temps, les élèves n'ont pas leur part. Quel enjeu à cette perte indéfiniment déplorée dans le système éducatif (26) ? Les apprenants ne seraient-ils pas les principaux bénéficiaires d'un temps qui ne serait pas compté par le calendrier extérieur du programme ? Le temps de l'enseignement n'est-il pas celui des capacités d'apprentissage des élèves ? Celles-ci varient-elles suivant des individus ou sont-elles identiques et prises en compte lors de l'établissement des programmes comme définissant le cours moyen d'une compréhension moyenne ? Une fois de plus, la difficulté essentielle trouve sa source dans l'histoire des élèves, ici celle de l'organisation de l'enseignement dans les classes antérieures. La relation enseignant-enseigné peut-elle cesser d'être individualisée à l'âge d'entrée en classe de seconde pour devenir collective ?

Avant et Maintenant ou la nostalgie latente

Le discours de l'enseignant sur son métier est très souvent porteur d'une dichotomie particulière liée au temps, distinction entre un avant et un maintenant qu'il convient de repérer (27). On admet que les modalités de l'enseignement sont soumises aux variations des capacités d'attention du public, avatar de la coupure entre Anciens et Modernes autant

(26) « Il y a le programme qui est chargé, les classes qui sont chargées puisqu'on a 35 élèves. Et puis le fait que les enfants arrivent en seconde en ayant l'habitude d'être dans des petites classes et d'avoir un professeur qui s'occupe d'eux. Alors ils sont constamment en train de reposer des questions, de demander à ce qu'on vienne voir ce qu'ils ont fait et ça fait perdre beaucoup de temps. »

(27) « (...) je n'ai pas tellement de souvenirs de ma scolarité. Je suppose que, bon, ben le prof devait expliquer un certain nombre de choses, puis après chacun se débrouillait. Je pense que le prof était moins proche d'un élève qu'actuellement. Je pense que la différence a été surtout là. (...) C'est-à-dire que bon, il y avait le prof et puis il y avait les petits élèves qui se tenaient à carreau, et là on n'avait pas le contact avec le professeur, et je pense qu'à la limite on n'osait pas poser d'autres questions. (...) qu'autrefois la démarche ne se faisait même pas hein. Moi, je n'ai pas souvenir d'avoir levé le doigt pour demander à un professeur : je n'ai pas compris telle étape. Bon, et puis il y a des chances qu'il m'aurait répondu d'ailleurs : vous n'avez qu'à suivre, ou un truc dans ce style-là. »

que du conflit de classes d'âge différentes (28). Des effets de mode, extérieurs au processus éducatif, en déterminent les formes, au-delà de la volonté de l'enseignant. Le tableau ne peut lutter contre le Minitel, et une enseignante avoue qu'on peut se sentir de trop, dépassée par les attentes de la classe, incapable de diriger et de conduire la symphonie mathématique (29). On comprend qu'avec une telle conception véritablement magistrale, on soit amené à penser qu'une machine serait parfois plus efficace : l'idéal est trop éloigné de la réalité de la classe, peu maîtrisable dans les comportements des exécutants ; on en arrive à les souhaiter confrontés au silence péremptoire du « moniteur » informatique. Ce témoignage marque à la fois l'impossibilité du maître chef d'orchestre, son regret et son effacement.

L'école répond, en tant qu'institution, à la nécessité d'assurer la liaison entre générations, d'installer la continuité derrière l'écoulement du temps. Elle est réponse au devenir qui est irréversibilité, et, au moment où l'on ne sait certainement moins que jamais de quoi demain devrait être fait, il est bien normal que le maître soit plus que quiconque pris entre son souhait de l'identique et la volonté de changement. Cette évidence éclaire plus simplement la réalité éducative entre hier et aujourd'hui que le bavardage passionné sur la baisse de niveau.

III. FORMATION ET FORMATIONS

Formation et pratique

Le discours sur l'absence de formation ou l'inadéquation entre la formation initiale et les réalités professionnelles est fréquent dans le public rencontré (30). La qualité supposée des interviewers venus de l'Univer-

(28) « Les cours magistraux c'est bien gentil, mais je crois que c'est un peu périmé maintenant. Les élèves n'ont plus la même optique qu'avant, je les vois très mal rester une heure et être attentifs. »

(29) « Peut-être qu'un enseignement par informatique, par Minitel, ce qui est moderne maintenant leur conviendrait mieux qu'un prof au tableau, que celle de femme chef d'orchestre. »

(30) « (...) quand j'ai commencé à enseigner (...) j'ai effectivement apporté des connaissances sans vraiment me demander comment ça passait de l'autre côté, ça a duré plusieurs années et c'était un problème pour moi. Je me suis cassé la figure très très vite dès la première année en 6ème, et je m'étais promis de ne jamais recommencer les 6èmes. J'ai repris les 6èmes sept ans après. En terminale, j'avais l'impression que les connaissances passaient. En 6ème pour moi les enfants c'étaient tous des points d'interrogation. »

sité a certainement été en partie un élément d'amplification de ce phénomène (31). Comment ne pas se sentir en-deçà de ce qui serait souhaitable professionnellement ? Comment même ne pas penser qu'une telle absence de formation véritable puisse parfois donner à certains enseignants le sentiment d'une imposture (Abraham, 1982) ? À la question des conditions de la formation professionnelle et de ce qui a été important dans celle-ci, on peut dégager deux types de réponses.

Dans un premier cas on revendique l'absence de formation professionnelle (32). La formation, c'est ce qui s'est fait sur le terrain dans la relation avec les élèves, formation constituée au coup par coup qui est devenue une expérience (33), l'apprentissage professionnel se constituant par les propres moyens de l'enseignant, sans l'aide de l'institution.

Dans le second, c'est un parcours dans la filière plus traditionnelle où il y a une formation théorique qui peut mener à un concours, ensuite le CPR (34), et puis, au moins pour certains, après la rencontre de difficultés qui n'avaient pas été indiquées dans cette formation initiale, c'est l'occasion d'un retour en formation, par exemple avec un certificat de didactique des maths (35). On reprend du service d'une certaine façon, on va au delà pour des compléments indispensables ; c'est l'idée d'une formation incomplète qui doit être poursuivie, avec parfois l'idée qu'elle est maintenant close (36).

(31) « D'abord on n'a aucune formation au niveau psychologie, pédagogie, didactique. Ça c'est vraiment une question de volontariat des professeurs. Si on veut le faire, on peut, mais il n'y a aucune obligation. Par exemple moi j'ai été précipitée dans l'enseignement à 22 ans et je n'avais aucune formation pédagogique. (...) Je n'avais jamais vu une classe de ma vie, alors évidemment on apprend, mais il me semble qu'on pourrait quand même nous aider un petit peu au départ. »

(32) « Je n'ai reçu aucune formation ; j'ai passé le Capes interne, après 9 ans comme MA. (...) ma première année s'est passée à l'École Normale d'Institutrices où je remplaçais à l'année un professeur, et où j'ai appris par mes propres moyens, au CRDP, qu'il y existait un programme de mathématiques ; où, enfin j'étais censée enseigner à des jeunes femmes ce que j'ignorais totalement... »

(33) « Je n'ai aucune formation professionnelle. Dès ma sortie de l'agreg, j'ai été nommée sur un poste. Les élèves m'ont formée et leur amitié a été le plus important. »

(34) « Sur le tas, en tant que maître auxiliaire. Je n'ai jamais reçu de formation pédagogique, à proprement parler, sauf pendant mon année de CPR (...). Quelques collègues conseillers ont été plus efficaces que les longues et ennuyeuses conférences. »

(35) « Formation théorique en ENS + 2 années de CPR + certificat de didactique des maths. Ce qui a été important : acquérir une formation théorique suffisante permettant de prendre du recul vis-à-vis des programmes à enseigner ; découvrir qu'il y avait un fossé entre « savoir » et « communiquer son savoir », découvrir la didactique : apprendre à tâtonner, à chercher, à créer un débat, bref à se poser des questions ».

(36) « Bien longtemps après j'ai travaillé à l'IREM, (...) il y avait des questions qui étaient déjà posées mais ces dernières années il fallait que j'aie vu vraiment comment les

Dans les deux cas, la formation, faute d'être préprofessionnelle, est seconde : on est d'abord enseignant et ensuite on se forme, soit avec les élèves et les collègues, soit avec les possibilités offertes par la formation permanente, avec implicitement chez certains enseignants, une opposition entre ces deux moyens, mêlée parfois d'ironie (37). C'est l'école qui introduit à la profession, l'expérience irremplaçable de l'individu dans sa classe qui procure les savoir-faire sur fond de savoir-être. Dans ces conditions, on saisit la prétention qui se cache sous une proposition de formation continue et toute la supériorité qu'il y a à être passé par le terrain plutôt que d'avoir fait de la formation un préalable à la pratique professionnelle.

Formation impossible et formation interminable

Ainsi on peut comprendre l'idée d'une *formation impossible* : devant la complexité de la relation éducative (38) et du métier (39), dans la ligne de l'opposition entre théoriciens et praticiens proposées plus haut, les enseignants renvoient des propositions de formation implicites, celles des universitaires de l'IFM par exemple, à l'affirmation de l'irréductible complexité de la situation professionnelle. Dans cet axe, nous percevons alors dans quelle mesure la formation est une réponse grossière aux difficultés d'une pratique, toute en nuances et en finesses (40).

enfants allaient acquérir ces connaissances. Dans mes classes aujourd'hui, je fais passer des connaissances, mais il y a derrière une certaine vigilance que je n'avais pas autrefois. »

(37) « Je croyais que le CPR ça servait à ça justement, à apprendre aux gens à avoir une relation avec une classe qui soit plus pratique. Moi j'ai pas fait de CPR et c'est peut être pour ça que j'ai eu toutes ces difficultés au début. Faudrait faire des CPR en 6'. »

(38) « (...) c'est qu'on est nous-mêmes surpris chaque fois qu'il y a des réactions de nos élèves ; il y a tellement de paramètres qui interviendraient que ce serait très difficile de faire une formation. »

(39) « (...) on met des années à s'en rendre compte, d'abord ils n'apprennent pas tous de la même façon. Et on ne peut pas faire des petites cases avec celui-ci, il apprend comme ça, c'est long ; il faut au moins 4 ou 5 ans pour arriver à entrevoir comment certains enfants apprennent et comme d'autres n'apprennent pas. »

(40) « Disons dans une formation on apprend le b a, ba, les choses énormes, on dégrossit le métier mais c'est tout, ça n'apprend pas à comprendre un élève, à être à l'aise en classe, à savoir répondre quand il le faut ou à savoir dire simplement : je ne sais pas, laisse moi réfléchir ; ce sont des choses qu'on n'ose pas faire d'ailleurs au début et qu'on n'apprend pas non plus en CPR. »

On trouve aussi la position extrême, utilitariste, qui définit la *formation interminable* (41) parce que le métier offre sans cesse des difficultés auxquelles il faudra donner des réponses (42).

Plus lucidement, ce sera enfin l'idée d'une *formation maintenue* pour répondre aux questions surgies de la complexité du métier (43). On rencontre parfois l'expression de la formation professionnelle souhaitable (44), formation qui ferait rompre l'enseignant avec l'isolement appris dans sa formation initiale et passerait par la volonté professionnelle d'introduire des pratiques autres dans un métier où guette la routine (45).

La formation des enseignants, pour ceux qui ne l'ont pas connue peut être l'occasion de l'expression d'un regret, celui de l'absence d'un travail avec le tuteur, intermédiaire introduisant à la vie professionnelle par l'échange, médiateur magistral installant les savoirs indispensables par une collaboration au service du néophyte (46).

(41) « Je me demande si on est formé un jour, (...) j'ai encore quelques années avant la retraite mais je me demande si, à la veille de la retraite, on est vraiment formé parce qu'on a toujours des ennuis avec nos enfants, on veut faire passer quelque chose ça ne passe pas, il y a des choses qui passent avec plaisir, y en a d'autres qui ne passent pas. »

(42) « Q - ...pour vous être formé, ça voudrait dire ne plus avoir d'ennuis ?

R - En avoir moins. Il y a des moments, je me demande si je suis plus à l'aise que je ne l'étais quand j'avais 25 ans. »

(43) « J'ai eu une année de CPR et ce que j'en ai retenu c'est surtout la notion de leçon-type : présentation d'une bonne leçon. Apparemment en 6^e ça ne marche pas. Je pense qu'il est effectivement indispensable de présenter les problèmes qui peuvent se poser à un enseignant quand il débute, et il y a des problèmes de connaissances mais aussi les problèmes d'acquisition de connaissances au niveau des enfants, et ça il faut qu'ils en soient conscients. Je suis complètement d'accord qu'il est nécessaire d'être en situation pour pouvoir voir vraiment les problèmes et que la formation initiale ne peut pas être suffisante, elle doit continuer pendant plusieurs années avec la pratique qui vient »

(44) « Justement je pense que ça serait bien d'avoir une formation après 5 ou 6 ans d'enseignement. Avoir de nouveaux des stages. Je sais que maintenant j'aimerais bien voir comment d'autres professeurs travaillent. Je n'évolue pas finalement, je fais toujours pareil, il faudrait changer un petit peu sa façon de faire. »

(45) « Je suis persuadée que le fait de se revoir en parlant de nos problèmes c'est bon pour chacun de nous, de ne pas être isolé et de ne pas penser qu'il n'y a que nous qui avons des problèmes. »

(46) « Moi j'aurais bien aimé au début, (...), comme les gens de l'Ecole Normale faire des séjours dans des classes nombreuses, voir vraiment ce qui se passe... Mais je crois que c'est le cas maintenant, les gens sont d'abord stagiaires CPR. (...) seulement c'est toujours pareil, il me semble qu'ils sont seuls en classe, donc ça ne sert pas à grand chose. (...) enfin, il y a des tas de détails qui nous tombent sur le dos, je m'en souviens encore quand on débarque, on ne sait pas ce que c'est qu'un cahier de texte, on ne sait pas ce que c'est

Mais cet initiateur n'aurait servi qu'à installer le quotidien, qu'à répondre à des demandes pratiques. Comme pour les jeunes enseignants au sortir de l'année de CPR (Lapierre et al, 1987), la demande ne concerne pas la didactique de la discipline, ni les inévitables difficultés du travail dans la classe ou en équipe : ce sont les éléments les plus banals de la pratique professorale qui auraient dû être facilités, l'apprentissage de l'organisation des rituels de la classe.

Des représentations variées au total, où la formation semble souvent n'être qu'une autre scène, moins vraie, trop éloignée, peu intégrée dans la complexité des pratiques professionnelles plus sérieuses. Mais la formation peut prendre des voies peu évidentes et notamment celles ouvertes par les enfants de l'enseignant.

Le parent et l'enseignant

On ne devient vraiment enseignant que lorsque l'on devient parent : cet énoncé qui ancre dans l'histoire personnelle la compréhension véritable du métier n'a pas seulement pour caractéristique de refuser irrémédiablement la compétence à ceux qui n'ont pas connu cet état. Il avance aussi que l'on pourrait trouver dans sa vie personnelle de quoi pallier le manque de formation professionnelle (47), ce qui irait jusqu'à saisir dans la relation parentale les moyens d'une meilleure relation aux élèves (48).

Le risque est évidemment celui de la confusion. On en viendrait à penser que les réactions du fils sont présentes chez l'élève et que l'enfant est présent dans sa permanence générique en chacun (49) ... Mais le

qu'une feuille de note, on ne sait rien des choses administratives et de routines, s'il faut faire un appel, bon enfin des choses aberrantes qu'on trouve naturelles au bout de quelques années, mais enfin au début on est vraiment débordé et envahi par des détails. »

(47) « La bonne recette c'est d'avoir soi-même des enfants d'abord pour voir leur façon de raisonner.

« J'ai compris beaucoup de choses depuis que mes filles ont commencé à grandir, il y a un mode de raisonnement, un mode de réflexion, des acquis. »

(48) « J'ai eu deux garçons qui ont fait leurs études à S. et je crois que j'ai passé mes meilleures années quand mes enfants étaient à S. parce que j'avais parmi mes élèves les copains de mes enfants qui me connaissaient autrement que comme prof, j'ai vraiment de bons souvenirs de ces années là. Maintenant j'ai pris peut être plus de distance vis-à-vis des élèves que j'ai maintenant. »

(49) « Et puis quand on n'a pas d'enfants soi-même, on ne connaît pas tellement les réactions des élèves, c'est à dire qu'on débarque jeune sans rien. »

parent est-il un avatar de l'enseignant ou inversement et dans quelle mesure ? En tous cas, c'est sur le tas qu'on se forme, à l'école ou chez soi.

Ce qui est livré ici, c'est une analogie éclairante : on peut expérimenter dans sa propre vie ce qu'est véritablement un enfant pour mieux comprendre ce qu'est un élève. Avenu inquiétant quand même d'une impréparation où la bonne volonté ne saurait suffire. Car s'il y a bien de l'adulte en relation à l'enfant, ce n'est pas de manière interchangeable entre l'enseignant et le père ou la mère. La confusion est à interroger dans une compréhension précise des rôles en jeu (Pelpel, 1986). Seul l'accès à l'expérience du parent peut faire accéder à la substance de la relation éducative : c'est aussi reconnaître qu'il y a un état transitoire, où la volonté individuelle et la formation professionnelle ne sauraient à elle seules suffire pour faire accéder à l'être même de l'enseignant. Symboliquement, c'est aussi en finir avec les représentations héritées de l'enfant en soi pour rencontrer vraiment à travers son enfant la réalité extérieure, objectivée et connaissable au plus près de l'enfance. Souci de mieux comprendre ce qu'il en est du métier et avenu du lien avec le désir qui travaille sous la relation du maître à l'élève. On comprend l'intérêt qu'il peut y avoir en formation des Maîtres à l'utilisation de l'Analyse Transactionnelle (Chalvin, 1982 ; Ramond, 1983).

C'est une confirmation supplémentaire de la liaison entre l'histoire très individuelle du sujet et son rôle d'enseignant. (Huberman, 1987). L'histoire personnelle envahit des ses savoirs le champ professionnel ; c'est, par exemple ce qu'on retrouve dans ce Grand Art que révèle les propos de cet enseignant parlant de la supériorité de son *intuitus personnae* sur toutes les pratiques rationnelles. Évaluer mais intuitivement, en se fiant à l'expérience professionnelle et à ce qu'elle fait sentir à l'enseignant des capacités virtuelles de l'élève ; pas de doute, l'enseignement est un art qui repose sur des savoir-faire empiriques, où les indices sont donnés par une réalité qu'on sait lire mieux que n'importe quel spécialiste théoricien des sciences de l'éducation (50).

(50) « C'est pour faire plaisir aux parents. Parce que je pense que l'évaluation..., je suis bien plus capable moi qui suis prof de maths depuis 18 ans, de voir ce que vaut un élève en regardant ce qu'il fait pendant la classe, qu'à partir d'un texte comme ça, ça ne vaut rien ça. Les élèves il y en a qui ont peur d'abord, il y a des enfants qui sont complètement terrorisés quand on fait des tests, c'est ridicule mais c'est comme ça. »

Supériorité ici analogue à celle du paysan, qui sait le temps qu'il va faire en contemplant le ciel de l'aurore, sur le météorologue dont le savoir naît dans le laboratoire.

Les significations qui ont permis le choix professionnel disparaissent aujourd'hui sous les contraintes d'un métier autrement plus complexe, devenu relation obligée avec les autres adultes, parents, enseignants, et celles des élèves entre eux. La fonction enseignante hérite explicitement de la question de la « gestion des apprentissages » et de celle des « connaissances relatives au système éducatif » sans pouvoir les éviter en se réfugiant dans la prééminence des contenus, eux-mêmes compris dans « les connaissances relatives aux identités disciplinaires » (Bancel, 1989) Dans cette mesure, peut-être enthousiasmante (51), la formation des maîtres demande à être construite après un travail indispensable de mise à jour des difficultés qu'exprime le discours des enseignants sans qu'ils soient toujours en mesure de les expliciter.

En ce sens, ce travail est le premier volet d'une démarche qui vise à intervenir sur les éléments explicites ou implicites qui se conjoignent dans la prise de décision en situation didactique. Il s'agit de mettre en place une formation qui devra donner les possibilités de choisir, c'est-à-dire de disposer de la diversité de réponses possibles à des questions liées aux pratiques professionnelles et, pour lesquelles, jusque-là, l'enseignant ne trouvait invariablement qu'un type de comportement à proposer. Former, c'est créer les conditions d'accès à d'autres pratiques là où il n'y avait jusque-là que réponses obligées, identiquement installées, apparemment solidement fondées.

(51) « Je suis enthousiasmée par cette formation, j'aimerais recommencer ! » (Réaction d'une enseignante après lecture d'un texte synthétique décrivant le projet de formation des maîtres, repris par la Commission ministérielle de travail sur les contenus des IUFM.)

BIBLIOGRAPHIE

- ABRAHAM (A. et al.), 1984, *L'enseignant est une personne*, Paris, ESF.
- ABRAHAM (A.), 1982, *Le monde intérieur des enseignants*, Paris, EAP.
- ABRIC (J. C.), 1987, *Coopération, compétition et représentations sociales*, Fribourg, DelVal.
- BANCEL (M.), 1989, *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*, Paris, Ministère de l'Éducation Nationale.
- BELISLE (C.) et SCHIELE (B.), 1984, *Les savoirs dans les pratiques quotidiennes, recherches sur les représentations*, Paris, CNRS.
- CHALVIN (M. J.), 1982, *Comment réussir avec ses élèves*, Paris, ESF.
- COMITI (C.), GRENIER (D.), BONNEVILLE (J.F.), LAPIERRE (G.), 1989, Paris, Séminaire Didirem, Jussieu.
- DEMAILLY (L.), 1984, *Contribution à une sociologie des pratiques pédagogiques, Revue française de sociologie*, volume XXV.
- DENIS (M.), 1989, *Image et cognition*, Paris, PUF.
- ESTÈVE (J. M.), FRACCHIA (F.B.), 1988, *Le malaise des enseignants, Revue Française de Pédagogie*.
- GILLY (M.), 1980, *Maître-élève, rôles institutionnels et représentations*, Paris, PUF.
- GILLY (M.), 1984, *Psychosociologie de l'éducation*, in *Psychologie sociale*, PUF.
- HANNOUN (H.), 1988, *Paradoxe sur l'enseignant*, Paris, ESF.
- HUBERMAN (M.) et al., 1987, *Le cycle de vie professionnelle des enseignants du secondaire*, vol. II, Université de Genève.
- HUSTI (A.), 1985, *Temps mobile : emploi du temps*, Paris, INRP.
- LAPIERRE (G.) et al., 1988, *Un outil pour la formation des Conseillers Pédagogiques Tuteurs de CPR, Cahier du séminaire Recherche-Formation*, publication de l'IFM, Université J. Fourier.
- LAPIERRE (G.), 1986, *Représentations et significations des rôles dans la formation des adultes*, Thèse de philosophie de l'éducation, Université des Sciences Sociales de Grenoble.
- MASSONAT (J.), PIOLAT (M.), 1976, *La déformation professionnelle, première forme d'adaptation à l'enseignement, Sciences de l'éducation*, n° 2-3.
- MEIRIEU (P.), 1985, *L'école, mode d'emploi*, Paris, ESF.

- MEIRIEU (P.), 1989, *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, Paris, ESF.
- NIMIER (J.), 1986, *Les maths, le français, les langues... à quoi ça me sert ?*, Cedic/Nathan.
- NIMIER (J.), 1988, *Les modes de relations aux mathématiques*, éd. Klincksieck.
- NIMIER (J.), 1983, *Recherche sur les divers modes de relation à l'objet mathématique*, Thèse d'État, Paris X.
- PASSAQUAY (G. D.), 1989, Des enseignants entre la souffrance et la dépression, *Recherche et Formation*, n° 6.
- PELPEL (P.), 1986, *Se former pour enseigner*, Bordas, Paris.
- POSTIC (M.), 1982, *La relation éducative*, Paris, PUF, 2^e éd.
- PROST (A.), 1985, *Éloge des pédagogues*, Paris, Seuil.
- RAILLON (L.), 1989, « Il faut casser la pyramide », *Le Monde*, 6 septembre.
- RAMOND (C.), 1983, *L'analyse transactionnelle dans l'éducation et la formation*, Paris, Éditions La Méridienne.
- RANJARD (P.), 1984, *Les enseignants persécutés*, Paris, R. Jauze.
- Rapport SECED, 1987, *Images du métier d'enseignant auprès des jeunes*, Ministère de l'Éducation Nationale.
- RICCEUR (P.), 1988, J'attends la Renaissance, Paris, revue *Autrement* n° 102.
- ZILLER (R.), 1973, *The social self*, New York, Pergamon Press.



ENTRETIEN

Dans cette rubrique, il s'agit de recueillir le point de vue de personnalités qui, par leurs travaux, leurs itinéraires, leurs démarches et analyses, ont à témoigner de la façon dont elles vivent l'articulation entre la Recherche et la Formation.

ENTRETIEN AVEC VIVIANE ISAMBERT-JAMATI

Propos recueillis par Raymond Bourdoncle

R. B. — Longtemps professeur de sciences de l'éducation à l'université Paris 5, directeur du Laboratoire de sociologie de l'éducation associé au CNRS et auteur de très nombreux travaux (1) dans ce domaine, vous avez fortement contribué à développer cette discipline en France, comme en a témoigné le colloque organisé en votre honneur en octobre 1990 (2). Dès vos premiers travaux sur les objectifs de l'enseignement français depuis 100 ans (3) jusqu'à votre texte récent sur « Instituteurs et professeurs dans la France d'aujourd'hui » (4) vous vous êtes toujours intéressée aux enseignants. Vous avez également dirigé de nombreuses thèses sur ce sujet et avez contribué à développer des

(1) On trouvera une présentation et une bibliographie des travaux de Viviane Isambert-Jamati dans :

PLAISANCE E. (1992). — *Permanence et renouvellement en sociologie de l'éducation : perspectives de recherche 1950-1990* (actes du colloque international en hommage à V. Isambert-Jamati, 19-20 octobre 1990), INRP/L'Harmattan et plus précisément dans les interventions de :

TANGUY L. — « Continuités et inflexion d'un parcours intellectuel en sociologie de l'éducation (1962-1990) », pp. 13-25.

PLAISANCE E. — « Sociologie et sciences de l'éducation : continuités historiques et spécificités de l'apport de Viviane Isambert-Jamati », pp. 27-47.

(2) PLAISANCE E. (1992). — *Op. cité.*

(3) ISAMBERT-JAMATI V. (1970). — *Crises de la société, crises de l'enseignement*. Paris : PUF.

(4) ISAMBERT-JAMATI V. — « Instituteurs et professeurs dans la France d'aujourd'hui : continuités et discontinuités avec ceux de l'entre-deux-guerres » in PLAISANCE E. (1992), *op. cité*, pp. 185 à 192.

recherches dans ce sens dans votre laboratoire. Pourquoi avoir donné une telle place aux enseignants dans votre œuvre et dans votre action ?

V. I.-J. — Le premier élément de réponse, c'est qu'avant de me consacrer à la sociologie de l'éducation, j'ai travaillé pendant des années en sociologie du travail. Même si je n'ai pas explicitement fait au départ une sociologie de la profession enseignante, c'était l'un des motifs. Il y a eu une sorte de transfert, sans que cela soit forcément conscient. Le deuxième élément, c'est que j'ai toujours travaillé en même temps sur les contenus. Même lorsque je regardais les objectifs des enseignants du second degré, c'était tout de même ce qu'ils faisaient, ce qu'ils disaient ou ce qu'ils disaient faire qui m'intéressait, plus sans doute que le rapport entre la profession de leur père, de leur épouse ou de leur époux et ce qu'ils étaient. Mon objet, c'était la fonction des enseignants plus que leur profession au sens large, même si par moment je m'y suis intéressée aussi.

Le troisième élément, c'est que je pensais alors, mais j'en suis revenue depuis, tout simplement en lisant, que faire une sociologie des élèves c'était extrêmement difficile. On disait beaucoup, à mes débuts, qu'interroger des enfants et des jeunes, c'était sociologiquement très difficile, parce qu'ils étaient très changeants, instables, ce qui pouvait être intéressant pour la psychologie, mais les empêchaient de former sociologiquement une vraie population. Dubet, Rayou et d'autres ont montré qu'au moins les lycéens sinon les collégiens pouvaient être l'objet d'une recherche en soi et pris comme des acteurs sociaux. Mais c'est vrai que par rapport à un préjugé assez conscient, qui n'était pas du mépris mais un problème d'objet sociologique possible, cela ne me paraissait pas très pertinent.

Le quatrième élément, auquel je souscris toujours, c'est que les enseignants sont centraux non seulement dans le système éducatif mais plus encore dans le processus d'éducation. Avant de m'intéresser spécialement aux enseignants, j'ai travaillé sur l'éducation dans les familles et dans ses rapports avec l'école. C'était un gros travail, qui n'a pas été publié, sur les autres éducateurs que sont les familles. Même si je sais qu'entre une génération et l'autre il n'y a pas reproduction à l'identique, loin de là, je continue à penser que l'éducation est pour une part une socialisation transmise de génération en génération. S'il y a transmission de quelque chose, ce que personne ne conteste totalement, inévitablement tous ceux qui éduquent vont en détenir un peu le secret. Donc, même si je suis très loin de condamner les travaux portant sur les enfants, cela me semblait une voie privilégiée pour comprendre l'éducation que de m'adresser à ceux dont c'est la mission, autant les parents que les maîtres.

R. B. — Et, faisant votre propre sociologie, n'étiez-vous pas vous-même d'une famille enseignante.

V. I.-J. — Alors cela oui. C'est peut être aussi un des motifs. Je suis d'une famille d'enseignants depuis des générations. Le premier agrégé de la famille c'était en 1860 environ. Avec Régine Sirota, j'avais donné aux Cahiers internationaux de sociologie un article sur ma famille intitulé : « La barrière oui, mais le niveau » (1981). Et je montrais qu'en comptant les conjoints, les femmes n'exerçant évidemment pas toutes une profession, il y avait depuis trois générations au moins une personne sur deux dans l'enseignement. Donc de ce point de vue là, cela m'est apparue comme une sorte d'évidence. Aujourd'hui, je travaille un peu sur le courrier de cette famille-là, — je possède quelque 1 300 lettres —, et je vois l'enseignement qui se faisait il y a très longtemps. Il n'y a pas de doute, c'était des gens très conscients de ce qu'ils faisaient socialement.

R. B. — Vous vous êtes souvent penchée sur le rapport entre les instituteurs et les professeurs, leurs caractéristiques réciproques, les stéréotypes qu'ils s'appliquent les uns aux autres et ceci, à différents moments du temps, à l'occasion de la réforme de 1902 comme lors de la polémique après le Rapport Legrand en 1984. Actuellement il y a, à la faveur de la création des IUFM, une politique de rapprochement de ces deux corps sur le plan de leur formation et de leur statut. Que pensez-vous d'une telle politique, à la lumière de l'histoire ?

V. I.-J. — Je n'ai pas tellement à porter de jugement de valeur. Pourtant je pense cette politique très positive car, je le crois, les choses peuvent changer. Je le disais dans la communication que j'ai donné au colloque de 1990 (5). En fait il y a un changement depuis disons 10 ans : les mêmes familles donnent à la fois des instituteurs et des professeurs. Ce n'est pas forcément la fille institutrice et le garçon professeur, cela peut être l'inverse. De toute façon, Cela signifie qu'il n'existe plus la coupure antérieure. Une telle chose était inconcevable il y a un demi-siècle. Cela me frappe beaucoup, comme aussi la fréquence des couples instituteur/ professeur, qui ne paraissent pas du tout extraordinaire maintenant. On a rallongé les études des instituteurs, raccourci celle des professeurs, ou plutôt atténué la différence dans la longueur de leur formation, faible avec les certifiés et de toute façon de moindre poids avec les agrégés, compte tenu de l'affaiblissement de leur proportion. Certes, on trouve encore une différence de salaire, mais qui n'est guère considérable, et aussi une petite différence de statut, ne serait-ce que parce que

(5) In Plaisance, *op. cité.*

l'instituteur s'adresse à des plus jeunes, ce qui se réfracte un peu sur les statuts. Mais ce sont là des distinctions bien faibles par rapport au passé. Car si je prends la famille dont je vous parlais tout à l'heure, vers 1840, avant que n'existe l'enseignement secondaire des filles, les femmes étaient bien maîtresses, mais pas institutrices, c'est-à-dire qu'elles n'étaient pas dans l'enseignement public. Elles dirigeaient des pensions qui avaient en fait un niveau d'étude guère meilleur que le public mais qui étaient plus sélectives socialement. Au moment de la laïcité en 1881-1882, j'ai du courrier très précis sur ce moment-là, on se réjouit de l'arrivée de la laïcité. Mais jamais on n'a pensé qu'un seul de ses enfants pourrait entrer dans une école primaire ou une école normale d'instituteurs. Le seul débouché concevable, garçon-fille, c'était l'enseignement secondaire. Même s'il existait des écoles, on passait directement soit dans une classe élémentaire des lycées pour les garçons, soit dans une pension pas très chic mais malgré tout déjà un petit peu sélectionnée, pour les filles. L'expérience des écoles primaires était une expérience populaire. Même chez ces bourgeois peu argentés, bourgeois au sens de Goblot, gens se voulant au dessus de la moyenne et cherchant à se distinguer, il ne pouvait être question d'école primaire, ni pour leurs enfants ni pour y entrer comme enseignants. Bien sûr, maintenant, parmi les arrières petits-enfants, j'en connais plusieurs qui sont instituteurs. Nous même nous avons un enfant agrégé, qui enseigne en université, et un autre instituteur et cela paraît tout-à-fait normal. Celui qui est agrégé ne dit pas : elle aurait pu faire mieux.

R. B. — Justement dans votre communication d'octobre 90 (6), vous disiez que les professeurs d'école avait connu un mouvement de professionnalisation, alors que du côté des professeurs, le mouvement était moins net.

V. I.-J. — Oui, il me semble qu'il est moins net. Ce qui ne veut pas dire qu'actuellement les instituteurs seraient au dessus des professeurs ou plus professionnels qu'eux. Mais dans une perspective d'évolution, ils tendent à se rejoindre, ce qui se fait par une professionnalisation croissante des uns et un stoppage de la professionnalisation des autres. Professionnalisation est ici pris au sens de création d'un esprit de corps, avec désignation par ses propres pairs, ce que les instituteurs n'auraient pas du tout conçus autrefois, car ils étaient toujours désignés par des autorités. Tandis qu'un jury de CAPES c'est quand même aussi des professeurs. Les certifiés ont tout à fait conscience d'avoir été choisi par des pairs. Ce sont des éléments qui tendent de plus en plus à se ressembler

(6) In *Plaisance*, *op. cit.*

entre les deux professions. Mais ce n'est pas très surprenant. Si on prend la moyenne des années d'études des professeurs et des instituteurs, qui ont souvent fait des tas de choses avant d'entrer en IUFM, cela ne doit pas faire une grosse différence. Les études sont seulement plus systématiques chez les certifiés et les agrégés. Mais le nombre d'années passées à l'Université n'est pas très différent.

R. B. — Vous indiquiez aussi que les professeurs ont connu une expansion numérique plus récente que les instituteurs et que, du coup, les catégories s'étaient un peu multipliées au sein de l'enseignement secondaire.

V. I.-J. — Oui, cela diminue forcément l'esprit de corps.

R. B. — Mais pensez-vous que la professionnalisation puisse constituer un objectif mobilisateur pour les enseignants ?

V. I.-J. — Je n'en suis pas très sûre. C'est une chose qui nous préoccupe, nous sociologues, pour situer certains groupes par rapport à d'autres. Certes, on en parle un petit peu partout. Mais si l'on veut lui donner un sens strict comme on essaye de le faire pour comparer les enseignants avec les médecins, je ne suis pas sûre que cela intéresse ni aide énormément les enseignants. Je pense tout de même que c'est dans leurs rapports aux élèves, leur rapport à la discipline enseignée, peut-être dans le service public, que les choses se situent surtout.

R. B. — Les pouvoirs publics et certaines agences ont cependant contribué à populariser les termes de professionnalisation et de professionnalité des enseignants. On a même pu envisager, l'OCDE l'a fait, d'améliorer le recrutement et de remobiliser les enseignants par une élévation du statut social de leur activité. Et cela, pas uniquement en revalorisant les salaires, mais aussi en donnant plus d'autonomie professionnelle, c'est-à-dire des conditions de travail qui permettent une meilleure image publique. C'est là une idée forte dans les pays anglo-saxons, où la notion de profession est très valorisée. Elle l'est moins dans les pays latins où tout dépend plus de l'état. On a toutefois l'impression que cela pourrait jouer. Mais est-ce que cela joue essentiellement dans le discours des décideurs publics ou des sociologues et pas du tout dans la tête des enseignants ?

V. I.-J. — Si, peut-être, si on le pense comme un mouvement général des couches moyennes qui à la fois s'identifient davantage avec leurs semblables du point de vue de la fonction, peut être se reconnaissent moins comme couche moyenne en général, et, en même temps, ont effec-

tivement le niveau de formation requis et même souvent plus. Seulement je crois qu'il existe plusieurs manières de se reconnaître, de s'identifier à un groupe, y compris à un groupe professionnel au sens large. Pendant longtemps les syndicats ont joué ce rôle, avec le SNI d'un côté et le SNES de l'autre. Or même s'ils attachent une grande importance à ce qui se passe dans la classe, dans l'établissement, à la compétence et à d'autres choses comme ça, ils ont en général toujours pensé plutôt corps de fonctionnaires que profession, qui suppose l'autonomie. Cela ne veut pas dire qu'il faille faire exactement comme l'ont souhaité les syndicats, mais je crois que c'est quand même une autre voie. Personnellement, si vous me demandez mon avis, je regretterai qu'au syndicalisme se substitue quelque chose comme l'ordre des médecins. Quelque chose en effet d'autonome, n'ayant de compte à rendre à personne au dehors, ce qui suppose une grande supériorité sur tout les autres et le droit définir sa propre manière d'être au service de la population. Finalement, je crois que ce n'est pas une mauvaise chose que ladite définition vienne des pouvoirs publics, en l'occurrence d'une démocratie.

R. B. — Il est en effet difficilement envisageable que les pouvoirs publics laissent une grande autonomie aux enseignants.

V. I.-J. — Une certaine autonomie sûrement. Du reste ils l'ont déjà. Personne n'est plus libre, chacun le sait, que l'enseignant dans sa classe. Mais plus d'autonomie encore, c'est-à-dire renoncer au programme ou des choses comme cela, je ne dis pas que cela ne viendra pas un jour, je ne dis pas non plus que ce sera la fin du monde, mais il me semble que c'est quand même assez commode de savoir que les élèves de telle section ont à peu près telles connaissances. Je ne me place pas du point de vue des enseignants, mais du côté de la fonction du système éducatif dans l'ensemble de la nation. Le système américain ou même anglais, dans lesquels on est quelque'un de très valable si on est passé par telle université et de très médiocre si on est passé dans telle autre, c'est certes une réalité, mais c'est aussi une manière de figer les choses. On dit qu'en France on est davantage jugé sur des épreuves nationales. Je n'ai pas la naïveté de tenir aux épreuves nationales comme à la seule chose qui puissent donner une valeur à un système d'enseignement. Mais je crois que jusqu'à maintenant ce n'est pas si mal.

R. B. — Donc vous voyez une limite en quelque sorte à une professionnalisation conçue comme un mouvement vers une très grande autonomie.

V. I.-J. — Je ne crois pas que l'idée d'une telle autonomie corresponde à ce qui se passe même pour les médecins, qui ont de plus en plus

tendance à travailler dans des institutions ou au moins à former des groupes. La médecine d'aujourd'hui par rapport à la médecine d'il y a 50 ans, ce n'est plus du tout la même. Elle est quand même beaucoup plus collective, ne serait-ce parce qu'il existe une nécessité de moyen. C'est d'ailleurs une des sources de la qualité des soins pour la plus grande partie de la population en France. La qualité de l'enseignement pour une très grande partie de la population me paraît tout de même liée à l'existence de gens sélectionnés de la même façon et appartenant à un même corps, mais avec une autonomie limitée. Car une autonomie totale pour chacun, ce serait très difficile, cela n'existerait que dans un monde idéal où ceux qui veulent être autonome se consacraient tous remarquablement à leurs tâches, sans autre contrôle.

R. B. — On a rapproché la formation de tous les enseignants du primaire et du secondaire. Il y a même 10 % de cette formation qui est commune. À votre avis, cette proportion, est-ce trop ? Est-ce trop peu ?

V. I.-J. — 10 %, c'est à mon avis très peu. Au moment de la réforme de 1902, il était prévu qu'il y ait une part de stage en commun entre instituteurs et professeurs. Cela ne s'est pas réalisé. Les fameux cours de Durkheim, cela a été fait devant des professeurs et des instituteurs. Donc l'idée qu'il serait souhaitable, pour des questions de continuité, qu'instituteurs et professeurs aient une part de formation en commun est déjà ancienne. Maintenant où, Dieu merci, le lycée et le collège ne sont plus réservés à une petite minorité, mais ouverts à tous, comme l'école élémentaire, cela paraît d'autant plus normal que la formation soit pour une grande part commune. Qu'il y ait un rapprochement de leur rôle, je suis tout à fait pour du fait de la massification des écoles jadis, des collèges hier et des lycées maintenant. Les savoirs, c'est quand même commun aux uns et aux autres. La différence évidente, outre l'âge, la spécialisation disciplinaire chez les uns et au contraire la polyvalence chez les autres, est-ce que ce sera toujours comme cela, avec cette coupure de l'entrée en sixième à 12 ans ? Cela n'est pas évident. D'ailleurs dans les petits collèges, les PEGC ont plusieurs disciplines d'enseignement. Une discipline comme la géographie est liée à l'histoire depuis qu'elle existe dans l'enseignement public français. En fait elle a pris dans les universités ou au CNRS une autonomie totale. Mais elle continue à être enseignée dans le secondaire par les mêmes professeurs, qui sont donc bivalents. Il y a d'autres cas, le français et le grec par exemple. Si je parle de bivalence c'est par rapport à la polyvalence. Il n'y a pas une spécialisation aussi étroite que ce que prétendent les « corporations » du secondaire. Par ailleurs, — je ne sais pas où cela en est parce que maintenant je suis un peu coupée des choses —, on trouvait, il y a quelques années, chez les instituteurs une certaine tendance, — je ne

dis pas massive, mais repérable —, à travailler en équipe et à s'organiser en système de deux classes parallèles par exemple, pour que l'un fasse surtout le français pour les deux classes et pour que l'autre fasse surtout les sciences. Ils s'en sortaient bien. Je ne sais pas si c'est la panacée. En tout cas je connais des cas actuellement où l'on trouve une subdivision de ce type. Donc cette différence disciplinarité/polyvalence, qui est devenue la plus éclatante, la longueur d'étude étant maintenant proche, cette différence n'est pas si absolue qu'on le prétend parfois, notamment lorsqu'on est partisan d'une coupure radicale entre instituteurs et professeurs. Il est vrai que les professeurs ont une formation disciplinaire plus poussée. Mais on pourrait peut-être imaginer, au moins pour les CM1 et CM2, qu'il y ait un peu plus de spécialisation. Je connais des instituteurs qui ne font disons des sciences naturelles ou de la géographie que parce qu'il faut le faire, alors qu'ils aiment beaucoup faire le français. On pourrait donc très bien imaginer qu'il y est une division du travail un petit peu plus précoce, tout en sachant que pour un petit enfant à l'école maternelle ou au CP, l'unicité du maître est probablement souhaitable.

R. B. — Donc selon vous les anciennes divisions du travail deviennent un petit peu plus floues et on peut envisager qu'elles le deviennent encore plus. Cependant ne pensez-vous pas que, pour les professeurs du secondaire, ce qui leur donne leur identité dans l'établissement c'est leur discipline. Ils sont nommés par leurs collègues : « le géographe, le mathématicien... ». D'une certaine manière cela les amène à se percevoir d'abord comme géographe, ensuite comme professeur de géographie. En outre, cela ne favorise-t-il pas leur identification aux universitaires, qui eux-mêmes sont dans un rapport prioritaire à la discipline plutôt qu'aux étudiants ?

V. I.-J. — Effectivement, c'est Aron, si je ne me trompe, qui avait vers 1960 écrit un article sur la continuité secondaire/supérieur, en remarquant que ce n'était pas par hasard que l'on parlait de professeurs pour les uns et les autres : ils sont du même monde, ils ont passé l'agrégation... Maintenant, c'est moins évident, parce que la proportion de gens qui passent directement dans l'enseignement supérieur sans être passés par le secondaire est tout de même beaucoup plus grande aujourd'hui. D'ailleurs, je ne suis pas très sûre que la discipline soit si importante. D'après les travaux de Yves Duterc, ce qui fait les groupes de professeurs dans un collège, c'est certainement entre autre la discipline, mais entre autre seulement. Le fait soit d'appartenir au même syndicat, soit tout bêtement d'habiter à peu près au même endroit et de venir ensemble dans le même train, soit d'aimer tous les deux les grandes ballades à Fontainebleau ou d'avoir un projet pédagogique commun

peut très bien jouer un rôle capital dans la formation d'un groupe cohérent. Je crois que la discipline n'est pas l'élément unique, ni peut-être même l'élément majeur, des liens entre les professeurs d'un même établissement. Ceci dit vous avez raison de mettre l'accent sur le fait qu'on les nomme comme cela : « les anglicistes », ce qui veut bien dire qu'il y a une identité. Quant à dire qu'ils se sentent proches de ce qu'étaient leurs professeurs d'université, je n'en suis pas très sûre. C'est probablement vrai pour les professeurs qui préparent aux grandes écoles ou ceux de terminale, beaucoup moins pour le début du second degré. D'ailleurs la représentation d'un travail universitaire dans lequel la discipline, la création scientifique, etc. est l'essentiel et le cours que l'on donne aux étudiants n'a guère d'importance est de moins en moins vrai. En outre depuis 20 ans on a donné aux enseignants du supérieur des tâches administratives très fortes. Certes le rapport très privilégié à la discipline existe encore. Mais il est moins privilégié qu'il ne le fut. Même ce rapport-là, cette identification-là à la discipline a sans doute un peu diminué dans le supérieur. Elle a à coup sûr diminué dans le début du second degré. Elle a même probablement nettement diminué dans les classes terminales du second degré.

R. B. — Récemment, au moment où ont été engagées des réformes, celle de la rénovation des collèges en 1984, celle des lycées et des IUFM en 1991, sont apparues des flopées de pamphlets. Vous avez publié un article sur les textes pamphlétaires de 84. Que pensez-vous de ceux de 91. Ces réactions ne peuvent-elles pas s'expliquer en partie par le glissement dont on vient de parler ?

V. I.-J. — C'est possible. J'étais surprise de voir il y a peu de temps un article de Duby dans le Monde, très intéressant quant à sa conception de l'histoire, mais qui faisait état d'une crise de l'enseignement extrêmement vive. Je ne suis pas sûre qu'il y ait une crise si radicale que cela.

R. B. — Mais ne pensez-vous pas que lorsque l'on est au Collège de France ou chroniqueur à France Culture ou un familier des palais de la République, c'est que l'on a bien réussi sa scolarité. C'est peut être cette scolarité-là que l'on prend pour modèle et que l'on veut défendre, de manière d'ailleurs légitime. Car l'on peut avoir réussi grâce à son mérite scolaire et l'on peut avoir l'impression que maintenant le système scolaire a moins d'exigence.

V. I.-J. — Oui, c'est probablement vrai. C'est quand même un petit peu étrange de la part de ceux d'entre eux qui en même temps souhaitent sincèrement que l'enseignement soit donné aux plus de gens possible. Ils se doutent bien tout de même que cet enseignement massifié est forcé-

ment modifié. Je ne dis d'ailleurs pas que cela fait baisser le niveau, des études ont montré que ce n'était pas vrai, contrairement à ce que pensent beaucoup. Mais l'enseignement change inévitablement. Les jeunes prennent apparemment des distances avec la culture diffusée par les lycées. Mais cela ne veut pas dire qu'ils ne l'ont pas acquise. Je ne fais donc pas le diagnostic très négatif de Duby. Mais à vrai dire, je n'y suis pas allée voir de près récemment. Il y a sûrement quelque chose. Les gens n'inventent tout de même pas. Mais je suis un peu surprise. Je reste sur le bord à regarder ces prises de position. Je ne sais pas très bien quoi en penser, je vous le dis franchement.

R. B. — À votre avis, quelle peut être la place de la sociologie dans la formation de enseignants ?

V. I.-J. — C'est une question ! Certains ont dit que l'histoire de l'enseignement et la sociologie n'avaient pas à être enseignées aux enseignants. Je ne sais pas exactement quels doivent être actuellement les programmes de formation d'enseignants. Ce qu'il me semble, en tout cas, c'est qu'il n'y a pas très longtemps encore, les enseignants étaient tout de même ignorants à un point inquiétant de la différenciation de la société, des rapports sociaux d'exploitation, de domination et de pouvoir, sauf pour eux-mêmes, dans une certaine mesure. Cela les amenait parfois à faire intervenir involontairement dans leurs classements le passé de leurs élèves, c'est-à-dire leur origine et leur avenir dans une certaine mesure. Il me semble qu'il faudrait leur enseigner non seulement de la sociologie de l'enseignement, mais également de la sociologie du travail, qui est certainement extrêmement utile aussi, et un peu de sociologie politique, pour ceux qui enseigneront l'éducation civique. On vit tous d'une certaine façon de « ça va de soi ». La sociologie peut les aider à remettre en question ces évidences insoupçonnées. Je suis donc pour qu'on leur enseigne de la sociologie tout au long de leur formation. Mais puisqu'ils auront à la fois un rôle de formateur d'individus et de lien entre les générations, il me semble assez normal de leur enseigner de la sociologie. Puisqu'on leur enseigne un peu de sciences de l'éducation et comme je ne crois pas qu'il y a une science de l'éducation, mais plusieurs disciplines, je ne sais pas s'il doit y avoir un choix entre socio, psycho, etc., ou s'il faut leur faire faire un peu de tout. Ce que je sais, et cela je le dis en fonction de mon expérience auprès de mes étudiants de Paris V, c'est que faire un petit travail personnel de connaissance sociale d'un phénomène éducatif est fort utile. Mais comme cela ne peut se faire sans un enseignement préalable, car on ne peut inventer spontanément des façons de faire ni des problématiques, il faut bien qu'il y ait des enseignements pour cela. Je trouve cela formateur pour le futur enseignant. Mais si, au lieu de le faire dans la formation initiale, il y avait un stage

ultérieur pour faire de la sociologie de l'enseignement, je n'en ferais pas une maladie. C'est aussi bien et même mieux dans un sens, parce je crois qu'on comprend mieux ce que l'on connaît déjà. Mais il faut aussi profiter des années de formation.

R. B. — Il est sûr que vous n'avez pas la même écoute lorsqu'on vous parle de quelque chose que vous avez déjà vécue. J'ai eu l'occasion d'interviewer un sociologue anglais, David Hargreaves, qui dirige le Département d'éducation de l'université de Cambridge. Il pensait qu'une formation en sociologie serait plus efficace après quelques années d'exercice.

V. I.-J. — Absolument, si c'est possible, c'est mieux. Mais simplement le temps dans les IUFM, on le tient et les semaines ultérieures, on les tient moins. Elles risquent d'être très utiles pour la mise à jour dans la discipline, pour l'informatique et les technologies nouvellement apparues, etc.

R. B. — Comment la sociologie pourrait-elle s'intéresser à la formation des enseignants ?

V. I.-J. — Comme objet ? J'ai toujours trouvé cela très difficile parce qu'on est dans un domaine où il est très difficile de ne pas se laisser entraîner par une norme. En regardant beaucoup dans le passé aussi bien que dans le présent, c'est faisable. On peut construire son objet formation comme cela se fait pour les autres professions, regarder comment les gens sont formés et par qui ? Est-ce une autoformation par le corps professionnel ou une formation par d'autres corps ?... Tout cela fait partie de la compréhension des enseignants. C'est un objet tout à fait légitime, mais je le crois quand même assez difficile. Je pense qu'il est intéressant que le sociologue ait des liens avec ceux avec lesquels il travaille ; d'ailleurs, en ce qui me concerne, comme je vous le disais, l'origine de mon intérêt pour les enseignants vient du fait d'en avoir tant vu dans mon entourage familial. Mais il n'empêche que d'en être ou d'avoir de fort liens avec eux est à la fois quelque chose de favorable et quelque chose de gênant. Un sociologue qui est en science de l'éducation est lui-même juge et partie en cette matière. Je crois qu'un des meilleurs moyens pour bien étudier la formation des enseignants, c'est de regarder à côté, la formation des médecins, des outilleurs, ou tout autre.

R. B. — En vous écoutant, on a l'impression que vous présentez la sociologie plutôt comme une discipline critique, une discipline qui doit aider les futurs enseignants à se distancier un peu par rapport à la prégnance des normes que l'on essaie de leur inculquer dans cette entre-

prise de socialisation forte qu'est la formation des enseignants. Une des difficultés du sociologue dans cette entreprise serait de garder lui-même une distance critique, de ne pas adhérer trop vite aux normes, d'être en quelque sorte dedans et dehors. Est-ce que vous pensez que cela peut être une discipline non seulement critique, mais aussi positive, au sens d'une discipline qui, dans la formation des enseignants, ou ailleurs, peut amener des savoirs opérationnels ?

V. I.-J. — J'ai tendance à penser que c'est une discipline essentiellement critique et que c'est là son apport aux professionnels, enseignants ou autres. Finalement, les enseignants ne devraient pas être les seuls à apprendre un peu de sociologie. Dieu sait si les médecins devrait aussi en avoir, de manière à être moins sûrs de leur position, à jouer moins sur des « ça va de soi ». C'est vrai que je reste en cela de ma génération, parce que la sociologie critique, c'est une époque. Mais cette sociologie critique n'est pas forcément réservée aux sociologues, même si, pour un certain nombre d'années encore, c'est le sociologue qui pourra aider les autres à acquérir la posture critique. Il est bon de communiquer cette posture à d'autres. C'est même d'autant meilleur que l'on va vers des techniques plus élaborées, parce que cela leur permet de ne pas leur faire trop confiance.

R. B. — Pour conclure, pourriez-vous me dire quel est votre pronostic sur les IUFM ?

V. I.-J. — J'ai plutôt tendance à penser que c'est une institution qui va mettre longtemps à trouver son équilibre. Mais c'est une institution qui durera et qui s'adaptera, y compris à l'enseignement secondaire long, qui probablement se transformera.

R. B. — Et vous y voyez une place grandissante pour les sciences de l'éducation ?

V. I.-J. — Je n'en sais rien. Cela dépend un peu de ce qu'elles font. Si elles prétendent être celles qui managent l'ensemble, elles devraient grandir. Mais je ne crois pas qu'elles aient ces prétentions. Si elles ont ce rôle justement un peu critique que je donnais tout à l'heure à la sociologie, aider les gens à être moins naïvement sûrs de ce qu'ils font mais en même temps savoir se placer dans un espace et dans un devenir, savoir contextualiser leur action, alors cette place peut être grande. Le risque, c'est plutôt que ce soit l'aspect le plus techniciste des sciences de l'éducation qui soit le plus utilisé, car c'est probablement le plus admis. De cela je n'ai pas trop envie. On peut malheureusement penser que c'est cela qui se passera.

AUTOUR DES MOTS

Raymond BOURDONCLE,
Béatrice VALLE

Comment inviter à une réflexion pluraliste ? Quels raccourcis, quels stimulants trouver pour faciliter quelque peu le cheminement de la pensée ? Ne risque-t-on pas de se perdre dans la forêt épaisse des thèses, des ouvrages, des articles scientifiques et des magazines ? A-t-on encore le courage d'ouvrir un traité de pédagogie, lorsque l'on sait que le chemin de patience est à perte d'horizon, que les bibliographies deviennent exponentielles, que l'effort supposé n'est pas à la mesure d'une vie de parent, d'enseignant ou de formateur ?

Un nouveau regard, une autre manière d'explorer le présent sont à inventer. Pour cela, il nous faut des outils, des outils pour penser les changements qui s'opèrent sous nos yeux et des outils pour changer nos manières de les penser.

Osons l'admettre, le temps d'une rubrique : la réflexion est parfois plus stimulée par des formulations brèves que par de longs discours. Aussi est-ce au travers d'un choix de citations significatives, empruntées à des époques, des lieux et des horizons différents, que nous proposons ici, dans une sorte de face à face interactif de points de vue et de définitions, une halte pensive autour de quelques mots et de leurs relations.

Les mots choisis sont instituteur, professeur, IUFM, formation commune. Des mots anciens et des mots nouveaux, des désignations d'hommes et des désignations d'institutions et de formations. Pourquoi n'être pas resté d'un seul côté pour y embrasser présent et passé ? Pourquoi ne pas opposer, par exemple, les Écoles normales, CPR et ENNA aux IUFM, ou les instituteurs aux professeurs d'école ? La raison en est simple : aujourd'hui, les institutions des décennies précédentes n'existent plus et les professeurs d'école que forment la toute nouvelle institution n'existent pas encore.

En outre, ces quatre mots et leurs rapports permettent de bien couvrir le débat qu'a fait naître la récente réforme des IUFM et d'apercevoir ses racines historiques. Pour respecter cette polémique, nous avons, cette fois-ci, laissé plus d'espace aux citations, afin qu'ici, comme dans les originaux, puisse apparaître la passion qui a soufflé entre ces mots.

1. LES MOTS ANCIENS : INSTITUTEURS, PROFESSEURS

DÉFINITIONS

Instituteur : Lat. *institutor*, dér. de *instituere*, placer (*statuere*) dans (*in*), établir, fonder, organiser. Celui ou celle (institutrice) qui enseigne dans une école primaire ou dans une classe du premier degré.

Foulquié (1991), 261.

Professeur : Lat. *professor*, dér. de *profiteri*, déclarer ouvertement, faire profession de..., celui qui a pour profession de..., absol., celui qui enseigne, professeur. Personne qui a pour fonction d'enseigner. Professeur d'anglais, d'histoire, d'éducation physique. L'usage réserve ce titre (« Monsieur le Professeur », « le Professeur Dupont »...) aux titulaires d'une chaire de l'enseignement supérieur.

Foulquié (1991), 382.

L'étymologie est *profiteri* : mettre au grand jour, témoigner de son savoir, enseigner publiquement (...). Le professeur occupe une chaire, c'est d'un lieu élevé qu'il donne ses leçons. C'est l'expérience des siècles passés, c'est le savoir de la société présente, qui se mettent en face de la génération nouvelle et se font entendre à elle.

Dupanloup (1911) vol. II, 538, cit. Foulquié (1991), 382.

HISTOIRES DE MOTS

Instituteur : Notre langue employait autrefois, à l'imitation du latin, le mot d'*institution* dans un sens équivalent à celui que nous donnons aujourd'hui au mot *éducation*. Tout le monde connaît le chapitre célèbre que Montaigne a intitulé *De l'institution des enfants* (*Essais*, livre I^{er}, chap. XXV). Le verbe *instituer* signifiait élever, éduquer ; on lit dans Rabelais : « Comment Gargantua fut *institué* par un sophiste es lettres latines ; – Comment Gargantua fut *institué* par Pornocrates en telle discipline qu'il ne perdoit heure du jour »...

Qui a le premier employé le mot d'*instituteur* ? Nous l'ignorons. M^{me} de Genlis s'en sert dans son roman pédagogique *d'Adèle et Théodore*, qui parut en 1782. On le rencontre aussi dans un ouvrage anonyme paru la même année (*Essai sur l'éducation des hommes – et particulièrement des princes – par les femmes*, Amsterdam, Paris), et nous constatons qu'à ce moment le mot d'*institutrice* n'était pas encore usité, car l'auteur a recours à cette périphrase : la *femme-institutrice*. Ce qui est certain, c'est que ces deux termes n'ont été introduits dans l'usage courant et dans la langue officielle qu'après 1789. Les hommes de la Révolution avaient à cœur de relever devant l'opinion la mission des maîtres et des maîtresses chargés de l'éducation de l'enfance, et ce fut pour les honorer qu'aux termes anciens de régent et de régente, ils substituèrent ceux d'*instituteur* et d'*institutrice*. Le premier document officiel relatif à l'instruction

publique, le projet de décret annexé au rapport présenté par Talleyrand à la Constituante, le 10 septembre 1791, n'emploie que le mot *institutrice* ; le mot *instituteur* n'y figure pas encore ; Talleyrand se sert du terme de *maître d'école primaire*. Mais un an plus tard, Condorcet présenta à son tour son plan à la Législative (20 et 21 avril), et on y lit à l'art. 2 : « Les maîtres de ces écoles primaires s'appelleront *instituteurs*. »

Buisson (1888), p. 1360 (1^{re} partie, tome 2).

Professeur : Antérieurement à la Révolution, le sens légal du mot *professeur* était assez mal défini. On donnait d'ordinaire ce titre à ceux qui enseignaient dans une faculté, tandis que ceux qui enseignaient dans un collège étaient plutôt appelés *régents*. Cependant on trouve aussi des professeurs de faculté désignés par les titres de *magistri*, *lectores* ; et les régents des collèges reçoivent parfois le titre de *professeurs*.

La Convention nationale, en donnant aux maîtres chargés d'enseigner dans les écoles primaires le beau nom d'*instituteur*, réserva le titre de *professeur* aux maîtres de l'enseignement secondaire et supérieur : un décret du 14 février 1793 fixe le traitement des *professeurs* des collèges. Un peu plus tard (projet de décret lu par Romme le 1er octobre 1793), la Convention voulut étendre le nom d'*instituteur* « à tous ceux qui remplissent l'honorable fonction d'élever et d'instruire les enfants de la République, quelle que soit l'école dans laquelle ils exercent leur zèle et leurs talents » ; le projet Bouquier pour l'organisation du dernier degré d'instruction appelle les maîtres de l'enseignement supérieur des « instituteurs d'arts et de sciences » ; les savants qui furent choisis pour enseigner à l'École centrale des travaux publics et à l'École normale portèrent le titre d'*instituteurs*. Mais on en revint bientôt à la désignation de *professeur* pour les ordres supérieurs de l'enseignement : ce fut ce dernier titre que reçurent les maîtres chargés d'enseigner dans les écoles centrales (décret sur les écoles centrales, présenté le 26 frimaire an III, voté le 7 ventôse an III).

La loi du 11 floréal an X donna le titre de *professeurs* aux membres du personnel enseignant des lycées et des écoles spéciales (établissements d'enseignement supérieur) ; elle appela *maîtres* les membres du personnel enseignant des écoles secondaires communales. Ces dernières furent transformées en collèges communaux par le décret du 17 mars 1808, et leurs maîtres devinrent des régents. Ils gardèrent ce nom jusqu'en 1867, époque où un décret, rendu sur la proposition de Victor Duruy, fit disparaître une distinction dont l'usage ne tenait plus compte. Une nouvelle catégorie de professeurs vint s'ajouter à l'ancienne lorsque fut créée en 1865 l'enseignement secondaire spécial. Il en fut de même lorsque, par la loi du 21 décembre 1880, l'enseignement secondaire des filles fut organisé : les maîtresses des lycées et collèges de jeunes filles, pourvues du titre d'agrégée, prirent le titre de professeurs.

Buisson (1888), p. 2447 (1^{re} partie, tome 2)

DISTINCTIONS

L'identité professionnelle du premier degré s'est forgée depuis un siècle dans les écoles normales départementales. À l'origine véritables séminaires laïques, sou-

bassement du centralisme ferriste, les écoles normales étaient chargées d'édicter et de transmettre aux instituteurs règles et normes, tant idéologiques que pédagogiques. Les instituteurs devaient être, dans l'esprit des réformateurs des débuts de la Troisième République, les missionnaires du progrès culturel et social, les constructeurs de la pérennité de la République et les promoteurs des valeurs qui la fondent... En même temps qu'un farouche défenseur des intérêts de la corporation, le syndicat représentatif des instituteurs est un dépositaire vigilant de ces valeurs « libératrices », qui se sont progressivement décentrées du collectif, (la République) vers l'individuel (l'enfant). ... L'organe du syndicat des instituteurs se nomme « L'École libératrice ».

L'identité professionnelle de l'enseignement secondaire n'est pas héritière des mêmes traditions que celle du premier degré. Ses professeurs – licenciés ou agrégés – sont très majoritairement issus de l'Université. Enseignant une et enseignant d'une discipline, leur compétence professionnelle leur paraît d'autant plus liée aux savoirs acquis pendant leurs quatre ou cinq années d'études universitaires, qu'aucune place n'y a été faite à l'apprentissage du métier... Les modèles pédagogiques portés par cette culture sont fortement marqués par l'académisme de l'enseignement universitaire ; exposés en cours magistral, application en travaux dirigés, expérimentation en travaux pratiques. Bien adaptés au public traditionnellement « écrémé » des universités et des lycées, ces modèles se sont trouvés déstabilisés par l'hétérogénéité des élèves, conséquence du triomphe de l'enseignement de masse, d'abord au niveau du collège, et dorénavant au-delà. Le syndicat majoritaire dans le second degré, par ses revendications propres et par celles du courant qu'il influence au sein de la Fédération, est le gardien très ombrageux de ces valeurs et des formes d'enseignement, de recrutement et de formation des professeurs qui leur sont attachées... [Ce qui est recherché, c'est] l'élévation des niveaux de recrutement et donc le passage obligé de tous les maîtres par l'Université. L'organe du syndicat des enseignements secondaires s'appelle justement « l'Université syndicaliste ».

L'identité culturelle de l'enseignement professionnel s'est développée dans un contexte profondément différent. Les écoles normales nationales d'apprentissage (ENNA), fondées en 1946-47, ont été chargées à l'origine de former les ouvriers des nouveaux « centres d'apprentissage », ancêtres de nos lycées professionnels. Une réflexion intense s'y est développée très tôt, notamment sous l'influence de la CGT, afin de tenter d'articuler une formation socio-culturelle à la formation professionnelle des ouvriers. Alors que la formation universitaire des professeurs du second degré est marquée par la cohérence interne des concepts qui caractérisent une discipline, la formation des maîtres du technique s'organise autour d'une finalisation des savoirs et des savoirs-faire, qui donne sens à l'apprentissage des processus techniques ainsi qu'à l'acquisition des compétences professionnelles. La formation en ENNA s'est appuyée également sur les valeurs dominantes de « l'aristocratie ouvrière » et de l'éducation populaire : le goût de l'action, du travail en équipe, l'attrait pour les réalisations, pour l'efficacité, l'amour du travail bien fait, l'engagement pour la promotion sociale et culturelle des classes populaires, la solidarité. Le modèle pédagogique prévalent est celui de l'apprentissage, c'est-à-dire une pédagogie alternant des phases d'acquisition de savoirs-faire professionnels – à la fois inductives et applica-

tives – et des phases de transmission de savoirs, pratiques et théoriques, directement liés aux savoirs-faire.

Les syndicats de l'enseignement professionnel restent très attachés à cette culture ouvrière, en dépit des évolutions profondes qui ont marquées depuis quinze ans le recrutement des professeurs des lycées professionnels : hier munis d'un CAP et d'une expérience d'ouvrier, ils doivent maintenant être titulaires d'un BTS ou d'une licence. Le syndicat aujourd'hui majoritaire appartient à la Fédération de l'Éducation Nationale. Son organe est « l'Apprentissage public ».

Obin (1991), 9-11.

LA COUPURE ET LE MÉPRIS

Le dispositif scolaire que les Républicains mettent en place [en 1880] comporte deux ordres distincts et étanches : l'ordre du secondaire (avec les classes élémentaires et secondaires des lycées) réservé aux enfants de la bourgeoisie, et l'ordre du primaire (avec les écoles maternelles, les écoles primaires, les cours complémentaires, et les écoles primaires supérieures) réservé aux enfants du peuple. L'ordre du secondaire diffuse une culture générale, désintéressée, et étendue. L'ordre du primaire diffuse une culture concrète, utilitaire et plus restreinte.

Nique (1991), 154.

Cet enseignement [est] dit primaire à tous les sens du terme, c'est-à-dire initial et fondamental, mais aussi élémentaire et simplifié. Cet enseignement, parce qu'il doit ne transmettre que des savoirs limités, éprouvés et codifiés, est caractérisé essentiellement par une manière, qu'on pourrait dire à la fois explicite, prosaïque et conventionnelle, tout à l'opposé du mode de transmission, plus érudit et plus implicite, caractéristique de l'enseignement secondaire.

Delsaut (1992), 109.

L'esprit primaire, c'est l'abus des exercices mécaniques, c'est le dressage par les yeux et par la mémoire, c'est le triomphe de la leçon de choses, c'est la guerre déclarée à l'abstraction, c'est-à-dire à la précision, à la délicatesse, à l'effort. Il y a quelque vingt ans, renchérisant sur l'optimisme pédagogique de Rousseau, sur le sentimentalisme de Pestalozzi et de Froebel, nous avons proclamé les droits sacrés de l'enfance au bonheur scolaire, à l'épanouissement, au travail amusant ; ç'a été la première étape vers le malaise actuel. Puis nous avons fait cette découverte qu'une intelligence de six ans, de huit ans, de dix ans même ne supportait, ne supportait, à quelques études ultérieures qu'elle fut d'ailleurs destinée, qu'un régime tout concret ; qu'il y avait quelque barbarie à demander à un âge si tendre de décliner rosa, la rose ; que d'ailleurs second signifiait : qui suit le premier, et secondaire, qui suit le primaire. Puis la politique s'en mêlant, ou, si vous aimez mieux, la démocratie, il a paru de plus en plus désirable, nécessaire même qu'on pût passer de plain-pied de l'école communale dans la classe du lycée où commencerait l'étude du latin. Et c'est ainsi qu'aujourd'hui l'enseignement classique, qui n'est pas du tout la suite de l'autre, qui en diffère d'essence et non pas de degré, qui vit d'abord d'idées et de formes sous peine de

ne plus être, et non pas de faits et de choses, est trop souvent assez comparable à une greffe stérile, faute de culture préalable et de sève suffisante. Oui, n'en déplaise à la pédagogie égalitaire et niveleuse, il y a un tour d'esprit, il y a un goût et une capacité d'abstraction, il y a une tendance à la réflexion, à l'effort intellectuel, qu'il faut développer d'abord et qu'on ne néglige pas impunément de développer chez ceux qui sont voués à cette gymnastique -si féconde, quoiqu'on en puisse dire - que demeure, en dépit de tout, et que doit demeurer l'enseignement du lycée gréco-latin... L'invasion, par en bas, de l'esprit primaire a donc, passez-moi le mot, comme aplati nos études : les élèves y sont mal ou médiocrement préparés, n'ayant acquis, en général, ni l'habitude de l'analyse, telle que leur âge la comporte, ni l'énergie de la réflexion, telle que leur âge la permet. Voilà ma thèse, et qui n'est pas la mienne seulement, je vous assure.

Dietz (1892), 370-71.

AUJOURD'HUI COMME HIER

Pour avoir beaucoup fréquenté les livres, les périodiques, les discours et pamphlets des cent dernières années sur l'école, j'ai tout de suite éprouvé à la lecture de ces récents livres (1) un sentiment de déjà vu qui ne pouvait me tromper tout-à-fait. [...] Aujourd'hui comme hier, des universitaires dûment accrédités, qu'ils enseignent dans les classes terminales des lycées ou à l'université, estiment devoir défendre une école digne de ce nom contre l'envahissement par « les primaires », objets à la fois d'un suprême mépris et d'une sorte de haine. [...]

Le vice profond des primaires est finalement ce qu'il a toujours été : tels la grenouille de La Fontaine, ils s'enflent et voudraient ressembler aux secondaires. Nos professeurs d'élite redoutent l'amalgame. Que resterait-il de leur dignité si les instituteurs pouvaient être confondus avec eux ? Sans doute même voudraient-ils augmenter la distance entre le corps des secondaires et le corps des primaires, aujourd'hui où ils estiment être si peu reconnus, par rapport aux cadres des entreprises ou aux professions libérales. Déjà l'agrégation ne caractérise plus qu'une petite minorité au sein des secondaires et la confusion avec les certifiés, voire avec les maîtres auxiliaires, est toujours un risque. Mais avec les instituteurs ! Le terme même d'enseignant « qui couvre toutes les catégories » est une imposture : « agrégé ou certifié, écrit Milner (1984), le professeur de lycée ne se pense pas comme un enseignant, terme indifférencié, cher à la corporation et aux chrétiens, mais comme mathématicien, historien, etc. ».

L'existence des collèges, où co-existent les deux genres de personnels reste au fond un scandale aux yeux des plus titrés, vingt ans après leur création. Ils incarnent l'amalgame de deux corps qui devraient rester totalement disjoints. Que les instituteurs soient ce qu'ils sont s'ils restent à l'école primaire, s'ils se contentent de très jeunes élèves, ce sera peut-être médiocre mais les choses resteront en place. Mais que certains, devenus PEGC, apparaissent sur le même plan

(1) Je m'appuie plus particulièrement sur DESPIN, J.-P., BARTHOLI, M.-C. (1983). - *Le poisson rouge dans le Perrier*. Paris : Critérium ; HUOT, H. (1985). - *Et voilà pourquoi ils ne savent pas lire*. Paris : Minerve ; MASCHINO, M.-T. (1985). - *Vouslez-vous vraiment des enfants idiots ?* Paris : Hachette ; MILNER, J.-C. (1984). - *De l'école*. Paris : Seuil.

que les secondaires, c'est simplement inadmissible. Éventuellement d'ailleurs on occulte l'existence du CAP-CEG, on oublie qu'assez nombreux sont les diplômés de l'enseignement supérieur parmi les PEGC d'aujourd'hui, et que beaucoup n'ont jamais enseigné dans une école primaire : par définition ils sont indignes. H. Huot (1985), mieux informée, leur reconnaît une formation supplémentaire, mais l'estime négligeable : « Les PEGC, anciens instituteurs primaires... après un très symbolique surcroît de formation assuré par des personnes non qualifiées » ; mais Maschino (1984) déclare : « Dans les collèges, la promotion massive des instituteurs n'a exigé l'acquisition d'aucun diplôme particulier ; la grâce rectorale y a pourvu ». Et Milner dénonce « une corporation jalouse de ses prérogatives, arrogante à l'égard d'autrui », qui ne représente « rien d'autre que des instituteurs glorifiés... de simples bacheliers ». Et ce n'est pas pure négligence, ou souci d'économie chez les pouvoirs publics : il y a un véritable complot... « Les réformes n'ont jamais eu un quelconque objectif pédagogique... : (elles) visent à l'inflation du corps des PEGC dans les collèges » (Despin et Bartholy, 1983). Crainte d'être contaminés dans l'esprit du public par des voisins peu recommandables ; mais aussi fantasme d'envahissement : « La corporation, écrit Milner, n'a qu'un seul but : faire sauter le verrou qui la sépare de la maîtrise absolue de l'enseignement secondaire » ; les envahisseurs, ce sont les PEGC...

Les professeurs doivent rester purs. Lorsque par exemple le SNES, récemment, a semblé, disent-ils, vouloir « intervenir dans le domaine pédagogique » auprès de ses membres, cette seule idée a « fait frémir » Despin et Bartholy : le principe de l'autonomie de chaque enseignant est l'essence même du secondaire. Ils sont d'une autre nature que les instituteurs. Confondus avec eux, que deviendraient-ils ? Ils seraient « réduits désormais au rang d'employés municipaux ou régionaux » (Milner). Les commentaires sont vains pour souligner à quel point le stéréotype met à distance, et réassure ceux qui le construisent dans leur supériorité.

Isambert-Jamati (1985), 62-63.

UNE ÉVOLUTION POSSIBLE ?

Léon Placide (2) dépouille toute cette presse « modérément sympathique à l'école républicaine » : « la Croix », « L'Autorité », « Les Débats », la « Revue des Deux Mondes » : « On rencontre constamment [constate-t-il], ce même mot jeté à nos faces comme un camouflet : demi-savants ! Ceux qui tiennent à n'être pas du tout polis diminuent encore la fraction et nous ne sommes plus, pour eux, que des quarts de savants ». Le point culminant fut sans doute atteint avec le pamphlet de Charles D. Lavit (3 n.d.), où on lit par exemple que « l'école normale jette en circulation de grossières imitations de savants. L'instituteur, ce fils du peuple hâtivement projeté dans l'aveuglante clarté d'un milieu intellectuel, garde en lui, à la manière d'un éblouissement, la manie des grands mots, un dogmatisme niais, alimenté par un orgueil sans bornes. Il appartient à la période

(2) PLACIDE, L. (1905). — *École nouvelle*, 28 octobre.

(3) D. LAVIT, Ch. (n.d.). — *Un petit monde de demi-savants*. [Paris] : Jouve.

médiévale de l'intelligence, cette poire tombée de l'arbre de la science ne pouvant que singer l'érudition », car tout le condamne à « rester primaire ». On lit ailleurs [Psichari (4)] « que, simple transmetteur, il enregistre sans contrôle ; même s'il apprend, il ne discute pas, la discussion étant déjà une aptitude secondaire ! »...

Face à leurs détracteurs, ils [les instituteurs] jouent d'abord l'humilité (réelle ou feinte). Ainsi, L. Placide (déjà cité) : « La meilleure réponse à ceux qui nous appelle demi-savants est de dire : demi-savants ? Nous ! Vous êtes, Messieurs, trop honnêtes. Nous ne sommes pas savants du tout. Nous sommes de braves maîtres d'école. » Modestes et orgueilleux, ils insistent sur leur mission sociale et sur leur compétence pédagogique. Quelques années plus tard, le ton aura sensiblement changé. Il ne s'agira plus de s'excuser de ce qu'on est. L'attribution de prix littéraires comme le Concours à E. Percheron, pour « Nène », ou à Louis Pergaud, pour « La guerre des boutons », sans parler du Nobel à Selma Lagerlöf, a donné ses lettres de noblesse à la corporation tout entière.

Nous vivrons en 1991-1992 l'aboutissement de tout un processus de modifications en profondeur de la formation des maîtres. Depuis plusieurs années déjà, l'université participait à la formation initiale des jeunes gens recrutés après le baccalauréat. Jusqu'en 1984, elle leur délivrait, à la fin des trois ans d'école normale, un DEUG spécial, mention « Enseignement du 1^{er} degré »... Puis il fallut justifier d'un DEUG pour s'inscrire au concours d'entrée à l'école normale. Désormais, pour pouvoir prétendre entrer en IUFM, il faudra être titulaire d'une licence ! C'est seulement à l'issue de la première année passée dans cet institut que l'étudiant aura à choisir de devenir « professeur d'école » et d'enseigner à l'école élémentaire, ou professeur de collège », dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Le « régent » d'autrefois, le vieux « maître d'école » devenu « instituteur » s'appellera donc, désormais, « professeur d'école ». Il s'agit de bien autre chose que d'un changement de dénomination. Encore une fois, l'ancien modèle devient caduc. C'est un nouveau profil, une nouvelle identité socio-professionnelle qu'il va falloir inventer.

Hiu (1991), 42-43.

NON, CE N'EST PAS LE MÊME MÉTIER

Le dispositif des IUFM mis en place par Lionel Jospin se révèle inefficace, car il comporte des vices fondamentaux de construction.

Le principal réside naturellement dans l'idée du corps unique des enseignants, qui postule que les enseignants forment ensemble une grande famille dont les membres exercent peu ou prou le même métier. Or il n'en est rien.

Le métier d'instituteur est un métier de généraliste. Il ne fait pas appel à des connaissances particulièrement pointues, mais au contraire à des connaissances de base très largement répandues dans l'ensemble de la société. En revanche, il mobilise des savoir-faire pédagogiques qui doivent s'acquérir. C'est le type même de métier ouvert, accessible à de nombreux âges, à de nouveaux types de mobilité sociale, comme l'a prouvé, en 1987, la suppression de la limite d'âge à

(4) PSICHARI, E. (1910). – *L'appel des armes*. Paris : Oudin.

l'entrée des ex-écoles normales. C'est un métier que l'on peut faire pendant une tranche de vie.

Dans l'enseignement secondaire, la compétence disciplinaire l'emporte, et le métier se ferme, car le vivier se restreint sur les personnes ayant, dans un cursus de type universitaire, acquis des compétences qu'il convient de valider. Dans ces disciplines d'enseignement général, la connaissance évolue lentement, et les métiers doivent être stables.

Dans l'enseignement professionnel, la compétence sur le contenu est aussi indispensable, mais, on l'a vu, ces contenus sont en évolution permanente. Les métiers ne sont ni stables, ni durables.

On ne peut pas reconstruire une politique de recrutement sans, au préalable, avoir redéfini les métiers de l'enseignement. (...)

Bourgeois (1992), 39-42.

2. LES MOTS NOUVEAUX

2.1. IUFM

L'ACTE DE BAPTEME

Sera créé, dans chaque académie, à partir du 1^{er} septembre 1990, un institut universitaire de formation des maîtres, rattaché à une ou plusieurs universités de l'académie pour garantir la responsabilité institutionnelle de ces établissements d'enseignement supérieur par l'intervention de personnes et la mise en œuvre des moyens qui leur sont affectés...

Dans le cadre des orientations définies par l'État, ces instituts conduisent les actions de formation professionnelle initiale des personnels enseignants. Celles-ci comprennent des parties communes à l'ensemble des corps et des parties spécifiques en fonction des disciplines et des niveaux d'enseignement.

Extraits de l'art. 17 de la Loi d'orientation sur l'éducation
(Loi n° 89-486 du 10 juillet 1989)

QUELS SONT LES PARRAINS ?

Institut Universitaire de Formation des Maîtres, voilà une création dont l'appellation dit bien l'ambition : regrouper dans une institution de nature universitaire la formation des enseignants des ordres primaire, secondaire général et secondaire technique. Il y a cependant un petit mystère : alors que tous portent désormais le titre de professeur, spécifié par l'indication du type d'établissement où ils exercent, pourquoi utiliser dans le nom de leur centre de formation le terme de maître ?

Ce terme fait immédiatement penser au maître d'école, appellation fréquente jusqu'à ce que Condorcet écrive en 1792, dans un texte officiel de l'Assemblée Législative : « Les maîtres des écoles s'appellent instituteurs ». Le terme de professeur était jusqu'à maintenant réservé à l'enseignement secondaire et supé-

rieur. Celui d'enseignant permettait de dépasser la division instituteurs – professeurs en les cachant derrière l'identité générique d'une activité sans cadre d'exercice spécifié.

En fait chacun de ces termes engage toute une philosophie de l'enseignement : le maître, c'est celui qui domine l'enfant, auquel il impose aussi bien la discipline (relation maître-esclave) que le savoir lui-même (relation maîtrise-ignorance). L'instituteur, c'est celui qui est institué, installé, nommé. C'est aussi celui qui institue le savoir et la société dans l'enfant (Durkheim) ; le professeur, c'est celui qui professe, c'est-à-dire qui déclare son savoir et qui du même coup l'explicite et le construit selon une logique discursive.

Dès lors, pourquoi avoir choisi le terme de maître ? Utilisant la connotation de maîtrise comme domination dans la conduite d'une activité, veut-on par là signifier qu'il s'agit du lieu où l'on acquiert la maîtrise du métier d'enseignant ? N'est-ce pas plutôt un compromis ministériel acceptable par tous les syndicats, qui peuvent y trouver une référence différente à leur activité, à son ancienne appellation pour l'enseignement primaire, à l'appellation encore plus ancienne et alors indistincte du magistère pour l'enseignement secondaire, à celle des maîtres d'apprentissages pour l'enseignement technique ? On suppose, on devine, mais on ne sait rien des équilibres subtils qui ont décidé du terme IUFM. Il est cependant probable que les raisons politiques ont été plus influentes que les connotations philosophiques dans le choix des termes.

Bourdoncle (1991b), p. 99.

L'HISTOIRE ENCORE

La formation des maîtres, en France, est enracinée dans des histoires et des cultures qui se sont développées en ensembles cohérents et fermés. Les acteurs ont pu croire, en toute bonne foi, au machiavélisme d'une entreprise, la création des IUFM, qui les obligerait à trahir leurs traditions spécifiques. À tort ou à raison, et les évaluateurs ont pu le constater pendant deux ans, les enseignants de divers horizons – ex-professeurs d'École normale, ex-formateurs CPR, universitaires... – qui se trouvent maintenant rassemblés dans les IUFM, n'ont pas eu le sentiment que la valeur de leur travail passé était réellement prise en compte. Incompréhension, crispations, voire refus déterminés ont souvent là leur origine.

Si, naturellement, les instituteurs des Écoles normales sont préparés à un métier, si leur formation est fondée à la fois sur des « tours de main » (l'instituteur est un artisan pédagogue), mais aussi sur une éthique, il n'en n'est pas de même des professeurs des lycées et collèges. L'histoire de leur formation est là encore éclairante : les certifiés et agrégés des collèges et lycées sont formés à l'Université. Le modèle reste l'agrégation, le recrutement est fondé exclusivement sur la vérification de savoirs universitaires. Certes, après la création en 1950 des CAPES, qui permettent à l'agrégation de rester élitiste, les centres pédagogiques régionaux (1952) prennent en charge les lauréats des épreuves théoriques des concours : par groupe de trois, les stagiaires suivent en collège et en lycée l'enseignement de trois professeurs, désignés par l'inspection, et s'essaient pendant quelques heures à les imiter. Il faut attendre 1980 pour que les enseignants stagiaires se voient confier – pendant 4 à 6 heures – une classe en

responsabilité. À ce stage qui s'étend sur une année s'ajoutent des stages dits en « situation », dans un autre cycle que le stage en responsabilité, et des journées de regroupement où les enseignants stagiaires reçoivent un complément de formation en didactique, en pédagogie et une première approche du système éducatif. Le dispositif est amélioré et précisé en 1985.

Les enseignants, dans leur majorité, n'envisagent pas leur activité comme un métier, qui, comme tous les autres, pourrait s'apprendre. Le savoir, la personnalité – à l'image de quelques grands professeurs que chacun a connus dans sa propre scolarité – doivent suffire. Si l'instituteur exerce consciemment un artisanat qu'il a appris dans l'atmosphère d'une école, le professeur exerce un art libéral, son savoir et son talent lui assurent l'autorité naturelle d'un maître.

La réflexion sur la formation des enseignants oppose depuis près d'un demi-siècle ceux qui exigent un « niveau » de savoir universitaire garanti de qualité, à ceux qui, héritiers de la vieille idée radicale de « l'école unique », souhaitent, pour effacer la ségrégation entre l'école du peuple et les lycées de la bourgeoisie, l'unité de la formation de tous les maîtres de la scolarité obligatoire. C'était le sens des propositions du plan Langevin-Wallon de 1947... La revendication d'un corps unique d'enseignants devient une constante quasi mythique de la gauche et de certains syndicats et elle réapparaît naturellement après 1981. Le rapport commandé par Alain Savary à André de Peretti (La formation des personnels de l'Éducation nationale, février 1982) en fait l'objectif à moyen terme d'une réforme nécessaire... Cependant, si le rapport d'André de Peretti est aux origines des MAFPEN, il faut attendre l'installation rue de Grenelle de Lionel Jospin (1988) pour que la réforme de la formation initiale des enseignants soit relancée...

Le rapport Bancel propose en octobre 1989 les principes fondateurs des IUFM. Ceux-ci seront progressivement infléchis par la suite (circulaire du 2 juillet 1991 sur les contenus de la formation, puis textes d'orientation de 1992 pour la préparation des plans de formation 1992-1994), mais ils restent aux yeux de l'opinion la vulgate de base. En particulier, traitant de la formation de l'ensemble des futurs enseignants, le rapport Bancel ne différencie pas les finalités spécifiques de la formation (premier degré / second degré / enseignement professionnel...). Il place au premier plan de sa démarche les « compétences professionnelles » qui mettent en œuvre trois pôles de connaissances : les connaissances relatives aux identités disciplinaires – et le texte précise « savoirs à enseigner » –, les connaissances relatives à la gestion des apprentissages, les connaissances relatives au système éducatif. Les opposants à la réforme en déduisent rapidement que, pendant les deux années de formation, les connaissances scientifiques n'occuperont plus qu'un tiers du temps des futurs enseignants. Pour certains, les « compétences » remplacent désormais le savoir. Le rapport Bancel semble enfin réserver aux Universités la transmission du savoir scientifique alors que les IUFM sont chargés de la « professionnalisation »... Les IUFM naissent de ces réflexions et surtout du rapport Bancel, perçu comme la charte fondatrice de l'institution.

Borne et Laurent (1992), 4-8.

LA PRATIQUE SUR LE TERRAIN : SE MASQUER DANS L'OBSCURITÉ

Dans l'ensemble, la démarche pragmatique [suivie pour la mise en place des IUFM], inhabituelle, est apparue longtemps désécurisante, ne facilitant ni les acceptations franches, ni les oppositions décidées. On a beaucoup parlé de flou en attendant que l'autre le dissipe. Comme l'a dit un professeur d'école normale, « J'avance masqué dans un IUFM opaque ».

Chacun, au sein des IUFM, parle de l'intérieur même de sa culture et de ses habitudes propres ; l'universitaire n'imagine pas de salut hors du « disciplinaire », le professeur d'école normale réaffirme sa compétence dont il fait une identité. L'IPR-IA qui a « porté » et fait vivre un centre pédagogique régional (CPR) croit son travail méconnu, raturé.

Le projet IUFM suppose, afin de rendre possible une nouvelle dynamique de la formation, que chacun des partenaires soit reconnu dans son identité nouvelle. Or, ni localement, ni nationalement, ce travail de deuil, avec ses rites d'accompagnement, n'a été conduit.

En somme, l'autorité politique aurait dû, à la fois, saluer la grandeur et l'efficacité des anciennes formations, montrer que les compétences acquises ne seront pas gaspillées, mieux expliquer la nécessité de fonder une nouvelle formation des enseignants parce que l'école, telle qu'elle est aujourd'hui, a besoin d'enseignants de type nouveau.

Rapport de l'Inspection Générale (1992), 328-329.

L'IUFM : DÉMAGOGIE ET DÉQUALIFICATION

Le moins que l'on puisse dire, c'est que pour nombre de stagiaires, la deuxième année d'IUFM, après un succès aux difficiles concours de recrutement auxquels beaucoup ont dû se présenter plusieurs fois, est une année de souffrance physique, psychologique et morale qu'il ne serait pas décent de chercher à qualifier. Question de rodage, dira-t-on. Vraiment ? Et si le projet ministériel était en lui-même, dès le départ, inapplicable ? S'il relevait, tout simplement, d'un acte délibéré de sabotage des acquis dont les conséquences ne peuvent être que *dangereuses* à la fois pour les professeurs et pour leurs élèves ? S'il était, enfin, un symptôme parmi tant d'autres de la grave maladie qui menace notre société : l'oubli de la liberté de pensée, la dévalorisation de la connaissance, l'abdication de la démocratie ?

Podanne L., 1992.

Ce n'est pas en introduisant dans l'école la culture « hip-hop » qu'on donnera aux professeurs les moyens de bien faire leur travail. Pédagogie n'est pas démagogie, l'instruction publique ne doit pas devenir une sous-traitance de la communication sociale. Les élèves sont en droit d'avoir des maîtres qualifiés capables non de leur décerner des diplômes à l'encan mais de leur donner la culture générale, les savoirs et les savoir-faire indispensables pour être libre et pour s'orienter dans la vie. Encore faut-il, si l'on veut répondre à cette exigence, cesser de déqualifier les futurs professeurs pour en faire de bons enseignants, comme c'est le cas dans les instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM), où, sous

prétexte de « professionnalisation », l'enseignement de la psychologie, de la pédagogie et de la communication marginalise l'enseignement des disciplines.

Badinter, Debray, Finkielkraut,
De Fontenay, Kintzler (1990).

L'enjeu de la réforme est tout autre. Il s'agit, comme l'écrit Philippe Meirieu, de faire de l'enseignement un « *métier nouveau* ». On ne veut pas aider les professeurs, on veut les transformer, les corriger, les réduire pour les adapter au monde moderne. Les « sciences de l'éducation » sont en vérité des techniques de rééducation des professeurs. (...)

Les justifications données à cette rééducation sont doubles et contradictoires. On nous dit qu'il s'agit de tenir compte d'un public hétérogène, de rendre l'enseignement accessible aux plus démunis. Et, simultanément, de l'adapter à la demande des entreprises. Bref, on tient en même temps un discours ultragauchiste de remise en cause de la sélection et un discours hypercapitaliste où l'école n'est plus qu'un maillon dans le système productif. (...)

L'ouverture de l'école aux plus pauvres, aux plus démunis, c'était le défi démocratique auquel ont voulu répondre Condorcet, Jaurès et Alain. Ce que l'école fait pour les bourgeois, disaient-ils, elle doit le faire pour le peuple. Aujourd'hui, on tient le raisonnement inverse : ce qu'on n'arrive pas à enseigner au peuple, on ne l'enseignera plus aux bourgeois. Surtout, plus de littérature dans l'enseignement des langues ou du français, plus d'humanités, mais de la « communication » ! Ce n'est pourtant pas l'extension de la démagogie et du rap aux quartiers chics qui sauvera les jeunes des banlieues. Mais la gauche actuelle ne se soucie pas de cultiver les exclus, elle ne les invoque que pour normaliser les professeurs et leur faire honte de vouloir être autre chose que des animateurs sociaux. Nous subissons les conséquences d'une démagogie effrénée. Au lieu d'y réfléchir et de changer de cap, on ne fait, avec les IUFM, que radicaliser les choses...

Finkielkraut (1991), 53.

L'IUFM ÉDUCATEUR

L'éducation nationale dispose maintenant d'un instrument commun de formation de tous ses enseignants, les instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM). Dans cette mission essentielle, ces nouveaux centres de formation ne souffrent pas selon nous d'un excès d'unité, comme on a pu parfois l'entendre dire, mais bien d'une insuffisance d'unité. Sans doute l'idée de professionnalisation n'a-t-elle pas été pensée sur des bases suffisamment solides. Ce qui doit, en effet, fonder l'unité de la profession, ce qui peut faire sa force, ce qui peut entraîner une nouvelle légitimité sociale, ce n'est bien entendu pas le corps unique ni la seule revalorisation financière, ni la négation des spécificités de niveau ou des identités disciplinaires. C'est d'affirmer que les maîtres – de la maternelle à la terminale – sont des éducateurs, ou plutôt qu'ils doivent le devenir, et qu'ils y sont préparés.

Bouvier et al. (1993).

2.2. FORMATION COMMUNE

UN PRÉCURSEUR ?

La diversification des connaissances et des emplois ne doit pas faire perdre de vue la nécessité ressentie d'un tronc commun à toute formation d'enseignant comme à toute éducation d'élève. Mais jusqu'ici, en pratique, il y a loin de la coupe aux lèvres ! Car cette nécessité n'est pas acceptée par tous. Trop de facteurs viennent se jeter à la traverse. Quand il y a des besoins en personnel pressants à satisfaire, on organise des formations accélérées, fragiles et parfois hétérogènes, au lieu d'une formation lente et solide. Dans un autre ordre d'idée, l'évolution de la technologie scolaire, plus ou moins forte selon les disciplines, les milieux formateurs, accroît cette diversité. Enfin et peut-être surtout, la hiérarchie traditionnelle des carrières d'enseignement et les cloisonnements qu'elles secrètent en quelque sorte, avec les préjugés et les incompréhensions qu'elles entraînent, les rivalités qu'elles suscitent, symbolisées par le célèbre « Tableau indiciaire des traitements » sont autant d'éléments puissants qui expliquent, sans toujours les justifier, la multiplicité actuelle des formations d'enseignants.

Debease (1978), 173.

DÉFINITION MINISTÉRIELLE :

L'objectif de la formation commune est de favoriser l'émergence d'une culture professionnelle commune à tous les enseignants par-delà les spécialités, les disciplines et les niveaux d'enseignements. Elle doit permettre à ces enseignants :

- de reconnaître et de prendre en compte la continuité des apprentissages tout au long du cursus scolaire,
- d'identifier les disparités et les convergences d'approche entre les enseignements de disciplines différentes pour les élèves d'une tranche d'âge donnée,
- de situer leur action dans l'ensemble du système éducatif et de participer à son évolution.

Le volume horaire consacré à cette formation délivrée en commun aux futurs professeurs de l'enseignement du premier et du second degré sera au moins de 120 heures sur deux ans...

LA FORMATION COMMUNE, OBJET DE TOUS LES DANGERS.

Le tronc commun est le point le plus sensible des formations en IUFM. C'est là que l'on a prélevé les éléments de formation les plus violemment caricaturés (pâte à crêpes, journée de ski, danse bulgare...). C'est à son sujet que se sont exprimés les plus forts mécontentements des élèves-professeurs (motion de la journée d'action des stagiaires de Grenoble, contestation des réunions de soutien à Reims, protestations contre les journées de regroupement du module commun à Lille...). À cela rien d'étonnant :

- Le tronc commun est la traduction sur le plan de la formation de l'un des objectifs majeurs de la politique actuelle du Ministère : rapprocher les enseignants du primaire et du secondaire. Il est normal que toutes les oppositions catégorielles à une telle politique le prennent pour cible.

– Le tronc commun est l'une des premières passerelles lancées par dessus l'ignorance originelle entre les enseignements du primaire, du secondaire général et du secondaire technique. Après avoir pendant des décennies et des siècles développé leurs spécificités, il faut maintenant en quelques mois qu'ils construisent leur communauté. Personne n'y est prêt, ni les formateurs qui ont élaboré dans leurs institutions de formations des cultures très différentes, ni les stagiaires qui arrivent avec une image divisée et ancienne des métiers de l'enseignement, qu'a encore plus ancrée en eux la réussite aux concours.

Bourdoncle (1991a).

L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE EST-ELLE AUTO-POIÉTIQUE, ET LA FORMATION COMMUNE, AUTO-PROCLAMÉE ?

Dans la réforme envisagée, l'idée d'une formation commune à tous les enseignants s'inspire d'un double souci : celui de favoriser les relations des enseignants entre eux dans la « communauté éducative », et celui de revaloriser symboliquement (et matériellement) la profession, par l'obtention de diplômes unifiés (la licence au moins, et peut-être la maîtrise). À cela s'ajoute un souci des perspectives de carrière : à diplôme égal, la reconversion du primaire dans le secondaire devrait se faire plus facilement... Synergie, image sociale et mobilité ou progression de carrière président à l'ensemble.

Que l'on s'inquiète d'une « égale dignité » des métiers d'enseignement entre eux (et par rapport à d'autres professions) n'est en rien critiquable, non plus que la recherche d'une plus grande cohérence des actions éducatives et enseignantes. Ce souci des images sociales ou d'une sociabilité interne à l'école ne résout en rien pourtant la question de l'identité du métier, sur les plans « concret » et « symbolique ».

« Concrètement », comme on dit, les apprentissages fondamentaux dans le primaire et dès l'école maternelle engagent d'autres pratiques que le travail dans le secondaire. Aucune tâche ne vaut mieux qu'une autre, et chacune a sa difficulté propre : à qualification équivalente, les formations ne peuvent obéir à un modèle unique. Mais ce n'est pas seulement la place de ces formations spécifiques qu'il faut régler, c'est la question de fond de la polyvalence des instituteurs que l'unification des diplômes a, jusqu'à présent, permis d'éluider. L'instituteur, ou l'institutrice, dans son individu, représentait comme une unité de la culture. C'était « le même » qui pouvait faire des maths, de l'histoire et de l'éducation physique. Il montrait en quelque sorte qu'il était possible d'apprendre et de s'intéresser à tout cela, ce qui n'est pas à négliger auprès des enfants. De fait, la formation plus poussée et spécialisée des normaliens dernièrement recrutés transforme la polyvalence en mosaïques sans unité, sinon sans équilibre. L'un d'eux néglige l'orthographe, l'autre panique en maths et fait merveille en géographie et en musique... Le programme devient très lourd pour se « remettre à niveau » en toutes matières. Dans les écoles, on se répartit les domaines selon les points forts et les goûts, à condition de pouvoir s'entendre, et les résultats ne sont pas sans intérêt. Mais, à plus grande échelle, la gestion même de « bivalences » apparaît très difficile. La polyvalence pour lors est provisoirement maintenue... sans arguments explicites.

Au plan « symbolique », rendre égal ne consiste pas à rendre identique. Par suite, le diplôme ne définit pas le métier.

UN JUGEMENT PONDÉRÉ

L'arrêté du 2 juillet 1991 distinguait dans la paragraphe 5 sur l'architecture globale de la formation, la formation générale et la formation commune.

La formation générale devait permettre aux futurs enseignants d'acquérir les savoir-faire professionnels nécessaires à l'exercice du métier d'enseignant. L'objectif de la formation commune était de « favoriser l'émergence d'une culture professionnelle commune à tous les enseignants ».

Ce texte, dans l'énumération qu'il fait des thèmes à aborder ne permet guère de reconnaître des champs spécifiques à l'une ou l'autre formation. Les IUFM ont proposé des listes de modules regroupés autour de quelques grands thèmes...

Ces grands thèmes avaient été définis par l'équipe de direction de l'IUFM. Les modules communs – l'expression « tronc commun de formation » encore utilisée au début de l'année scolaire 1990-1991 a été rapidement abandonnée – ont été naturellement pris en charge par les formateurs existants (en majorité anciens professeurs d'école normale) en fonction de leurs compétences. Les futurs enseignants ont dû ensuite s'inscrire dans un certain nombre de modules, sur une liste qui leur est souvent apparue comme un menu à la carte.

Or, presque partout, les étudiants dans leur majorité, ont répugné à suivre ces enseignements : le taux d'absentéisme a souvent atteint 50 % de l'effectif inscrit, dans certains cas plus de 90 %...

Enfin, la formation commune n'a guère rapproché les futurs enseignants des écoles et ceux des collèges et lycées. Écouter un même exposé dans la même salle de cours ne donne pas nécessairement une culture enseignante commune. Cependant, les évaluateurs ont observé d'intéressantes réussites qui sont toutes fondées sur une relation forte avec le terrain.

Borne et Laurent (1992), 70-71.

3. CONCLUSION

L'ÉGALISATION DU STATUT DE TOUS LES ENSEIGNANTS : UNE TENDANCE INTERNATIONALE EN ... 1975 !

Considérée encore comme utopique il y a quelques années seulement, l'idée fait rapidement son chemin. En voici quelques témoignages, retenus au hasard des lectures.

1. Autriche.

« C'est pourquoi on retrouve de plus en plus souvent le principe pédagogique selon lequel la durée de formation des instituteurs, des professeurs d'écoles moyennes et des professeurs de lycées doit être la même. Toutefois, les contenus de la formation doivent différer. Car, même si pour tous les maîtres on prévoit une formation de base commune en pédagogie, en psychologie et en sociologie, il

importe néanmoins d'orienter les contenus des autres branches sur les problèmes pédagogiques et didactiques de l'école primaire, pour le futur instituteur, et d'insister surtout sur la formation dans la branche de spécialité pour le maître d'enseignement secondaire (1). »

2. Communautés européennes.

« Tous les enseignants exerçant leurs fonctions dans l'enseignement soumis à l'obligation scolaire recevront une formation de niveau équivalent (2). »

3. Finlande.

Depuis 1970, la Finlande a institué un corps unique d'enseignants pour le primaire et le secondaire, avec des possibilités de spécialisation (pour enseigner dans les écoles polyvalentes ou professionnelles, ou au deuxième cycle secondaire) (3) ...

4. OCDE

« Toutes les différences structurelles qui séparent les diverses catégories d'enseignants doivent être abolies. La plupart des syndicats et des associations demandent que la durée de la formation initiale soit la même pour tous. Il n'est plus possible d'envisager une formation de deux ou trois ans. Pour former un enseignant qualifié, il faut compter au minimum quatre ans, y compris l'initiation à la pratique pédagogique. Tous les enseignants doivent recevoir une formation de base très complète, notamment au début de leur formation initiale (4). »

5. République fédérale allemande.

« Le principe de l'unité de la formation, de l'égalité de statut et de traitement de tous les enseignants est reconnu comme tendance nette en République fédérale allemande (5). »

6. Suède.

« Il faudrait élaborer un système de formation des enseignants adapté aux conditions nouvelles. Il devrait :

1. Commencer au même niveau pour toutes les catégories d'enseignants (les enseignants polyvalents, les enseignants spécialisés par discipline, etc.).

(1) H. Schnell, *Die Österreichische Schule im Umbruch*, Jugend und Volk, Vienne, 1974, p. 248.

(2) « Projet de programme d'éducation commun aux partis socialistes des États membres des Communautés Européennes », dans *Revue des Enseignants Socialistes*, Bruxelles, déc. 1974, p. 13.

(3) *L'Enseignant face à l'innovation*, II, OCDE, Paris, 1974, p. 21.

(4) H. Enderwitz, *La Rénovation des profils de carrière et le développement de la mobilité professionnelle des enseignants de l'enseignement primaire et secondaire*, OCDE, Paris, Doc. SME/ET/74.90, p. 44.

(5) Cf. C. Wulf, *Lehrerfort- und Weiterbildung in der Bundesrepublik. Einige Perspektiven*, Francfort, 1973 (ronéotypé).

2. Englober certaines rubriques communes à toutes les catégories d'enseignants (surtout psychologie, pédagogie, méthodes générales).

3. Se poursuivre dans le même climat intellectuel.

4. Avoir lieu dans le cadre d'une organisation qui soit approximativement la même pour les différentes catégories d'enseignement (6). »

De Landsheere (1976), 33-35.

(6) S. Marklund et B. Gran, dans *Tendances nouvelles de la formation des enseignants*. Suède, OCDE, Paris, 1974, p. 33.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BADINTER, E., DEBRAY, R., FINKIELKRAUT, A., DE FONTENAY, E., KINTZLER, C. – Souvenez-vous des professeurs. *Le Monde*, 25 novembre.
- BORNE, D., LAURENT, G. (1992). – *Rapport à Monsieur le Ministre d'État sur l'évaluation de la mise en place des instituts universitaires de formation des maîtres*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
- BOURDONCLE, R. (1991a). – Le tronc commun. Note contributive du 18/5/91 pour le groupe d'étude et de conception « Enseignement et travaux communs ». – *Rapports et contributions des groupes d'étude et de conception pour la mise en place de l'IUFM*. Créteil : IUFM. Multigr.
- BOURDONCLE, R. (1991b). – « Académisation ou universitarisation. De la diversité des voies vers l'université ». *Contribution au 3^e Congrès des Sciences de l'éducation de langue française du Canada*, Ottawa, 30 oct.-1^{er} nov.
- BOURGEOIS, G. (1992). – Le rendez-vous de mars 1993. *Revue des Deux Mondes*, septembre.
- BOUVIER, A., FORT, M., GELAS, B., MEIRIEU, P., OBIN, J.-P. (1993). – Oser éduquer. *Le Monde*, 2 avril.
- BUISSON, F. (Dir.) (1888). – *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris : Hachette.
- CORNU, L. (1991). – La théorie et la pratique. *Le Débat*, n° 64, mars-avril.
- DEBESSE, M. (1978). – La formation des enseignants : un problème clé de l'éducation scolaire contemporaine. in DEBESSE, M. MIALARET, G. – *Traité des sciences pédagogiques. Tome 7. : Fonction et formation des enseignants*. Paris : PUF.
- DELSAUT, Y. (1992). – *La place du maître. Une chronique des Écoles normales d'instituteurs*. Paris : L'Harmattan.
- DESPIN, J.-P., BARTHOLI, M.-C. (1983). – *Le poisson rouge dans le Perrier*. Paris : Critérion.
- DIETZ, H. (1892). – L'enseignement secondaire. *Revue Universitaire*, n° 2.
- DUPANLOUP, Mgr. (1911). – *De l'éducation*. Paris : Douniol. 3 vol.
- FINKIELKRAUT, A. (1991). – Que pensez-vous des IUFM ? *Le Point*, n° 995, 12 octobre.
- FOULQUIÉ, P. (1991). – *Dictionnaire de la langue pédagogique*. Paris : PUF. 1^{re} éd. 1971.
- HIU, J. (1991). – Les premiers instituteurs laïcs ; des clercs au rabais. *Recherche et Formation*, 9, 33-44.
- ISAMBERT-JAMATI, V. (1985). – Les primaires, ces incapables prétentieux. *Revue française de pédagogie*, n° 73, pp. 57-65.

- DE LANDSHEERE, G. (1976). – *La formation des enseignants demain*. Paris : Casterman.
- NIQUE, C. (1991). – *L'impossible gouvernement des esprits. Histoire politique des écoles normales primaires*. Paris : Nathan.
- OBIN, J.-P. (1991). – Identités et changements dans la profession et la formation des enseignants. *Recherche et Formation*, n° 9, pp. 7-21.
- PODANNE, L. (1992). – Mauvais souvenirs d'TUFM. *Esprit*, février.
- Rapport de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale (1992)*. Paris : La Documentation française.

NOTES CRITIQUES

I. Un livre de combat

MEIRIEU, P., DEVELAY, M. — *Émile, reviens vite ... ils sont devenus fous*. Paris : ESF éditeur, 1992.

Si Philippe Meirieu et Michel Develay ont choisi de convier Émile comme grand témoin aux débats actuels sur l'éducation en général, sur les apprentissages et la formation des enseignants plus particulièrement, c'est aussi parce que, maintenant comme au temps de Rousseau, s'affrontent des conceptions de l'homme et de la société qui trouvent leur expression dans les formes et les fins mêmes assignées à l'acte d'enseignement.

Ils prennent parti sur trois questions majeures : « Quelles structures scolaires pour permettre à tous le plus large accès aux savoirs ? » « Quelles pratiques pour que ces savoirs contribuent à l'émergence de citoyens autonomes ? » « Quelles didactiques pour que ces savoirs soient de véritables instruments permettant une insertion sociale et professionnelle ? »

Il est difficile de dire de quelle nature relève leur ouvrage. **Polémique** ? Parce qu'ils soutiennent la nécessité d'un éloge de la polémique dans un monde intellectuel où les débats ressemblent plus à des combats. **Scientifique** ? Parce qu'en réponse aux allégations ou aux objections qu'ils relèvent, ils démontrent, faits et recherches à l'appui, les paradoxes et les défauts d'argumentation. **Politique** ? Parce que leur choix de société construit leurs investigations et leurs propositions. Mais le lecteur, selon son humeur ou son parti pris, sera agacé ou séduit, toujours intéressé par la qualité de l'argumentation et des références qui scandent l'ouvrage.

Il trouvera dans les trois parties qui organisent la démonstration de quoi exercer sa nervosité ou renforcer sa connaissance. Ainsi, il verra comment s'est opéré le passage subtil, autour de la création des IUFM, des attaques contre les sciences de l'éducation à la remise en question de la démocratisation du système éducatif. Mal absolu pour ses détracteurs, la pédagogie, dans sa « nébuleuse idéologique », ne s'avérant pas une très bonne « coupable », les sciences de l'éducation ont en effet servi de

bouc émissaire commode par ses défauts et ses qualités, ses dérives ou ses arrimages autour de la recherche, de la prescription pédagogique ou de l'idéologie.

Pour construire ce premier argument, les auteurs répondent à sept « allégations » qui vont de la négation de l'existence nécessaire de « spécialistes » des problèmes éducatifs, puisque « tout le monde est naturellement habilité à statuer » sur ces problèmes, au constat d'un échec de la démocratisation du système éducatif. Sont convoquées dans ce premier propos d'ouverture des assertions fréquentes comme « les militants pédagogiques sont de dangereux personnages », « la pédagogie est source d'illusions » parce qu'elle nie le principe de réalité « en laissant supposer que tout échec est dépassable ». Plus, elle a contribué, selon ses détracteurs, à la massification de l'enseignement et au « triomphe de la médiocrité » dans le système éducatif. Parcourant ces « allégations » tombées sans construction scientifique dans le domaine public, mais constamment reprises et perçues comme des vérités, ils suivent les propos et montrent que ceux-ci aboutissent à prôner des orientations politiques comme la privatisation du système éducatif pour déjouer les effets pervers produits par sa massification, comme la réactualisation des filières afin de promouvoir la qualité et éviter la sélection par l'échec.

À la question centrale « de l'exaltation de l'enfant-roi à la gestion de l'anticipation en éducation » qui occupe la seconde partie de l'ouvrage, Philippe Meirieu et Michel Develay répondent en plaçant l'enfant au cœur des débats et proposent de déplacer l'axe des questions polémiques posées pour tenter d'allier l'efficacité de l'instrumentation didactique et le choix éthique de l'éducation. Sont ici en question le droit des enfants, les droits formels et les droits réels, l'apprentissage de l'autonomie ou l'exercice de la liberté, l'imposition de la loi ou l'institution de la loi, la construction contrainte ou responsable du projet, etc. Les deux moments du travail pédagogique (étayage et désétayage) conduisent à chercher le type de dispositif qui peut permettre l'acquisition de ces compétences et à travailler à la disparition progressive de ce dispositif.

Pour avancer dans l'action, la troisième partie, qui clôt cet ouvrage, aborde des questions complexes, dont chacune pourrait être une proposition pour un plan de formation des enseignants. Une première approche interroge les pratiques des tenants des « méthodologues » (ceux pour qui la formation de l'intelligence d'un sujet passe par l'utilisation d'outils méthodologiques généraux, sans contenus de savoir précis) et celles des tenants des « didacticiens » (pour lesquels, au

contraire, un travail sur des contenus disciplinaires précis est nécessaire). Si nos auteurs ne tranchent pas entre ces deux courants, ils indiquent la condition « à laquelle l'un et l'autre doit se soumettre pour avoir quelque validité pédagogique ». La démarche « contextualisation / décontextualisation / recontextualisation » constitue, selon eux, l'épreuve du bon fonctionnement de tout apprentissage. Concrètement, quel que soit le courant d'appartenance, c'est par un travail sur les situations que s'éprouvent la construction des compétences et la possibilité qu'aura l'élève d'associer ses connaissances à une famille de problèmes et de disposer d'outils de traitement correctement maîtrisés.

Existe-t-il des « connaissances » à faire acquérir aux élèves en dehors des savoirs eux-mêmes ? Ne devrait-on pas réduire très sensiblement les prérogatives de l'école et renvoyer de nombreux apprentissages au tissu économique et social ? Divers enseignements peuvent-ils avoir des finalités communes ? La liste n'est pas close des questions majeures que posent cet ouvrage qui se termine par la construction d'une nouvelle utopie scolaire qui ne se réduirait pas à un petit nombre d'élus, de performants, de normaux.

Livre dérangeant, engagé, mais surtout construit à partir de ce que Daniel Hameline appellerait une « indignation militante » fondée sur des recherches, l'ouvrage invite le lecteur à construire sa propre position, ce qui est certainement un de ses premiers mérites.

Évelyne BURGUIÈRE
INRP

II. Deux sommes complémentaires... et indispensables

MIALARET, Gaston (1992). – *Pédagogie générale*, Paris : PUF, 598 p.

Enfin un véritable manuel que tout étudiant d'IUFM peut quotidiennement consulter, « tenir en mains » pour trouver la référence, le repère qu'il cherche – l'ouvrage de G. Mialaret a le grand mérite de la clarté, de la simplicité – sans simplifications excessives. C'est pourquoi il devrait rapidement devenir l'instrument privilégié de tout futur enseignant, de tout « acteur » de l'éducation, qu'il soit parent d'élève, gestionnaire du système éducatif, animateur de loisirs désireux d'entreprendre un « accompagnement scolaire ».

Autant de synthèses que de chapitres : c'est un véritable tour de force que de donner à connaître et à réfléchir en livrant des informations précises mais synthétisées, sur des thèmes aussi variés que la péda-

gogie par objectifs (si justement critiquée par l'auteur pour son enfermement dans le comportementalisme), le temps scolaire, la leçon ou le cours, etc., etc.

Ce livre qui sera très utile pour définir les contenus de la formation commune aux enseignants du premier et second degré du système éducatif, que doivent désormais dispenser les IUFM, aborde toutes les questions de pédagogie avec le souci des comparaisons internationales.

Les pays francophones, le Québec, la Belgique, leurs pédagogies et leurs chercheurs sont mis à contribution pour préciser une notion, éclairer une statistique, nuancer les hypothèses d'interprétation. C'est là l'une des grandes originalités de ce manuel : à chaque ligne, on sent que l'auteur a une longue et riche expérience du monde international de l'éducation. Or cette connaissance fait cruellement défaut dans les ouvrages français de même type : on ne songe guère, en effet, à faire bénéficier les étudiants des études accomplies à l'UNESCO, à l'OCDE, au Conseil de l'Europe, institutions qui, toutes, sont des lieux de ressources considérables. G. Mialaret, qui a dirigé le BIE (1) avec maestria, relève ce défi, corrigeant ainsi la trop habituelle « hexagonalité » des ouvrages sur l'éducation.

Ce manuel constitue aussi, on ne saurait trop le souligner, un défi courageux : à une époque où il est de mode – car nous osons croire qu'il s'agit d'un simple phénomène de mode – de mettre en pièces, sans examen objectif, le terme et le concept de PÉDAGOGIE, G. Mialaret a l'audace raisonnée de s'opposer à ce reniement, sans le dire expressément sinon dans le titre, donc sans inutile polémique.

L'existence même de cet ouvrage montre qu'il y a une véritable nécessité de donner une place, théorique et pratique, à une pédagogie rationnelle se posant comme éclairage théorique sur les pratiques et les situations éducatives, place qui serait située entre les recherches conduites sous le sigle des « sciences de l'éducation » et le corpus des didactiques.

À lui seul, ce livre justifie le maintien d'une « pédagogie générale » qui ne soit ni la synthèse impossible des apports des sciences de l'éducation, ni une philosophie de l'éducation, ni une didactique... Ce « reste », aux limites a priori floues trouve en ce manuel ses bornes justes et sa légitimité.

Par un retournement que G. Mialaret date en 1968, la pédagogie retrouve ici ses droits comme « sous-ensemble » des disciplines scientifiques prenant l'éducation comme objet ou s'intéressant « à l'action éducative telle qu'elle est pratiquée à tous les niveaux et dans tous les domaines » (avant propos p. 7).

(1) Bureau International de l'Éducation, sis à Genève, dépendant de l'UNESCO.

Audace intellectuelle et respect de la responsabilité des éducateurs sont à l'origine du propos.

Certes un tel ouvrage demandera une constante actualisation : d'ores et déjà, on peut regretter que certains schémas (par exemple la figure 21) datent et ne mentionnent pas les innovations de ces dernières années (cycles de l'école élémentaire, par exemple), que le collègue – qui n'est plus le CES des années 1970 – ne reçoive pas une attention spécifique alors qu'il est le maillon intermédiaire et sensible de notre système éducatif.

De même, la question des méthodes actives, au demeurant si bien posée dans cet ouvrage, aurait pu déboucher sur la présentation de formes nouvelles comme « la pédagogie interactive » que propose le CRESAS unité de recherche de l'INRP. Mais un ouvrage qui se veut global et général est tributaire des choix de son auteur, choix qui, naturellement, ne peuvent correspondre point par point à toutes les attentes du lecteur. De toute manière, les bibliographies par chapitre, la bibliographie générale, la liste des auteurs en pédagogie sont si remarquables que chacun pourra compléter son information. Par leur extension, elles répondent à toutes les questions que les éducateurs ne manqueront pas de se poser à la suite d'une réflexion personnelle et professionnelle, engendrée par un tel ouvrage.

DE LANDSHEERE Viviane. (1992). – *L'éducation et la formation*, Paris, 734 p.

Semblable et différent, tout à fait complémentaire du « manuel » de Gaston Mialaret est le livre, remarquablement clair, étayé sur les recherches les plus sûres, de Viviane De Landsheere.

Cet ouvrage est présenté comme « sciences de l'éducation et de la formation », au sens que donnait Ferdinand Buisson au mot de pédagogie. D'où la parenté des deux livres, au demeurant destinés au même public – les étudiants de premier cycle de l'université.

Par bonheur, V. De Landsheere traite de questions un peu laissées dans l'ombre par G. Mialaret : la place et la fonction de la philosophie de l'éducation, la définition des didactiques sont magistralement présentées. Le premier chapitre, intitulé « fondements » est une somme précise, rigoureuse, originale des connaissances philosophiques, psychologiques nécessaires à tout enseignant qui veut réfléchir à sa pratique professionnelle, se situer dans l'apparent désordre contemporain des théories sur le développement de la personne, sur l'apprentissage, sur les finalités de l'éducation.

Avec un sens de la synthèse tout à fait étonnant, l'auteur explore un à un les paramètres de la notion de « curriculum », si peu familière à la pensée pédagogique française, pourtant si utile pour comprendre ce qui se passe au cours de la vie d'un écolier, d'un collégien, d'un lycéen, pourtant si opératoire pour discuter de manière juste, avec l'ensemble de la communauté éducative internationale.

Partie centrale de ce livre parce que notion centrale et synthétique, le curriculum, conscient ou caché, est ici exploré dans toutes ses composantes, devient ainsi l'objet d'une connaissance objective qui permet à chaque enseignement de participer à l'élaboration des contenus à présenter, des méthodes et des modalités des apprentissages, autre thème si important et si clairement présenté. Oui, nous sommes bien en présence d'une « théorie générale du curriculum » capable d'éclairer l'ensemble des situations et des actes éducatifs.

Au reste, l'éducation, la formation prennent le sens le plus global puisqu'une place non négligeable est faite, dans la troisième partie à l'éducation permanente, à l'éducation du troisième âge, à l'animation socio-culturelle que l'auteur rapporte avec justesse au mouvement de l'Éducation Nouvelle (cf. p. 539 et suivantes).

L'alphabétisation, l'éducation non formelle, autant de questions d'ordre international, sont appréhendées et situées de la façon la plus pertinente qui soit.

D'ailleurs, comme G. Mialaret, Viviane De Landsheere aborde, tout au long de l'ouvrage, la problématique de l'éducation et de la formation dans une perspective internationale, mêlant avec bonheur les résultats de la recherche anglo-saxonne avec ceux de l'approche francophone.

À propos de la recherche en éducation, l'auteur tient des propos clairs et nuancés, reconnaît la valeur aussi bien de la recherche-action que de la recherche expérimentale : ce livre est un guide précieux pour les jeunes chercheurs, pour les étudiants qui doivent allier recherche et formation.

Soigneusement distinguée de la recherche en éducation, la recherche sur l'éducation fait une place de choix à l'approche ethnométhodologique, si féconde des dernières années et qui a dégagé, notamment, l'importance du concept d'établissement scolaire, de l'« effets-établissement » (Derouet) et, plus largement, à la sociologie de l'éducation. C'est, en effet, cette discipline et les recherches qui s'en réclament, qui ont le plus influencé les décisions en matière de politique d'éducation pendant la dernière décennie – du moins dans les pays développés.

Bref, cet ouvrage est une somme, remarquablement synthétisée, des connaissances ici ordonnées en véritable savoir, qu'aucun futur enseignant et qu'aucun étudiant en sciences de l'éducation ne devrait ignorer.

« Cet ouvrage dans lequel je me suis efforcée de structurer les apports les plus sûrs de la recherche en éducation pour les mettre au service des enseignants présents et futurs » écrit Viviane De Landsheere. Oui, ce livre réalise à merveille ce vœu et cette volonté.

Francine BEST
Inspecteur général, Paris

III. Trois ouvrages sur l'apprentissage

BERBAUM, Jean. – *Développer la capacité d'apprendre*. Paris : ESF Éditeur, 1991.

BERBAUM, Jean. – *Pour mieux apprendre*. Paris : ESF Éditeur, 1992.

DEVELAY, Michel. – *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris : ESF Éditeur, 1992.

Voici trois livres récents ayant pour thème l'apprentissage publiés chez le même éditeur et dans la même collection « Pédagogies » dirigée par P. Meirieu. La quasi simultanéité de leur publication peut paraître surprenante, surtout que le thème de l'apprentissage ne passionnait pas – jusqu'à récemment – les éditeurs. Mais ce tir groupé montre un renouveau pour une réflexion sur l'acte d'apprendre, renouveau sans doute dû aux recherches en psychologie cognitive et aux travaux des didacticiens des différentes disciplines. La parution de ces ouvrages dans une collection dédiée aux « Pédagogies » amène à se poser la question de leur lien avec la pédagogie. Si on entend pédagogie au sens traditionnel que lui donne Mialaret : « *réflexion sur les finalités de l'éducation et [...] analyse objective de ses conditions d'existence et de fonctionnement* » (1), ces ouvrages ne sont pas des ouvrages de pédagogie. Par contre si on retient ce que dit Meirieu – qui, rappelons-le, est le directeur de la collection où sont publiés ces ouvrages – à propos de la pédagogie (2) : « *Au sein de la réflexion pédagogique, la didactique s'intéresse, plus particulièrement, à l'organisation des situations d'apprentissage* », on peut dire que ces trois livres ressortissent de la didactique, au sens que Meirieu donne à ce mot, sens qui n'est pas, loin de là, partagé par les didacticiens des disciplines. Du reste l'ouvrage de Develay aborde cette question sémantique, comme nous le verrons.

(1) Mialaret G., 1991. *Pédagogie générale*, p. 7. Paris : PUF.

(2) Meirieu P., 1990. *Apprendre ... oui, mais comment*, (5ème édition), pp. 187-188. Paris : ESF Éditeur.

La principale caractéristique de ces trois livres est qu'ils parlent d'apprentissages sans que des contenus disciplinaires soient précisés, même si cela est moins vrai pour le livre de Develay qui se rappelle de temps en temps qu'il a été didacticien de la biologie. Pour les deux livres de Berbaum, les titres sont suffisamment explicites pour indiquer que les apprentissages porteront sur l'acte d'apprendre lui-même : apprendre à apprendre, une sorte de méta-apprentissage.

1. Apprendre à apprendre : *Développer la capacité d'apprendre et Pour mieux apprendre* de Jean Berbaum.

Derrière cette expression à la mode employée par Berbaum lui-même se trouvent résumés les deux ouvrages qu'il publie. Ce sont deux livres aux publics visés différents : *Développer la capacité d'apprendre* est avant tout destiné aux formateurs et enseignants, tandis que *Pour mieux apprendre* est écrit « pour [les] élèves de lycées, étudiants, adultes » comme l'indique le sous-titre de ce livre. Mais au-delà des publics différents, Berbaum propose dans les deux ouvrages le même « Programme d'Aide au Développement de la Capacité d'Apprentissage » dont il forge l'acronyme PADÉCA.

Développer la capacité d'apprendre est composé de trois parties :

- la première est une approche théorique de l'acte d'apprendre ;
- la seconde engage dans la pratique du développement de la capacité d'apprendre ;
- la troisième consiste en une série de fiches pratiques destinées à développer cette capacité.

Dans la première partie, Berbaum définit ce qu'est apprendre. Il insiste avec juste raison qu'au point de départ un apprentissage répond à un besoin, à un désir de l'individu et qu'il y a apprentissage « à partir du moment où il y a intention (3) d'acquérir », autrement dit si l'individu a intériorisé son projet d'apprentissage. La méthode PADÉCA vise à développer cette intériorisation, depuis la définition de l'objectif d'apprentissage à atteindre jusqu'à sa réalisation concrète. Elle se veut indépendante de tout contenu, de ce sur quoi porte l'apprentissage.

La partie théorique fait appel explicitement à la psychologie cognitive lorsque l'auteur précise que les différentes phases de l'apprentissage sont liées au traitement de l'information (sa saisie, son élaboration et sa mémorisation-expression) ou lorsqu'il parle de construction d'une représentation mentale de la situation d'apprentissage. Mais à côté de

(3) Souligné par nous.

cette base théorique solide, on trouve des références qui, d'un point de vue psychologique, sont plus discutables tels les profils pédagogiques de De La Garanderie, la sophrologie ou encore la suggestopédie. Du reste la maigre bibliographie citée (14 livres) reflète cet éclectisme théorique.

Le développement de la capacité à apprendre passe en fait, comme le déclare l'auteur, par la prise de conscience de l'individu de ses propres processus d'apprentissage. D'un point de vue cognitif, c'est la métacognition qui est sollicitée par le PADÉCA. Or de façon surprenante, les travaux sur la métacognition (par exemple ceux de Flavell, Brown, ...) (4) sont absents des références citées par Berbaum qui préfère, de façon souvent implicite, se référer à une psychologie de l'introspection tant décriée par les psychologues expérimentalistes.

Toutefois la force de ce livre, ainsi que de *Pour mieux apprendre*, est de donner des conseils pratiques sous la forme d'exercices pour travailler l'aspect métacognitif de la capacité d'apprentissage. Dans *Développer la capacité d'apprendre*, les fiches de travail sont au nombre de 25 :

- dix fiches dites « préalables » sur les attitudes que l'apprenant doit avoir face à lui-même et aux autres quant à l'apprentissage (son objet et le projet à développer) ;

- quatre fiches sur les « projets » de l'apprenant ;

- neuf fiches de techniques d'apprentissage comme l'emploi de l'évocation, la mémorisation ;

- et deux fiches d'introduction et de conclusion du programme.

Le PADÉCA peut être pratiqué de façon relativement souple. L'auteur signale différentes modalités d'exploitation : une séance hebdomadaire sur une année scolaire ou des séquences plus courtes d'une vingtaine de minutes introduites plusieurs fois dans les cours. Si dans *Développer la capacité d'apprendre*, le PADÉCA était enseigné avec l'aide d'enseignants ou de formateurs, dans *Pour mieux apprendre* le programme est développé dans une perspective d'auto-formation. Quinze thèmes sont retenus qui correspondent à peu près au contenu des fiches de travail de *Développer la capacité d'apprendre*. À l'intérieur de chaque thème des exercices sont proposés. Toutefois les activités y sont beaucoup plus prescriptives et sont rédigées à l'impératif : « *Entraînez-vous à énoncer des comportements qui correspondent aux objectifs d'un apprentissage que vous poursuivez ou que vous voudrez faire* (5) ». Si les exercices visant à la prise de conscience, au contrôle métacognitif, sont certainement très utiles pour les élèves ou les étudiants habitués à

(4) Voir par exemple Weinert F.E. & Kluwe R.H. (Eds), 1987. *Metacognition, Motivation and understanding*. Hillsdale (N.J.) : Lawrence Erlbaum Associates.

(5) *Pour mieux apprendre*, extrait de l'exercice 6.1, p. 59.

des apprentissages scolaires principalement de type déclaratifs, accessoirement procéduraux, on ne peut que se poser des questions sur l'opportunité de donner des conseils d'hygiène de vie comme ceux proposés dans le Thème 11 et qui rappellent les pages Régime-Santé trouvées dans la presse : « *Une alimentation pas trop lourde mais riche en sels minéraux (crudités) vous permettra de maintenir plus longtemps votre attention. [...] Pensez à boire de l'eau, une bonne eau pure. Vous verrez combien, presque instantanément, vous vous sentirez à nouveau mieux (6)* ». Ce n'est plus le PADÉCA, mais le régime minceur !

Au-delà de ces conseils discutables, les deux livres de Berbaum sont intéressants car ils renouvellent l'approche de ce que l'on pourrait appeler l'éducabilité cognitive. À la différence du PEI de Feuerstein, des ARL d'Higélé ou d'autres méthodes qui visent des publics en échec scolaire, le PADÉCA s'adresse à des publics avant tout scolaires ou étudiants. On aurait aimé trouver dans ces ouvrages une évaluation du PADÉCA pour juger de son efficacité et savoir comment les performances des élèves ou des étudiants s'étaient trouvées améliorées. Mais sans doute cela aurait changé la nature et l'objectif de ces ouvrages qui restent avant tout des livres de conseils méthodologiques.

2. Le, la, les didactique(s) : *De l'apprentissage à l'enseignement* de Michel Develay.

Le livre de Develay *De l'apprentissage à l'enseignement* est fort différent de ceux de Berbaum car il ne se pose pas la même question. Le sous-titre est parfaitement explicite : il s'agit d'un livre *Pour une épistémologie scolaire* dont l'objectif est d'éclairer « *les procédures d'apprentissage des élèves en [s']appuyant sur les apports de la didactique, et au-delà de l'épistémologie des savoirs, de la psychologie cognitive et relationnelle et de la pédagogie (7)* ». Le plan du livre suit une approche classique chez les didacticiens des disciplines : partir des savoirs savants, pour analyser ensuite les savoirs à enseigner dans le cadre d'une discipline donnée et finalement pour aboutir aux savoirs « dans la tête » de l'élève, autrement dit aux apprentissages et à leur gestion. Develay rappelle avec juste raison que le concept de transposition didactique de Chevallard est insuffisant pour décrire la didactisation des savoirs et qu'il est nécessaire à la suite de Martinand de tenir compte des pratiques sociales de référence. Mais l'originalité de son approche pour définir les contenus à enseigner consiste à introduire une réflexion sur

(6) *Pour mieux apprendre*, p. 81.

(7) *De l'apprentissage à l'enseignement*, p. 12.

les valeurs ou, comme il l'écrit, un travail d'axiologisation. Cette réflexion axiologique est en général négligée par les didacticiens des disciplines.

Par contre les didacticiens, en particulier ceux des sciences, se trouveront d'accord sur les concepts-clés que recense Develay : représentations (ou conceptions comme certains les appellent), contrat didactique, transposition didactique. Là où sans doute le consensus entre didacticiens n'existera plus, c'est sur l'articulation entre *la didactique*, *les didactiques* et *le didactique*, les trois articles étant utilisés et discutés par l'auteur. Si les didactiques sont intimement liées aux savoirs disciplinaires, pour Develay *la didactique* est « *une science nouvelle* » qui a pour ambition d'être « *science de la connaissance, [...] science de la décision [et] science de l'action* (8) ». Cette science serait multiréférentielle en se référant à l'épistémologie et à la psychologie tant cognitive que relationnelle. Elle est actuellement capable de produire des concepts comme nous l'avons déjà indiqué. Mais Develay trouve que *la didactique* est insuffisante pour expliquer les apprentissages scolaires car la question des finalités est absente de son champ de réflexion, c'est pour cela qu'il souhaite l'émergence *du didactique* : *le didactique* étant *la didactique* éclairée par l'éthique, c'est-à-dire par la question du sens et des finalités. Dans ce schéma, le domaine de la pédagogie est celui de la relation enseignant-apprenant. Par contre « l'ingénierie pédagogique » qui définit des propositions d'action est au service *du didactique*.

Develay, dans son livre, a essayé de démêler les relations complexes qu'entretiennent *le, la, les didactique(s)* et la pédagogie en apportant des éléments au débat. Les questions qu'il pose sont des questions de fond : la place respective des didactiques et de la pédagogie dans le champ des Sciences de l'Éducation. Autrement dit ce livre contribue à la discussion des questions épistémologiques au sein des Sciences de l'Éducation, ce qui devrait intéresser les chercheurs dans ce champ. Mais il va bien au-delà car dans les deux derniers chapitres, Develay aborde la question des apprentissages scolaires et souhaite développer une « théorie empirique du didactique ».

Le quatrième chapitre est un bon résumé de ce que devrait savoir tout(e) étudiant(e) en Sciences de l'Éducation sur les références théoriques relatives à la psychologie des apprentissages (behaviorisme, psychologie génétique, socio-constructivisme avec Vygotski et l'école genevoise du conflit socio-cognitif, ...). Develay discute la question fondamentale, quand on parle apprentissage, du transfert d'un contexte à l'autre en rappelant que celui-ci est difficile, même pour des problèmes

(8) *De l'apprentissage à l'enseignement*, p. 67.

isomorphes et qu'il est « *facilité par les activités métacognitives* (9) ». Sur ce point, en donnant un exemple ponctuel de fiche destiné à des élèves de 5^e (10), il retrouve certaines idées discutées par Berbaum dans ses deux ouvrages.

De l'apprentissage à l'enseignement est un livre qui devrait s'adresser à un large public intéressé par les questions d'apprentissage, depuis les didacticiens et les chercheurs en Sciences de l'Éducation jusqu'aux enseignants. Tous trouveront de quoi alimenter leur réflexion. Mais ce livre peut aussi servir de référence aux étudiants en Sciences de l'Éducation ou à ceux qui sont en IUFM : de nombreuses références bibliographiques permettent d'aller au-delà du texte. Si la lecture du texte est aisée, on ne peut pas en dire autant des nombreux schémas qui sont censés l'illustrer. Certains schémas sont si complexes que c'est la lecture du texte qui permet de les interpréter, alors que d'habitude les schémas ou les diagrammes servent à mieux comprendre le texte et à en faciliter la lecture. On sent que l'auteur sait manipuler les logiciens graphiques, jonglant avec les ovales, les flèches et autres encadrés !

La lecture des trois ouvrages discutés ici montre qu'il existe un renouveau dans l'approche des apprentissages. Nous n'avons pas encore de théorie unifiante de l'acte d'apprendre – mais existera-t-elle jamais ? – Cependant le livre de Develay montre qu'il est possible à la lumière des didactiques et de la psychologie (cognitive et relationnelle) de repenser les apprentissages. Les livres de Berbaum permettent à chacun de développer sa capacité d'apprentissage par des exercices appropriés, même si parfois ils pêchent par un trop grand optimisme sur le développement de cette capacité. En fait ces trois livres soulignent l'importance des activités métacognitives qui aident à l'apprentissage, activités qui, en général, ne sont ni valorisées, ni développées par l'institution scolaire. Est-ce qu'au-delà des savoirs constitués que transmet l'École, il n'y aurait pas place pour un enseignement qui viserait explicitement la métacognition et les métaconnaissances ? Sans doute avant qu'un tel enseignement voie le jour, des recherches et des expérimentations seraient nécessaires qui, d'après nous, devraient partir des connaissances disciplinaires pour aller vers de réelles métaconnaissances transdisciplinaires.

Michel CAILLOT

Professeur de Sciences de l'Éducation
Université de Picardie Jules Verne, Amiens

(9) *De l'apprentissage à l'enseignement*, p. 134.

(10) *De l'apprentissage à l'enseignement*, p. 139.

NOUS AVONS REÇU :

AUBÉGNY, Jean (1992). – *L'établissement et ses évaluations*. Paris : Armand Colin, 191 p.

AUMONT, Bernadette, MESNIER, Pierre-Marie (1992). – *L'acte d'apprendre*. Paris : PUF, 301 p.

COMBAZ, Gilles (1992). – *Sociologie de l'éducation physique*. Paris : PUF, 160 p.

COULON, Alain (1993). – *Ethnométhodologie et éducation*. Paris : PUF, 238 p.

COURTOIS, B., PINEAU, G. (1991). – *La formation expérientielle des adultes*. Paris : La Documentation française, 348 p.

CUCHE, Denys (1991). – *Jeunes professions, professions de jeunes*. Paris : L'Harmattan, 201 p.

DE LANDSHEERE, Viviane (1992). – *L'éducation et la formation*. Paris : PUF, 734 p.

DESMET, Huguette, POURTOIS, Jean-Pierre (1993). – *Prédire, comprendre la trajectoire scolaire*. Paris : PUF, 288 p.

DITRICHE, Pascale, MONTULET, Isabelle (1991). – *L'intervention précoce. Quelle aide apporter à l'enfant handicapé mental et à sa famille ?* Bruxelles : Recherche pédagogique en action, 146 p.

REBOUL, Olivier (1992). – *Les valeurs de l'éducation*. Paris : PUF, 250 p.

ÉTÉVÉ, Christiane, GAMBART, Christian (1992). – *Que lisent les enseignants ? Lectures et diffusion des connaissances en éducation*. Paris : INRP, 174 p.

FRENAY, Mariane, BONHIVERS, Bernadette, PAQUAY, Léopold (1990). – *Mieux comprendre les situations de « prises de notes »*. Bruxelles : Recherche pédagogique en action, 174 p.

HOUSSAYE, Jean (1992). – *Les valeurs à l'école*. Paris : PUF, 339 p.

JOLIBERT, Josette, SRAIKI, Christine, HERBEAUX, Liliane (1992). – *Former des enfants lecteurs et producteurs de poèmes*. Paris : Hachette éducation, 143 p.

LOBROT, Michel (1992). – *À quoi sert l'école ?* Paris : Armand Colin, 184 p.

TANGUY, Lucie (1991). – *Quelle formation pour les ouvriers et les employés en France ?* Paris : La Documentation française, 142 p.

TOCHON, François V., DRUC, Isabelle C. (1992). – *Oral et intégration*. Canada : Éditions du CRP, 206 p.

YAYER, Pierre (1993). – *Le principe d'autonomie et l'éducation*. Paris : ESF éditeur, 176 p.



ACTUALITÉ

Nous prions les lecteurs de bien vouloir collaborer à l'élaboration de cette rubrique en signalant l'information ou en proposant un compte rendu à Michèle TOURNIER (Actualité générale) ou Annette BON (IUFM-Actualité).

I. ACTUALITÉ GÉNÉRALE

1. RENCONTRES ET COLLOQUES

ÉTABLISSEMENTS ET PARTENARIATS : stratégies pour des projets communs

Colloque organisé par le Département « Politiques, Pratiques et Acteurs de l'Éducation » à l'INRP, les 14, 15 et 16 janvier 1993, en collaboration avec plusieurs ministères, universités, MAFPEN et IUFM.

Quelque 300 personnes ont travaillé, les 14-15 et 16 Janvier à l'INRP, à l'émergence de concepts opératoires susceptibles de rendre compte de la situation partenariale. Les points essentiels et caractéristiques du partenariat apparaissent dans le titre même du colloque et dans son archéologie :

« L'établissement scolaire et ses partenaires », puis « L'établissement et les partenariats » et enfin « Établissements et partenariats ».

Les pluriels du titre rendent l'idée de multiplicité et d'hétérogénéité, de niveau (établissement / acteur) ou de nature (les établissements et les partenariats), mais renvoie aussi à l'action et aux jeux (stratégies) et oriente la combinaison productive autour de « futurs » (projet) que l'on a en commun.

Comment installer une réflexion transversale face à cette multiplicité – Peut-on identifier différents niveaux d'analyse, de projets, d'actions et de structures partenariales ? – Quelles sont les conditions

d'émergence du partenariat et quels effets peut-on en attendre ? – telles étaient les questions de départ, certaines ont trouvé éléments de réponses d'autres nous renvoient au travail.

Qu'il nous soit permis tout d'abord de saluer l'exigence de rigueur et la recherche d'objectivité qui a conduit le comité scientifique à afficher et défendre ses différences plutôt que de faire le choix d'un consensus « mou » (au demeurant plus confortable), cette affirmation de la différence au profit de la cause commune est un trait caractéristique supplémentaire du partenariat, ces allers et retours entre « l'Avec et le Contre » ont sans aucun doute contribué à l'approche de la notion et de ses méandres.

Le partenariat a été présenté comme une « stratégie de sortie de crise » fruit de la double logique endogène et exogène à l'école (G. Berger).

– exogène : les modifications de l'environnement social culturel et socio-économiques, voire idéologiques

– endogène : l'ouverture de l'école qui modifie les rapports état/école, école/entreprise, école/espace local, public/privé (G. Langouet).

La rencontre de ses logiques pousse l'école et ses acteurs à prendre en compte la recomposition générale des professionnalités et à passer de la « culture des savoirs » à celle des « talents », en acceptant l'aléatoire et la mobilité des dynamiques, mais aussi des redéfinitions permanentes.

Le dispositif partenarial fait basculer le parcours de formation du « On » au « Je », on passe du « connaître » au « se connaître » pour être reconnu. « L'objet d'apprentissage, n'est plus au centre de l'activité » (E. Bautier), c'est le sujet qui est au centre du dispositif et plus particulièrement son identité, c'est de flexibilité identitaire dont il s'agit.

Le savoir « scolarisé » par la didactique, se « socialise » dans les pratiques partenariales et de ce fait sort du champ traditionnel de la mesure et du contrôle, voilà sans doute un des fondements du fait que la question de l'évaluation soit restée sans réponse. « Le but de l'évaluation nous semble davantage se situer au niveau de la recherche d'amélioration du processus de formation qu'au niveau du contrôle des formés » (G. Langouet), si nous en référons au modèle développé par J. Ardoino et G. Berger dans : « D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes », c'est de régulation dont il s'agit en situation partenariale et non de contrôle, ce qui renvoie aux « Modèles et dispositifs d'analyse des partenariats » thème de l'atelier 3.

La complexité du partenariat oblige à une lecture multidisciplinaire et multiréférenciée, néanmoins l'analyse systémique dans son approche globale du phénomène semble le mieux rendre compte des structures partenariales. L'analyse du processus en appelle par contre à d'autres outils méthodologiques, du type de ceux de la théorie des jeux par exemple.

Clins d'œil... Faut-il voir dans la gêne de certains de n'avoir pu s'exprimer à la table, une autre réalité partenariale qui mêle les jeux du « je » et du « nous » ?

De même le témoignage unique d'une municipalité a parfois interrogé, et pourtant sans valeur d'exemple elle nous a permis d'harmoniser nos regards, nos grilles d'analyses mais surtout nos représentations. Ces allers/retours entre homogénéité/hétérogénéité – avec/contre – contre-pieds et paradoxes dans leurs jeux de clair/obscur semblent être le prix à payer pour toute action partenariale.

Le positionnement du partenaire par rapport à l'objet d'étude dans le dispositif, semble interpeller l'imaginaire identitaire et les représentations que l'on a de l'objet plus que son appropriation, et c'est peut-être justement là, que se nouent les premiers jeux de la professionnalisation, dans l'établissement d'un « futur antérieur » qui témoigne de la capacité du sujet à se projeter dans l'avenir.

Si l'évaluation des corps de connaissances dans une situation partenariale semble relever de l'impossible sinon du difficile, reste néanmoins que l'évaluation du processus et du dispositif sont indispensables à la régulation de l'action. Un certain nombre de classifications ou de typologies ont été proposées et peuvent contribuer à l'évaluation/régulation du système partenarial en termes de degrés (C. Landry), en termes de zones (B. Desclaux), ou en termes de réseaux (C. Mérini).

Le partenariat est quoiqu'il en soit une zone d'articulation, faite de turbulences et de conflits, et fait œuvre de négociations permanentes, seulement qui dit négociation, dit « deuils et compromis », et c'est sans doute là qu'apparaissent les effets pervers, nous en avons évoqué quelques-uns :

- un consumérisme qui remettrait en cause les fondements essentiels de l'école publique et la détournerait de son enjeu principal : l'apprentissage (E. Bautier, J.-Y. Rochex) ;

- le maillage obtenu par la situation partenariale, augmente la pression du regard sur les zones en difficulté comme les ZEP, ce qui déclenche peu à peu des réactions de rejet de la part de ceux pour qui était faite l'action partenariale (E. Bautier, J.-Y. Rochex) ;

- le partenariat constitue parfois un pôle d'« attraction », sinon « d'excellence », qui peut isoler et exclure ceux qui n'ont pu faire ou profiter de la démarche partenariale (M.-L. Chaix) ;

- la sortie du métier et la turbulence identitaire qui vont jusqu'à l'invention de nouveaux métiers ou la révision d'anciens (D. Glasman).

En conclusion, nous retiendrons la note personnelle de G. Langouet dans sa synthèse du colloque :

- « L'un des points forts de cette rencontre tient certainement à la synergie des apports de participants d'origines et de formations diffé-

rentes : des chercheurs et des praticiens, des universitaires, des formateurs, et des responsables de formations, des décideurs et des chefs d'entreprise, des représentants de secteur de formation très divers », nous y ajouterons notre reconnaissance pour le travail et le sérieux de la préparation, de l'organisation et des interventions du colloque, preuve s'il en fallait qu'un partenariat bien conduit, fait avancer la « connaissance » ! ...

Nous ne saurons trop conseiller au lecteur intéressé par le partenariat de se reporter aux orientations bibliographiques préparées par D. Zay « Résumé des communications – bibliographie » du colloque INRP, Paris (à paraître dans les actes).

C. MÉRINI

IUFM Versailles

Chargée de mission, Université Paris XI

AUDIOVISUEL, FORMATION INITIALE ET CONTINUE DES ENSEIGNANTS

Colloque organisé par l'INRP – Rencontres audiovisuelles, département TECNE et Annette Bon, chargée de mission – et la Mission à l'Audiovisuel du ministère de l'Éducation nationale et de la culture.

Il a été ouvert par Jean Hébrard.

Quatre cent congressistes, venus de tout l'hexagone et des DOM-TOM ont débattu, au cours de journées thématiques, dans le cadre de tables rondes, d'échanges faisant suite à des visionnements et d'ateliers, sur la manière dont l'audiovisuel, *source et moyen de connaissance*, transforme le rapport épistémologique et pour déterminer comment, cette fois-ci, *objet de savoir*, l'audiovisuel peut prendre en compte l'éducation aux médias et l'expression audiovisuelle des jeunes.

Après une *rétrospective* présentée par René Rodriguez, Yvan Amar et Olivier Gagnier ont animé le débat sur *l'éducation aux médias audiovisuels*. En substance : Quelle initiation aux langages audiovisuels ? Comment éveiller le sens esthétique à partir des médias audiovisuels ? En ce qui concerne la première question, Alain Bergala et Roger Odin ont montré les apports de la sémiologie et généré une discussion sur ses limites dans les pratiques pédagogiques. Daniel Serceau a permis de traiter la seconde question. Quant à celle, centrale, du développement de l'esprit critique face aux médias, elle a été abordée sous la houlette très acérée de Ivan Levai.

Image et connaissance, tel était le thème proposé pour les travaux de la seconde journée. L'état de la recherche et les champs scientifiques de référence dont l'examen a été préparé par Bernard Darras, ont été décrits par Michel Costantini et Fayda Winnikamen, traitant respectivement des apports de la sémiologie visuelle et de la psychologie. Georges-Louis Baron, en exposant les questions et en décrivant les dispositifs et les objets de recherche de son département, a ouvert le débat qu'a animé Michèle Chouchan.

Huit ateliers ont regroupé les congressistes sur l'examen de problématiques intéressant certaines *disciplines d'enseignement* (arts plastiques, histoire, sciences expérimentales, français, langues étrangères) et les *questions transversales* du film de formation, de l'utilisation de la vidéo dans la formation des enseignants, des médiathèques.

Monique Hennebelle-Martineau qui avait accompagné la projection du film d'Agnès Varda « Jacquot de Nantes », la veille, a animé la matinée du dernier jour sur *l'expression audiovisuelle des jeunes* et l'évolution des structures de formation générale en cinéma et audiovisuel dans l'enseignement secondaire ; une table ronde réunissant des formateurs, enseignants et professionnels – Jean Fléchet, Jacques Lubczanski, Pierre Mathios, Marie-Odile Repellin, Pierre Veck – a permis d'introduire la discussion centrée sur les apports de la création audiovisuelle des élèves, la part respective des personnes impliquées dans la réalisation, la formation et l'amélioration de la collaboration de divers personnels d'encadrement. Ces questions ont été rendues plus sensibles grâce à la projection de films et vidéos réalisés par des élèves.

Un ensemble multimédia du *British Film Institute* et de l'*Open University* pour la formation des enseignants à l'audiovisuel a été présenté par Carry Bazalgette, venue de Londres.

Après le *Rapport général de synthèse des travaux d'ateliers*, présenté par Annie Bireaud, la faisabilité d'une chaîne éducative et les *nouveaux enjeux et stratégies pour la formation* ont été au cœur du débat de la séance de clôture animée par Francine Dugast, après les prises de positions ministérielles exposées par Claudie Vuillet avec MM. Jacquenot, Legrand, Vimont et celles de MM. Trincal (CNDP) et Duzert (CNED).

Dans le cadre de la mise en place des IUFM, la capitalisation des acquis depuis les premières expérimentations jusqu'aux actuelles actions de développement, et l'analyse de la pertinence de l'audiovisuel dans les différentes situations pédagogiques, qui ont été menées en vue et au cours des travaux de ce colloque, notamment au sein des ateliers, ont permis d'élaborer des propositions en matière de dispositifs et de contenus de formation, et de réfléchir à une articulation entre formation initiale et formation continue plus satisfaisante.

ACTES du COLLOQUE : édités par l'INRP (à paraître) ils comprendront une filmographie et une bibliographie spécialisées, réalisées dans le cadre des rencontres audiovisuelles.

Annie KOVACKS

Chargée de l'information aux « Rencontres audiovisuelles »
de l'INRP (Département Ressources et communications »

TROISIÈMES RENCONTRES INTERNATIONALES DU REF
(Réseau international de recherche en Éducation et formation)
SYMPOSIUM DU 6 AU 9 OCTOBRE 1992
SHERBROOKE-QUÉBEC
« Recherche - Formation - Pratique en Éducation »

La réflexion sur le thème général du symposium reposait sur les considérations suivantes : « *Existe-t-il ou doit-il exister un lien entre la recherche en éducation, la formation en éducation et la pratique en éducation ? Y a-t-il des lieux où interagissent la recherche, la formation et la pratique en Éducation ?* »

Les travaux de ce symposium se sont déroulés à partir de neuf ateliers centrés sur :

- la didactique - la technologie éducative et la planification de l'enseignement - l'éducation des apprentissages ;
- l'adaptation scolaire - l'insertion professionnelle ;
- l'administration scolaire - la gestion des établissements - l'évaluation institutionnelle ;
- la gestion des établissements ;
- la formation des enseignantes et des enseignants - la formation des formatrices et des formateurs - l'éducation des adultes.

Il n'est pas possible ici de rendre compte de l'ensemble des réflexions, des expériences ou des propositions formulées. La présentation finale des rapports des travaux effectués dans chacun des groupes a mis en avant la richesse des échanges, leur vivacité souvent : les participants se sont montrés très impliqués et désireux d'œuvrer à des constructions communes au-delà des différences individuelles et tout autant, a-t-il semblé, culturelles.

On comprend aisément la tendance aux spécificités : le champ de l'éducation et de la formation n'est-il pas celui où se projettent préférentiellement les langages de l'expérience, des idées et des valeurs communautaires ?

Pour ce compte rendu des travaux du REF à Sherbrooke, nous nous en tiendrons à ceux qui se sont réalisés dans l'atelier auquel nous avons participé : « La formation des enseignantes et des enseignants ». H. Hensler, responsable de ce séminaire pour l'Université de Sherbrooke, avait ainsi libellé le questionnaire général : « *La recherche dans la formation des enseignants : un moyen d'appivoiser la complexité de l'enseignement ou une autre façon de compliquer les choses ?* ».

Cette thématique fondamentale était plus précisément posée par plusieurs sous-questions auxquelles les membres de l'atelier ont tenté de répondre à travers leurs communications écrites, puis les lectures critiques de ces dernières et les échanges enfin qui ont suivi.

Les quatre sous-questions sont ici renvoyées avec les réponses apportées, telles qu'elles ont été adoptées par tout le groupe pour le rapport de synthèse.

1. Comment la recherche, dans le cadre de la formation initiale, peut-elle favoriser une véritable professionnalisation de l'enseignement ? Effets pervers ?

Nous croyons que la recherche peut favoriser une véritable professionnalisation de l'enseignement :

- par la communication des résultats de recherche ;
- en offrant aux futurs enseignants la possibilité de se « frotter » à des activités de recherche.

Effets pervers à éviter :

- mettre l'accent sur la méthodologie de la recherche et faire faire de la pseudo-recherche ;
- Utiliser la recherche comme argument d'autorité pour prescrire des pratiques.

- Avant de pousser les enseignants à l'innovation par la diffusion des résultats de recherche, nécessité de jeter un regard sur le passé (l'éducation est aussi reliée à des traditions) et travailler avec eux à l'amélioration de ce qui existe.

- Comment peut-on favoriser la professionnalisation à l'université lorsque les enseignants sont de plus en plus soumis aux contrôles des autorités éducatives ? (Notamment par le biais de l'évaluation.) L'université n'a qu'un pouvoir limité dans ce processus de professionnalisation, mais c'est son rôle que de préparer les enseignants à exploiter au maximum leur marge de manœuvre.

- L'amélioration individuelle des compétences des enseignants par le biais de la recherche et de la pratique réfléchie est potentiellement reliée à l'amélioration collective (reconnaissance de la profession enseignante).

- La professionnalisation du métier d'enseignant est un processus à très long terme et il est normal que les formateurs de maîtres et les chercheurs en éducation soient confrontés à des situations chargées d'ambiguïtés.

2. À quelles conditions la formation des enseignants par la recherche peut-elle avoir un effet structurant sur leur action en classe et sur leur développement professionnel ?

À condition qu'elle soit mise au service d'une plus grande autonomie intellectuelle et professionnelle

- La formation par la recherche doit favoriser l'autonomie de l'enseignant et un regard critique vis-à-vis des discours scientifiques (tout comme vis-à-vis des autres types de discours sur l'éducation). Les enseignants doivent pouvoir comprendre comment se fabrique la recherche afin d'être capables de relativiser la portée de ses résultats.

- En formation des maîtres, on ne doit pas avoir la prétention de former des chercheurs. La recherche doit être utilisée d'abord à des fins didactiques (c'est une activité d'apprentissage parmi d'autres). Il convient, par conséquent, d'être sélectif et de ne pas chercher à développer toutes les compétences reliées au métier de chercheur (chercher pour voir !).

- Pour pouvoir faire bénéficier les enseignants des apports de la recherche (R), il convient de clarifier les relations entre les *savoirs pratiques* (savoirs d'expérience) et les *savoirs savants*.

Pour le moment, nous ne connaissons que peu de choses sur cette question.

- Nous devons tenter de comprendre les écarts (et si possible établir des passerelles) entre les discours des différentes instances qui interviennent dans la formation des enseignants, si nous voulons favoriser l'appropriation des connaissances issues de la recherche.

- Les enseignements des résultats des recherches issues des différentes sciences de l'éducation doivent être situés dans leur contexte disciplinaire (afin d'en faire ressortir les limites par rapport au contexte de la classe).

Pas de vulgarisation des résultats sans exposé des problématiques d'où ils sont issus et des limites.

- Les recherches sur l'enseignement qui pourraient être davantage utiles aux enseignants doivent être menées dans un contexte interdisciplinaire. Aborder la complexité de l'enseignement sous différents angles.

- Nécessité aussi pour les formateurs d'évoluer personnellement pour s'ouvrir à une pluralité d'apports et de perspectives.

3. Les entités universitaires chargées de la formation des enseignants sont-elles des lieux privilégiés pour initier des formes de recherche axées sur la production d'un savoir praxéologique ?

Les facultés et départements d'éducation qui ont pour principale mission de former des enseignants sont bien placés pour faire des recherches qui permettent d'articuler le savoir « savant » et le savoir « pratique » sur l'enseignement.

- Difficulté de faire réaliser des recherches centrées sur l'action dans le contexte de la formation initiale, car la pratique n'est pas maîtrisée à l'université (meilleures conditions dans le cadre de la formation continue de deuxième et de troisième cycle).

- Nous reconnaissons que nous devons accorder davantage d'attention, dans nos recherches et dans nos activités de formation, au savoir pratique des enseignants.

Il convient toutefois d'éviter de vénérer le savoir pratique comme si c'était la seule forme de savoir valide sur l'enseignement.

- La production d'un savoir praxéologique nécessite la rencontre entre deux cultures : celle du monde universitaire, axée sur la conceptualisation et celle du milieu scolaire, axée sur la pratique, l'expérience, et résistant aux efforts de théorisation.

Les formateurs de maîtres qui sont aussi des chercheurs peuvent-ils établir ce dialogue ? À quelles conditions ?

- Implications *éthiques* des recherches sur le savoir pratique.

Les chercheurs universitaires, lorsqu'ils mènent des recherches sur la pratique, ont tendance à s'appropriier les savoirs produits par les enseignants et à les utiliser pour renforcer leur influence et leur prestige. Les recherches au service de l'enseignement exigent :

- un engagement d'ordre éthique ;
- des changements dans les normes de production et de publication scientifiques.

- La pratique réfléchie de l'enseignement nécessite un langage pour favoriser la théorisation. N'est-ce pas le rôle des chercheurs/formateurs de maîtres que de faciliter la maîtrise de ce langage ???

4. Quelles recherches sur la formation des enseignants ?

Les chercheurs universitaires ne font pas assez de recherches sur leurs pratiques de formation des enseignants

- Reconnaître au départ que la formation des enseignants est un processus complexe et qui se déroule dans le temps. Éviter de confondre l'enseignement dispensé et la formation (qui implique un processus d'intégration et d'appropriation des savoirs).

- Importance de réaliser des recherches sur les débuts dans la pratique de l'enseignement pour clarifier le processus de construction de la personnalité professionnelle (et ses liens avec le développement personnel) et mieux cerner l'impact de la formation universitaire sur l'adaptation au métier.

- Reconnaître que nous ignorons encore beaucoup sur le processus et les effets de la formation des enseignants à moyen et à long terme.

- Nous avons intérêt à exploiter les résultats des recherches qui se sont faites sur d'autres professions pour en tirer des leçons.

- Nous devons accorder une attention prioritaire à la conduite de recherches rigoureuses sur nos pratiques de formation, afin d'en comprendre le processus (les processus qui s'entrecroisent) et d'en connaître les résultats.

Ce symposium du REF a été poursuivi par deux journées de colloque où ont été repris les neufs grands thèmes des ateliers précités avec un plus grand nombre de participants. Alors, les travaux précédents ont pu être synthétisés et présentés, approfondis, élargis, dégagés, insufflés de

communications nouvelles, confrontées à d'autres points de vue davantage diversifiés.

En somme, une véritable réélaboration a pu s'effectuer en plusieurs lieux, avec le sentiment d'une collective créativité.

Simone BAILLAUQUÈS
Chercheur INRP

2. PROCHAINES RENCONTRES

POUR UN NOUVEAU BILAN DE LA SOCIOLOGIE DE L'ÉDUCATION

Colloque organisé par le comité de recherche « Modes et procès de socialisation » de l'AISLF (association internationale de sociologie de langue française) à l'INRP, du 25 au 27 mai 1993.

S'adresser à E. Delannoy, cellule-colloque de l'INRP, 46.34.91.11.

QUATRIÈME COLLOQUE INTERNATIONAL SUR LA ROBOTIQUE PÉDAGOGIQUE

Colloque organisé par l'Université de Liège et l'INRP du 5 au 8 juillet 1993.

S'adresser à E. Delannoy, cellule-colloque de l'INRP, 46.34.91.11.

LA FORMATION DES FORMATEURS ET L'ÉDUCATION AUX VALEURS

Colloque organisé par l'ATEE (Association of Teacher Education in Europe) à Lisbonne du 5 au 10 septembre 1993.

S'adresser ATEE, 60 rue de la Concorde, 1050 Bruxelles.

PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION ET FORMATION DES MAÎTRES

Colloque international de langue française, organisé par l'IUFM de Bourgogne en collaboration avec les départements de sciences de l'édu-

cation et de philosophie de l'université de Bourgogne, à Dijon du 14 au 16 octobre 1993.

S'adresser à l'IUFM de Bourgogne, 36 rue Chabot-Charny, 21000 Dijon.

3. THÈSES CONCERNANT LES PROFESSIONS DE L'ÉDUCATION ET LA FORMATION QUI S'Y RAPPORTE, SOUTENUES EN FRANCE EN 1991

AUMONT (Bernadette). – *Entreprendre, chercher, conditions de l'acte d'apprentissage.* – Doctorat en sciences de l'éducation, Paris-V. Directeur de thèse : Georges Vigarello.

BERTHIER (Patrick). – *Crise de la praxis enseignante et ethnographie de l'éducation. Les apports de l'« école » britannique. Esquisse théorique pour une formation ethnographique en IUFM.* – Doctorat en sciences de l'éducation, Paris VIII. Directeur de thèse : Rémi Hess.

CAREIL (Yves). – *Quelle représentation ont les instituteurs exerçant en quartier défavorisé de l'action des parents à l'école ?* – Doctorat en sciences de l'éducation, Nantes. Directeur de thèse : Marcel Postic.

DEMOL (Jean-Noël). – *Décision et vécu de formation. Le cas des adultes en formation alternée.* – Doctorat en sciences de l'éducation, Tours. Directeur de thèse : Georges Lerbet.

GAUTHERIN (Jacqueline). – *La formation d'une discipline universitaire : la science de l'éducation de 1880 à 1914.* – Doctorat en sciences de l'éducation, Paris V. Directeur de thèse : Viviane Isambert-Jamati.

LAFON (Janine). – *De la séduction dans la transmission des savoirs. Vers une gestion de la séduction dans la relation pédagogique.* – Doctorat d'état, Bordeaux II. Directeur de thèse : Jacques Wittwer.

MESNIER (Pierre-Marie). – *Entreprendre, chercher, conditions de l'apprendre.* – Doctorat en sciences de l'éducation, Paris V. Directeur de thèse : Georges Vigarello.

II. IUFM ACTUALITÉS

Dans ce numéro, la rubrique « IUFM Actualités » aurait pu comprendre bien des informations de nature diverse, car ces établissements, enfants de la loi d'orientation de 1989, ont vu décidément beaucoup de fées se pencher sur leurs berceaux, et beaucoup d'observateurs scruter leurs premiers pas.... An III pour trois d'entre eux, mais seulement an II pour la plupart, – et même si tous (?) les psychanalystes sont d'accord pour considérer que les trois premières années de la vie sont déterminantes pour la constitution d'une personnalité –, tous concèdent aussi qu'il convient de laisser passer au moins ce temps avant de formuler un pronostic... Vous échapperez donc dans cette livraison de la revue, au récapitulatif des rapports (de celui de l'Inspection Générale à celui de la Commission sénatoriale), des communications (notamment de l'Académie des Sciences), ou aux comptes rendus des multiples réunions (de la table ronde organisée par le club Galilée au débat « Les IUFM an II » de la Société des Amis de J. Zay). Vous n'y échapperez sans doute point dans un prochain numéro, qui essaiera de retracer quelques moments de ces discussions et textes.

Il nous est apparu souhaitable de donner cette fois-ci la parole à la conférence des directeurs d'IUFM et à leur texte de février 1993, précisant notamment leurs propositions pour un travail accru au sein du dispositif universitaire.

QUELQUES PROPOSITIONS POUR LES IUFM (Conférences des directeurs d'IUFM, février 1993)

En deux ans, les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM), Établissements d'Enseignement Supérieur à finalité professionnelle, ont fait la preuve de leur utilité :

- renforcement qualitatif de la formation des enseignants, tant sur le plan scientifique que dans la préparation à l'exercice du métier ;
- accroissement considérable des candidatures aux concours de recrutement ;
- contribution manifeste au mouvement de délocalisation universitaire.

L'efficacité des IUFM doit être encore accrue par des mesures qui renforceront leur caractère universitaire et favoriseront leur bon fonctionnement.

À cette fin, la Conférence des Directeurs d'IUFM fait les propositions suivantes :

1. Reconnaître comme mission spécifique des IUFM la formation de tous les maîtres. Il incombe aux IUFM, en coopération avec les Universités, de pourvoir

l'ensemble des enseignants des 1^{er} et 2^e degrés d'une formation initiale forte et appropriée.

2. Mettre en place un dispositif d'évaluation objective des IUFM en rapport, d'une part avec leur statut d'Établissements autonomes d'Enseignement Supérieur, d'autre part avec leur mission de formation des enseignants.

3. Inscrire les IUFM dans le cadre de la contractualisation des Établissements d'Enseignement Supérieur, et les intégrer dans les Plans de Développement de l'Enseignement Supérieur.

4. Étudier, en concertation avec les Universités de rattachement, les modalités de validation des acquis des cursus IUFM.

Faisant aussi écho aux différents bulletins d'information que les IUFM ont eu à cœur de créer au fur et à mesure de leur développement, nous vous avons proposé des extraits d'Agora de l'IUFM du Nord Pas-de-Calais, ou des publications de l'IUFM de Grenoble.

Il nous paraît aujourd'hui intéressant de nourrir les échanges sur « la validation de la formation en IUFM, ou les diplômes d'IUFM, ou les attestations de formation en IUFM », en publiant un extrait du N° 10 du PLI de l'IUFM de Toulouse. Peut-être représente-t-il une position isolée, mais il exprime une réflexion sur le système de validation des acquis articulée à l'évolution de l'enseignement supérieur dans un contexte européen.

ATTESTATION DE FORMATION EN IUFM

(Extraits du Pli de l'IUFM de Toulouse n° 10, mars 93, pp. 6-7)

Décision du Conseil d'administration du 4 février 1993

« Le Conseil d'Administration de l'IUFM **décide** la création d'une attestation d'établissement par année...
souhaite que les Universités de rattachement s'associent à la délivrance de cette attestation »

Cette attestation est délivrée conformément au texte suivant

1. Il est institué une attestation dénommée « Magister postulant » validant la formation reçue en première année d'IUFM de Toulouse et une attestation dénommée « Diplôme d'études scientifiques et pédagogiques » consacrant la fin de la deuxième année.

2. Ces attestations sont délivrées aux étudiants professeurs ou professeurs-stagiaires ayant régulièrement suivi les enseignements disciplinaires et la formation professionnelle de l'IUFM prévus dans le plan ogréé par la Direction des enseignements supérieurs et ayant satisfait aux épreuves de contrôle des connaissances et de savoir-faire, après délibération des commissions pédagogiques compétentes.

3. Les Commissions pédagogiques mixtes IUFM Universités participent, pour chaque filière, à l'élaboration des plans de formation à chaque renouvellement d'agrément, fixent la contribution respective des enseignants-chercheurs et des autres formateurs aux enseignements, aux épreuves de contrôle et à leur correction, proposent la composition du jury et les modalités de contrôle.

4. En première année, le contrôle portera, à égalité sur des épreuves de nature universitaire et sur des épreuves à caractère professionnel. Les épreuves de nature universitaire constitueront des séances d'entraînement ou concours (elles peuvent consister en deux écrits, un écrit et un oral, ou deux épreuves orales). Les épreuves à caractère professionnel prendront en compte d'une part la formation transversale et le stage de pratique accompagnée, d'autre part les fiches de synthèse réalisées en vue de l'épreuve professionnelle du concours.

En deuxième année, le contrôle se calquera sur la validation, telle que définie par la Direction des enseignements supérieurs (arrêté et circulaire du 2 juillet 1991) stage en responsabilité, mémoire professionnel, modules d'enseignement. La validation de chacun de ces trois éléments doit être positive pour l'obtention de l'attestation, une notation à trois degrés pour chaque élément permettant la délivrance de mentions.

5. Concernant les équivalences qui pourraient être accordées aux étudiants munis de ces attestations, chaque université, et au sein de celle-ci chacune des composantes disciplinaires demeureront maîtresses à travers leur commission de validation des acquis ou d'équivalence de titre d'accorder la part de diplôme, maîtrise, DESS, DEA... qu'elles jugeront possible de délivrer.

* Initialement ce texte comportait la formulation suivante : « Ces diplômes sont délivrés sous les sceaux de l'IUFM et des Universités de rattachement Toulouse 1, Toulouse 2, Toulouse 3 et l'Institut National Polytechnique de Toulouse. »

Le texte soumis aux membres du Conseil d'Administration du 4 février 1993 comportait l'argumentaire suivant :

1.1 Quelle est la situation des IUFM par rapport aux autres établissements d'enseignement supérieur ?

Jusqu'à la création des IUFM, la formation des enseignants était placée sous le contrôle des autorités académiques (Écoles normales) ou du Ministère (École normale nationale d'apprentissage) c'est-à-dire de l'employeur Éducation nationale. La préparation au concours était assurée par divers organismes, dont les universités (financement par des appels d'offres), l'année consécutive au concours étant elle aussi placée sous l'autorité du Recteur (Centre pédagogique régional).

La loi d'orientation sur l'éducation (du 10 juillet 1989) prévoit la création d'un Institut Universitaire de Formation des Maîtres par Académie.

Compte tenu de (l'extrême) autonomie des universités, le législateur n'a pas souhaité leur confier la formation de fonctionnaires stagiaires de 2^e année car ils dépendent administrativement du Recteur de l'Académie. L'IUFM est donc un type particulier d'établissement d'enseignement supérieur (EPA) accueillant en première année des étudiants et des professeurs-stagiaires en deuxième année. « Les Instituts universitaires sont des établissements publics d'enseignement supérieur. Établissements publics à caractère administratif, ils sont placés sous la tutelle du Ministre de l'Éducation nationale et organisés selon des règles fixées en Conseil d'État. » (Article 17 de la loi n° 89 496).

Il existe plusieurs autres EPA dans l'Académie de Toulouse : ENIT, ENFA et autres écoles d'ingénieurs, toutes à caractère professionnel.

1.2 La collation des diplômes est-elle une prérogative des seules universités ?

Non, sans parler de diplômes délivrés par des établissements privés, sans aucune reconnaissance nationale, de nombreux diplômes ne sont délivrés que par des EPA. La commission des titres pour le diplôme d'ingénieur est souveraine, la Conférence des Directeurs de Grandes écoles l'est pour d'autres diplômes, bien que la DESUP soit la Direction compétente en matière de reconnaissance nationale d'un diplôme.

1.3 Les établissements d'enseignement supérieur peuvent-ils délivrer des diplômes qui leur soient propres ?

Oui, la circulaire n° 76-U051 du 16 mars 1976 en fixe la procédure de délivrance. En résumé, ces diplômes ne peuvent pas porter la même dénomination que les diplômes nationaux et ils ne doivent pas être signés par le Recteur d'Académie. Toutefois, la procédure de délivrance s'inspire de celle prescrite pour les diplômes nationaux.

1.4 Quelle est la situation au regard des diplômes des usagers de l'IUFM ?

Tous les étudiants entrant à l'IUFM sont titulaires d'un BAC + 3, une licence dans la plupart des cas. C'est le seul titre dont ils pourront se prévaloir auprès d'un autre établissement d'enseignement supérieur, à l'issue d'une formation de 2 années en IUFM. Ceci vaut pour une demande formulée auprès d'une université européenne, alors que dans le même temps, toute formation suivie dans une université européenne, par le biais de la reconnaissance mutuelle des diplômes, doit être prise en compte par une université française. Sur ce point, l'absence de diplômes propres aux IUFM dessert les formés, quel que soit le niveau de formation validé par l'IUFM.

Une exception toutefois, le J.O. du 9 octobre 1991 énonce les conditions de délivrance du « diplôme professionnel de professeur des écoles » par le Recteur, aux seuls enseignants du 1^{er} degré.

1.5 La possession d'un diplôme donne-t-il droit à une inscription automatique dans une université ?

Oui, quand il s'agit d'un diplôme national préalable à des études dans le cadre de la même discipline. Une licence donne droit à s'inscrire en maîtrise, une maîtrise à s'inscrire en 3^e cycle, ... si les places ne sont pas limitées. Dans ce dernier cas, même un détenteur d'une maîtrise peut se voir refuser l'inscription à un DEA.

Non, quand il s'agit d'un diplôme national délivré dans le cadre d'une autre discipline ou d'un diplôme délivré par un établissement tiers.

Dans ce cas, une « commission de validation des acquis » ou une « commission d'équivalence de titres » fera une proposition au Président.

1.6 Quel serait l'intérêt d'un diplôme de fin de 1^{re} année ?

Pour les candidats admis au concours, ce diplôme ne sert à rien vis-à-vis de l'employeur : Ministère de l'Éducation nationale ; en revanche, son absence peut pénaliser dans le cadre d'une reprise des études universitaires.

Pour les candidats aux concours (lesquels s'effectuent dans des conditions de forte compétition pour plusieurs disciplines), les acquis de la 1^{ère} année ne font l'objet d'aucune validation. La sortie du système universitaire à ce niveau s'effectue sur un échec et une non-prise en compte des acquis récents. Cette situation est contraire aux orientations actuelles de l'Éducation nationale qui tend, dès le baccalauréat, à valoriser tout niveau atteint par le lycéen ou l'étudiant.

L'instauration d'un diplôme peut, seule, restaurer l'intérêt des étudiants pour les enseignements professionnels, notamment dans les disciplines où cette épreuve, au niveau du concours, reste encore éloignée des objectifs.

1.7 Quel est l'intérêt d'un diplôme de fin de 2^e année ?

La possibilité de reprendre ultérieurement des études universitaires pour un enseignant titulaire reste un gage de sérieux et de volonté d'actualisation des connaissances ou de réorientation professionnelle.

Encore faut-il ne pas être ramené au niveau d'une licence (BAC + 3, quand on n'a pas démérité dans une formation de niveau BAC + 5) et bénéficier d'une reconnaissance égale à celle d'un ressortissant d'un autre pays de la communauté européenne.

Enfin, il peut paraître souhaitable que l'IUFM délivre un diplôme de même valeur à l'ensemble des enseignants proposés pour la titularisation (CAPES, CAPLP2, CAPET, CAPEPS) alors que dans l'instant les textes réglementaires ne prévoient la délivrance d'un diplôme professionnel que pour les seuls professeurs des écoles.

Plusieurs réunions, colloques, séminaires, ont eu lieu durant ces derniers mois, dont certains, comme la rubrique « Actualité générale » le précise, traitaient des problèmes de formation articulés aux problèmes de recherche (ainsi du Colloque sur « Audiovisuel, formation initiale et continue des enseignants », qui comporta un bilan des actions engagées aux différents niveaux d'enseignement, et des propositions pour l'avenir, dont les Actes, à paraître en juin 1993, rendront compte).

Nous avons choisi de parler plus en détail du séminaire consacré à « la culture scientifique et à la formation du futur professeur des écoles » qui a réuni à la Cité des Sciences et de l'Industrie de la Villette, du 18 au 21 janvier 1993, à l'initiative de la Direction des

écoles et de la Direction des enseignements supérieurs, environ 250 participants (formateurs des IUFM et des MAFPEN, I.A., I.E.N., I.M.F. ou P.E., à raison de 5 ou 6 participants par académie).

Préparée par un groupe de pilotage (1) réuni depuis environ 6 mois sur ces questions, alternant conférences de personnalités du monde scientifique (E. MORIN, G. de GENNES, F. KOURILSKY, J. M. LEHN, P. LENA...), temps de réflexion et de confrontation, travaux d'ateliers, visites d'expositions (tant au Palais de la découverte qu'à la Cité des sciences), ouverte par M. Hébrard, M. Bloch, M. Legrand, cette rencontre a permis :

– un état des lieux et un constat des difficultés : temps et durée des formations, hétérogénéité des formés, généralement issus des licences de lettres et sciences humaines, insuffisances des pratiques de terrain, mais surtout adaptation relative des contenus des enseignements... ;

(1) Composition du groupe de pilotage « Culture scientifique et technique des enseignants des écoles » :

**GROUPE DE PILOTAGE CULTURE SCIENTIFIQUE
ET TECHNIQUE DES ENSEIGNANTS DES ÉCOLES**

Liste des membres

- M. ANTHEAUME, professeur de biologie, IUFM DE CRÉTEIL
 M. ASTOLFI, professeur à l'université de ROUEN (biologie)
 M^{me} BALIBAR, professeur à PARIS VII (sciences physiques)
 M. BERARD, inspecteur général de l'éducation nationale (groupe enseignement primaire)
 M. DAVY, inspecteur de l'éducation nationale, IUFM de Bretagne
 M. DUMONT, instituteur-maître-formateur auprès de l'IEP de PARIS 12^e
 M^{me} FREMONT-LAMOURANNE, directeur de l'IUFM de VERSAILLES
 M. JANTZEN, directeur de la jeunesse et de la formation à la Cité des sciences et de l'industrie
 M. JOUBERT, professeur à l'université de Bordeaux (sciences de l'ingénieur)
 M. LEBEAUME, professeur de technologie, IUFM d'ORLEANS-TOURS
 M. LENA, membre de l'académie des sciences, professeur à PARIS VII (sciences de l'univers), Président du conseil scientifique de l'IRNP.
 M^{me} LEU, membre du conseil national des programmes, chargée du 1^{er} degré
 M. MARTINAND, professeur à l'ENS de CACHAN (didactiques des sciences)
 M. MEYER, directeur de l'IUFM de Reims
 M. RONGIER, inspecteur de l'éducation nationale, adjoint à l'I. A. de Gironde
 M. ROSMORDUC, directeur adjoint de l'IUFM de Bretagne
 M^{me} SIVIRINE, inspecteur d'académie adjoint de la Seine-Saint-Denis
 M^{me} VERIN, responsable de l'unité de « didactique des sciences expérimentales », INRP
- Représentants de la direction des écoles :
 MM. ANDRIES, EMIN, LACHAPPELLE
- Représentants de la direction des enseignements supérieurs :
 M^{me} BEIGBEDER
 MM. MAITRE, ROUSSE

– une première réflexion sur les compétences à développer pour le futur professeur des écoles (compléments d'une formation initiale lacunaire ? initiation à une démarche dans chacun des champs disciplinaires ? introduction de l'approche historique et épistémologique des sciences et des techniques comme entrée culturelle motivante...);

– l'élaboration d'un ensemble de propositions : équipes pluricatégorielles et pluridisciplinaires, ateliers de pratique scientifique et technique tant en IUFM qu'en circonscription, capitalisation des acquis et mise à disposition de ressources (INRP ?), développement des études et recherches, notées comme très insuffisantes actuellement.

Cet ensemble, présenté dans la séance de synthèse finale par Françoise Balibar et Clara Danon, se devra d'être repris aux niveaux académique et local.

Mais, au-delà de cet aperçu rapide des travaux, il nous a paru intéressant de donner la parole à l'un des participants de ce séminaire, Sophie ERNST, professeur à l'IUFM de Créteil et associé à l'INRP, sur l'un des points majeurs d'interrogation « *la polyvalence du professeur des écoles et son devenir* ».

QUELQUES REMARQUES SUR LA POLYVALENCE DES INSTITUTEURS

Les rencontres de La Villette, de Janvier 93, sur la culture scientifique des professeurs d'école ont mis en évidence une préoccupation générale à propos de la polyvalence requise par le métier d'instituteur.

Un obstacle majeur à un enseignement scientifique de qualité semble être le défaut de connaissances en ces disciplines chez des maîtres d'école, qui sont le plus souvent des maîtresses de formation littéraire plutôt que scientifique et technique. Avant de considérer les moyens de combler ces lacunes, il importe de définir nettement le cadre d'exercice de ces compétences à acquérir, pour ne pas tomber dans la surenchère qui exigerait de ces généralistes que sont les instituteurs d'être des spécialistes en tout.

1. Pourquoi la polyvalence est la force de l'enseignement élémentaire, avant d'être son problème ?

Contre toutes les raisons bien compréhensibles qui pousseraient à abandonner la polyvalence au profit d'un partage des compétences, à supposer que le choix soit possible (il ne l'est pas en l'état actuel des conditions sociologiques du recrutement, et de la taille des écoles) il faut tenir à la polyvalence : il faut cesser de la considérer comme un obstacle ou une exigence intenable pour la saisir comme une chance, qui ne sera malheureusement jamais plus rencontrée lors

des études ultérieures, d'une grande cohérence éducative et d'un primat de la formation de l'enfant sur la logique disciplinaire.

Il faut songer que l'éducation du jugement, qui, parce qu'elle est éducation à l'autonomie, doit être la visée principale de l'enseignant, se fait par toutes sortes de disciplines ; c'est le formidable intérêt de la polyvalence : on forme une intelligence qui a une unité, on éduque un enfant qui apprend à observer, raisonner, exprimer, représenter, questionner par les mêmes opérations de l'esprit et il faut penser cette éducation comme poursuivie de concert à travers toutes les disciplines travaillées. L'école élémentaire introduit à une culture et à une éthique qui a une cohérence d'ensemble, par delà les savoirs compartimentés qui l'expriment en son idéal, elle vise à construire la rationalité et l'autonomie du jugement. Si la spécialisation disciplinaire est une force (jusqu'à un certain point) et une condition de l'efficacité de la recherche – au contraire au niveau élémentaire, le cloisonnement de la pensée est néfaste. Il faudrait que les maîtres d'école réalisent par exemple qu'en éduquant la sensibilité artistique, ils travaillent aussi à l'éducation scientifique, et d'une façon générale à l'exercice du jugement : parce qu'apprendre à regarder l'œuvre d'un peintre ou à écouter une musique, c'est en repérer les traits caractéristiques, c'est dégager la structure des œuvres et le jeu des variations, c'est remonter d'un résultat achevé à un faire qui l'a composé selon certains principes et certaines techniques et c'est traduire cela en discours. L'inverse est vrai : on perçoit mieux ce qu'on est capable de décrire avec précision, et le sens du beau a partie liée avec l'intelligence des structures. On pourrait soutenir que l'invention de structures explicatives nourrit et accroît l'imagination artistique, et inversement que tout ce qui développe la liberté et la puissance d'imagination créatrice favorise l'investigation scientifique : il y a plus à inventer qu'à découvrir, disait Berthelot.

La science comme pratique discursive

Il est essentiel en tout cas que les maîtres d'école et donc les formateurs se convainquent de ce que la langue lue, écrite, parlée, ne s'apprend jamais si bien qu'en situation. Que la pratique scientifique exige quant à elle précision du vocabulaire et articulation syntaxique. Le lieu n'est pas ici de réhabiliter la grammaire, mais on peut remarquer que travailler de façon conjuguée l'étude des phénomènes naturels et l'étude des structures linguistiques qui permettent l'argumentation par laquelle on fait des hypothèses et des interprétations, renforce à la fois l'esprit scientifique et la maîtrise de la langue. Le français à l'école se partage un peu trop souvent entre d'une part des études formelles de grammaire, mal aimée, mal comprise, mal enseignée, et d'autre part du travail sur textes à lire ou à écrire, qui sont soit des textes d'imagination soit des textes dits fonctionnels, utilitaires et prescriptifs (recettes, annonces, programmes télé, modes d'emploi...) Un travail fécond se fait en français quand on travaille la langue en rapport avec la fonctionnalité des textes et avec une notion riche de fonctionnalité, en s'appuyant par exemple sur la typologie de Jakobson, et qu'on enrichit sa capacité à manier plusieurs registres de discours ayant chacun ses règles et ses contraintes. Dès lors on peut considérer qu'il faut peut-être faire des sciences afin de pouvoir faire du français, parce qu'on ne fera pas correcte-

ment des sciences si on ne la met pas en phrases : dès lors le maître peut s'appuyer sur la curiosité des enfants, leur volonté de comprendre ou de défendre une hypothèse pour les faire progresser en français.

Il est aberrant qu'on puisse voir des classes où un partage de mi-temps assigne à un maître de CM2 les maths et le français, à l'autre « l'éveil », ancienne dénomination restée en usage pour désigner l'histoire, les sciences... La logique bête d'une telle répartition était d'une part la dichotomie entre techniques instrumentales et savoirs objectifs, puissamment inscrite dans l'habitude prise de travailler les unes le matin, les autres l'après-midi. On pouvait plaindre le maître du matin, qui devait faire du français sans les bonnes raisons de manier le français qu'étaient les disciplines de l'après-midi, à des enfants en difficulté dégoûtés des formes scolaires les plus traditionnelles. Mais le maître de l'après-midi, privé de l'horaire de français, ne pouvait pas non plus approfondir les études scientifiques par un travail sur la langue, sur les moyens de la représentation et de l'argumentation : cette logique du tiers temps poussait en définitive à des études superficielles, et d'ailleurs conscientes de l'être puisqu'il n'était question que de « sensibiliser ». Il faudrait changer les conceptions au point qu'une telle absurdité devienne impensable. On en est loin : les routines pédagogiques ont une temporalité plus lente que les réformes des programmes.

Les rencontres de La Villette ont insisté sur la durée d'une démarche scientifique. Si l'on veut enseigner les sciences non comme une somme de résultats mais comme une formation de l'esprit de façon à en faire une culture, il faut se donner les moyens de les enseigner comme des théories construites par observation, modélisation et expérience. Cela demande tout d'abord de prendre tout le temps nécessaire au déploiement d'une expérimentation. Peut-on prendre ce temps, puisqu'il le faudrait ? On pourrait soutenir qu'il est plus facile et plus rentable de passer beaucoup de temps à faire des sciences que de leur accorder un petit horaire. Or pour cela il convient de réaliser quelle masse d'apprentissages divers est impliquée dans une étude bien menée en sciences et en technologie.

Or c'est la polyvalence de l'instituteur qui lui permet de mieux organiser le temps, et de travailler en profondeur : parce que lorsqu'on a la responsabilité de tous les apprentissages rien n'oblige à les compartimenter en juxtaposant des disciplines indifférentes les unes aux autres. Les instructions donnent un horaire global à respecter pour chaque matière : mais rien, sinon la routine, n'impose un emploi du temps morcelé à la façon du collège.

Il faut penser l'enseignement des sciences et de la technologie comme un enseignement qui engage la polyvalence : d'une part, parce que ses finalités sont poursuivies en même temps par les autres enseignements, d'autre part parce que pour être bien mené il mobilise les autres disciplines. Le français, de façon incontournable. Mais aussi l'histoire, le dessin, ou l'éducation civique. La technologie est une matière à la frontière des sciences physiques et des sciences humaines, dont la notion la plus riche inclut une perspective historique, économique, sociologique et ouvre sur une perspective éthique et politique : c'est la technologie plus souvent que la science proprement dite qui pose les angoissants problèmes du pouvoir non maîtrisé de la modernité. Et c'est la polyvalence qui permet à l'enseignement scientifique de se déployer et de s'approfondir en une véritable formation intellectuelle.

2. Former des maîtres polyvalents. Aborder les sciences comme culture.

Si l'on est convaincu de l'intérêt de la polyvalence, reste qu'il faut la construire de façon positive comme compétence multiple et non comme manque et pauvreté. La polyvalence des maîtres a pour conséquence que les sciences ne sont pas enseignées par des spécialistes de ces disciplines. Les formateurs de maîtres ont cependant partagé la même expérience, que ce n'étaient pas forcément les anciens étudiants en sciences qui se tiraient au mieux de cet enseignement. On peut donc considérer que si la formation réussit à donner l'envie de bien enseigner les sciences et le minimum de compétences requises, le caractère de généraliste, de non-spécialiste de l'instituteur peut lui être un atout bien au contraire d'un handicap.

Parce que cela peut lui permettre de prendre du recul par rapport à la science et la considérer vraiment comme une culture – ce que les études scientifiques malheureusement, ne font jamais, parce que le travail scientifique est organisé pour produire des résultats. Or, faire de la science une culture, c'est, mais pas seulement, avoir une culture scientifique : pas forcément beaucoup de compétences pointues acquises systématiquement, mais une ouverture d'esprit, une connaissance un peu vaste des champs disciplinaires, l'approfondissement méthodologique de quelques questions – ce qui s'acquiert en lisant une dizaine de livres de bonne vulgarisation et en suivant l'actualité dans des revues ou des émissions de radio ou de télé.

Mais c'est aussi réinsérer cette culture scientifique dans la globalité de la culture, lui donner une dimension philosophique en adjoignant à ces savoirs épistémologie et histoire des sciences. Pour transmettre à des enfants une démarche expérimentale, pour savoir distinguer dans ce qu'on enseigne l'essentiel de l'accessoire, il faut avoir jeté sur sa pratique et son savoir un regard réflexif. Un travail épistémologique serait bénéfique à tous les étudiants en leur faisant comprendre ce qu'ils font : il est indispensable à ceux d'entre eux qui se destinent à l'enseignement. Pour comprendre le monde, il faut étudier les sciences, mais pour comprendre ce que font les sciences, il faut philosopher... Or on peut remarquer que l'époque actuelle est en régression par rapport à ce qui existait avant la sélection par les maths, et que jamais les deux cultures, la scientifique et l'humaniste, n'ont été si dissociées dans les cursus.

De ce point de vue, les anciens étudiants littéraires ne sont pas plus mal lotis que leurs (rares) condisciples scientifiques : j'ai été frappée par l'intérêt porté par les uns et les autres à l'épistémologie, et par les rapports de complémentarité qui s'établissaient à l'intérieur des sections ; comme si les points forts des uns comme des autres se trouvaient valorisés, et l'envie de combler ses propres manques stimulée, par la perspective croisée. C'était pour les scientifiques l'occasion d'insérer leur formation préalable dans une histoire humaine et dans une réflexion philosophique qui renforçait la compréhension de leur propre culture et l'élevait à une autre dignité. C'était pour les littéraires la possibilité d'aborder des savoirs scientifiques souvent redoutés et perçus comme ésotériques, par un biais qui les humanisait et les reliait à la culture humaniste traditionnelle.

En finir avec les remises à niveau

Le recrutement au niveau de la licence a pour effet d'accentuer le déficit de polyvalence des futurs maîtres – par des processus distincts, qui cumulent leurs effets. Beaucoup de pesanteurs sociales se conjuguent pour produire un état de fait durable, qu'il est peu opératoire de déplorer : les professeurs d'école sont et seront des maîtresses peu ou pas formées aux disciplines scientifiques, et pas toujours formées dans une discipline forte. Pire, souvent convaincues de leur inaptitude en matière scientifique.

Par ailleurs, la plupart des personnes qui se destinent à l'enseignement s'imaginent que les formations les plus appropriées à leur métier sont, avec les sciences de l'éducation, la psychologie et la sociologie. Ils manquent de connaissances dans les disciplines qu'ils enseigneront, mais ces licenciés estiment parfois que leurs études sont derrière eux : terminées. Difficile alors de réentamer un « complément de polyvalence », qui doit faire beaucoup en moins de temps, avec des étudiants qui ont plus envie de tâter du terrain que de recommencer des études.

Le moyen le plus sûr d'enclencher chez eux une indispensable appropriation de contenus, notamment dans les disciplines scientifiques, est de faire naître un besoin de connaissances à partir du métier. C'est au pied du mur, devant la nécessité de préparer une séquence de biologie ou de technologie, que vient le sentiment de carence théorique en même temps que l'envie d'apprendre ce qu'on a à enseigner – d'une certaine manière, c'est plus ou moins l'expérience commune à tous les enseignants débutants : on s'approprie vraiment sa discipline quand on se bat avec la difficulté de l'enseigner – d'en montrer l'intérêt, d'extraire l'essentiel, de le formuler avec précision. Mieux vaut que ce processus ait lieu au début de la formation, le plus tôt possible et non dans le temps pressé des débuts dans le métier. C'est un moment unique et privilégié, où le rapport au savoir peut basculer : se sentir responsable d'une initiation à de jeunes enfants permet un déblocage psychologique, qui permet d'apprivoiser pour soi une matière abhorrée ; devoir enseigner, devenir médiateur, cela permet parfois d'apprendre cela qui faisait peur. Si ce moment n'est pas saisi, encouragé, affermi, plus tard il sera trop tard et les appréhensions se seront rigidifiées : d'où la situation connue, où les programmes de sciences ne sont pas appliqués à l'école élémentaire par la majorité des instituteurs.

Or la place du concours au milieu de la formation réinstalle ces étudiants (qui sont de ces générations de lycéens anxieux du chômage, anxieux pour les examens) dans une logique de bachotage qui leur fait reprendre les attitudes utilitaristes d'évitement de ce qui ne paye pas propres aux potaches et à l'opposé de l'attitude responsable de qui se prépare à un métier et de ce fait renforce ses points faibles. D'où la désertion, déplorable, de l'option physique-technologie. On ne peut pas tout faire en deuxième année : on savait bien, d'ailleurs dans les EN, que la deuxième année était moins rentable que la première, du point de vue de la formation, du fait de la polarisation des stagiaires sur l'évaluation de fin d'année. Les choses sont aggravées : il n'y a plus d'année de répit, où l'on puisse se soucier de la réalité du métier plus que de la conformité à la logique d'un examen. L'attitude des PE est réaliste, par rapport à l'intérêt immédiat du

concours, et néfaste du point de vue de la formation : il y a là un défaut de structure des IUFM.

Lors des ateliers et des débats publics sont apparus quelques principes directeurs pour une construction de la polyvalence : il est utile de partir de la pratique pour permettre un changement d'attitude à partir de quoi les connaissances nécessaires seront appropriées ; il faut agir en synergie, éviter de juxtaposer les disciplines et les intervenants, et pour cela mobiliser des équipes pluridisciplinaires et pluricatégories autour de modules amples à entrées multiples, théorique et pratique ; viser à construire une culture, pas seulement accumuler des fragments de savoir, et pour cela donner une dimension réflexive ou philosophique à toute acquisition de connaissance. Il faut penser la formation comme prolongée dans la continuité d'une certaine durée et lui donner les moyens de l'autonomie.

Sophie ERNST
Professeur à l'IUFM de Créteil

QUE LISENT LES ENSEIGNANTS ?

Lectures et diffusion des connaissances en éducation

Sous la direction de Christiane ÉTÉVÉ
avec la collaboration de Christian GAMBART

Cette réflexion s'inscrit dans le champ de recherches portant sur la dissémination et l'utilisation des savoirs auprès des praticiens, ainsi que dans les courants de pensée sur la réflexion des enseignants et les modes de raisonnement des "novices" et des "experts".

L'ouvrage étudie la part de l'écrit, à côté des autres ressources, dans l'information des enseignants - des collèges et des lycées -, concernant les apports de la recherche en éducation, les connaissances portant sur l'enseignement, la pédagogie et la didactique. Quel rôle joue la lecture dans la construction de leurs représentations et de leurs savoirs à travers leurs cheminements professionnels ? Dans quelle mesure un usage éclairé de l'information est corrélé avec des formes d'influence et de promotion ? Comment les savoirs pratiques issus de la classe et des relations avec les élèves, les collègues, se confrontent avec la littérature pédagogique ? En quoi certains rapports à l'information écrite déterminent-ils des accès à des responsabilités de formation et d'animation ?

L'étude s'articule en trois parties :

- l'information pédagogique des enseignants de collège, par les livres, les revues et les médias ;
- la nouvelle culture pédagogique des minorités d'enseignants lecteurs ;
- des perspectives pour une meilleure diffusion des savoirs en éducation

" *Que lisent les enseignants ?* " s'adresse d'abord aux formateurs, aux chercheurs soucieux de connaître les conditions d'appropriation de leurs travaux par les praticiens, et aussi aux enseignants qui trouveront, exprimée par des collègues, la variété des cheminements autoformatifs et des lectures ayant donné un sens à leur métier.

Les documentalistes disposent, avec ce livre, d'un outil privilégié pour une politique d'acquisition adaptée à la formation des enseignants.

INRP - 1992 - 174 pages (16 x 24 cm)

.....
France (TVA 5,5%) : 100 F - Corse, DOM : 96,78 F
Guyane, TOM : 94,79 F - Etranger : 104,30 F
.....

*Toute commande d'ouvrages doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé
à l'ordre de l'Agent comptable de l'INRP*

INRP - Service des Publications - 29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05

Chercheurs en Éducation



sous la direction de Jean HASSENFORDER

L'Harmattan

Présentation de Georges VIGARELLO

Ce recueil réunit trente-trois "itinéraires de recherche" présentés dans la revue *Perspectives documentaires en éducation*. A travers ces "histoires de vie" de chercheurs francophones se présente le paysage de la recherche en sciences de l'éducation, avec les conditions de la production du savoir.

"Les récits évoqués par ces itinéraires [...] composent le paysage le plus vivant dressé à ce jour sur la recherche en éducation. Ils ont la densité des expériences subjectives, des situations uniques. Leur objet pourtant est collectif. Parcours personnels, ils éclairent l'installation d'une communauté, l'existence de ses pôles, de ses changements. Suggérant quelquefois le poids d'une relation filiale ou la pudeur d'une amitié, ils restituent, plus encore, la culture d'un milieu."

Georges VIGARELLO

Au fil des récits se dégagent les nouveaux champs d'investigation, le renouvellement des problématiques, les transformations des concepts, des modes d'explication, des hypothèses et des interprétations.

avec des contributions de

Jean-Pierre ASTOLFI,
Jacques AUBRET,
Robert BALLON,
Jean-Marie BARBIER,
Britt-Mari BARTH,
Annie BIREAUD
Albane CAIN,
Gérard CHAUVEAU,
Jean-François CHOSSON,
Rachel COHEN,
Alain COULON,
Françoise CROS,
Jean-Marie DE KETELE,
Jean-Louis DEROUET,
Poi DUPONT,
Paul DURNING,
Michel FAYOL,
Jacques FIJALKOV,
Hélène GANTIER,
Agnès HENRIOT-VAN ZANTEN,
Guy JOBERT,
Nelly LESELBAUM,
Claude LESSARD,
Monique LINARD,
Christiane LUC,
Danielle MANESSE,
François MARIET,
Alain MINGAT,
Jean-Marc MONTEIL,
Eric PLAISANCE,
Marie-Geneviève SERE,
Roger SUE,
François TOCHON

1992 - 384 pages - format 16 x 24 cm - Ref : BB 023

France (TVA 5,5%) : 170 F - Corse, DOM : 169,22 F
Guyane, TOM : 161,14 F - Etranger : 177 F

Disponible en librairie et à l'INRP - Service des publications -
29, rue d'Ulm ; 75230 PARIS CEDEX 05

HISTOIRE DE L'AGRÉGATION

Contribution à l'histoire de la culture scolaire



André CHERVEL

ÉDITIONS

KIMÉ

Apparu en 1766, sous Louis XV, rétabli après la Révolution dans les années les plus noires du règne de Louis XVIII, le concours d'agrégation, marqué du sceau de l'élitisme et de la culture la plus traditionnelle, semblait ne pas devoir survivre aux évolutions démocratiques et moderniste du XIXe siècle. Tirant parti de la situation d'infériorité dans laquelle stagne longtemps l'enseignement supérieur français, il réussit cependant à s'adapter aux circonstances et à se diversifier suffisamment pour assumer toutes les tâches nouvelles qui s'imposent à l'Instruction publique, puis à l'Éducation nationale. Longtemps, les jurys du concours contrôleront à la fois l'enseignement secondaire et celui qui est dispensé dans les facultés des lettres et des sciences ; et c'est en grande partie autour de lui que s'opère l'évolution des disciplines enseignées.

Caractéristique du système d'enseignement français, le concours d'agrégation peut être considéré comme l'une des pièces importantes de la "spécificité française".

France (TVA 5,5%) : 170 F - Corse, DOM : 169,22 F
Guyane, TOM : 161,14 F - Etranger : 177 F

Toute commande d'ouvrages doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre de l'Agent comptable de l'INRP

**Disponible en librairie
et par correspondance auprès de l'INRP**

Service des Publications - 29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05

PERMANENCE ET RENOUVELLEMENT EN SOCIOLOGIE DE L'ÉDUCATION

Perspectives de recherche 1950-1990

Actes du colloque international en hommage à Viviane ISAMBERT-JAMATI
19-20 octobre 1990

sous la direction d'Eric PLAISANCE

avec la participation de

Christian BAUDELLOT, Jean-Michel CHAPOULIE, Sonia COMBONI SALINAS, Francine DUGAST, Pierre DANDURAND, Jean-Claude EICHER, Roger ESTABLET,
Frédéric FRANCOIS, Anna FRANGOUDAKI, Viviane ISAMBERT-JAMATI,
José Manuel JUAREZ NÚÑEZ, Menga LUDKE, Ahmed MOATASSIME,
Philippe PERRENOUD, Eric PLAISANCE, Antoine PROST, Estela dos SANTOS ABREU,
Georges SNYDERS, Lucie TANGUY, Alain TOURAINE, Anne VAN HAECHT,
Gérard VERGNAUD, Michel VERRET, Georges VIGARELLO, Nakhé WEHBE

Quel a été le développement de la sociologie de l'éducation en France, après la Seconde Guerre mondiale ? Quel bilan en tirer aujourd'hui ? Quelle influence a exercé Viviane Isambert-Jamati, notamment par la formation de sociologues étrangers ?

L'ouvrage - à travers les contributions réunies lors d'un colloque qui a fait date - offre une multiplicité de mises au point :

- analyses de la contribution de Viviane Isambert-Jamati à la recherche et à l'enseignement en sociologie de l'éducation ;
- présentation des courants de recherche dans différentes régions ou pays : Proche-Orient, Maghreb, Mexique, Brésil, Québec, Belgique, Grèce, Suisse ;
- aperçus sur la pluralité de la sociologie de l'éducation en France ;
- confrontation avec d'autres disciplines : histoire, philosophie, économie, linguistique, didactique.

Un livre indispensable pour tous ceux - de l'étudiant au chercheur - qui œuvrent dans le domaine des sciences de l'éducation.

Disponible en librairie et par correspondance auprès de l'INRP
- 1992. - 244 pages (16 x 24)

L'Harmattan

France (5,5%) : 140 F - Corse, DOM : 135,50 F
Guyane, TOM : 132,70 F - Etranger : 146 F



Toute commande d'ouvrages doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre de l'Agent comptable de l'INRP

INRP - Service des Publications - 29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05

**SCOLA
91**

**EUROPE PLURIELLE
ÉCOLES PLURIELLES**

- SCOLA 91**
- des rencontres pour découvrir ce qui se fait en Europe en matière d'éducation, pour valoriser le travail de terrain et les expériences innovantes ;
 - des rencontres pour contribuer à bâtir une Europe de l'éducation ;
 - des rencontres pour rassembler les approches et les acquis de praticiens, de chercheurs, de parents, de responsables d'associations, de représentants d'institutions éducatives ;
 - des rencontres pour confronter les réalités de la France et celles de l'Allemagne, de la Belgique, de l'Espagne, de la Hongrie, de l'Italie, d'Israël, de la Norvège, des Pays-Bas, de la Pologne, du Royaume-Uni, de la Suède, de la Suisse...

SCOLA 91, deux grands thèmes

- *la démocratisation et la justice scolaire* - rôle et place des parents ; rôle des élèves ; la formation professionnelle ; l'enseignement des langues ; l'activité extrascolaire ;
- *l'insertion scolaire et sociale des jeunes* - hétérogénéité culturelle et sociale ; dynamiques éducatives locales en milieu urbain à risques ; intégration et insertion des jeunes handicapés ; le temps et l'espace au service de l'insertion.

- SCOLA 91**
- un livre pour tous les professionnels de l'éducation, les responsables d'associations - en particulier de parents d'élèves -, les élus et les responsables de services des collectivités locales et territoriales, les travailleurs sociaux ;
 - un livre qui rassemble et clarifie des expériences européennes, qui ouvre la réflexion pour l'action.



RENNES
VIVRE EN INTELLIGENCE


NATHAN

Réf. BF 022

France (TVA 5,5 %) : 130 F - Corse, DOM : 125,81 F
Guyane, TOM : 123,22 F - Etranger : 135,56 F

*Toute commande d'ouvrages doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé
à l'ordre de l'Agent comptable de l'INRP*

INRP - Service des Publications - 29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05

DEMANDE D'ABONNEMENT

À retourner à :
INRP - Service des Publications
29, rue d'Ulm - 75230 PARIS CEDEX 05

Je souscris abonnement(s) à la Revue Recherche et Formation.

Je vous prie de faire parvenir la revue à l'adresse suivante :

M., M^{me} ou M^{lle}

Établissement (s'il y a lieu)

N° : Rue :

Localité : Commune distributive :

Code postal :

La facture devra être envoyée à l'adresse ci-dessous, si elle est différente de la précédente :

M., M^{me} ou M^{lle}

Établissement (s'il y a lieu)

N° : Rue :

Localité : Commune distributive :

Code postal :

Cachet de l'établissement : Date :

Signature

TARIFS	
Abonnement	jusqu'au 31/07/93
France (TVA 5,5 %)	130,00 F ttc
Corse, DOM	125,43 F
Guyane, TOM	122,85 F
Étranger	165,00 F
Le numéro (TVA 5,5 %)	68,00 F ttc

Institut National de Recherche Pédagogique

29, rue d'Ulm - 75230 PARIS CEDEX 05 - ☎ 46.34.90.81 (abonnements)

Joindre un titre de paiement libellé à l'ordre de M. l'Agent comptable de l'INRP

Une facture ne sera délivrée que sur demande expresse

Imprimé par INSTAPRINT S.A.
1-2-3, levée de la Loire - LA RICHE - B.P. 5927 - 37059 TOURS Cedex
Tél. 47 38 16 04

Dépôt légal 2^{ème} trimestre 1993

*Quelle formation en commun
pour les enseignants ?*

N° 13 - 1993



ÉQUIPE RÉDACTIONNELLE

Raymond BOURDONCLE : rédacteur en chef.

Gérard SAUVION : secrétaire de rédaction.

Simone BAILLAUQUÈS : rubrique *Études et recherches*.

Annette BON : rubrique *Actualité des IUFM*.

Raymond BOURDONCLE : rubrique *Notes critiques*.

Roland FENEYROU : rubrique *Autour des mots*.

Annette GONNIN-BOLO : rubrique *Entretien*.

Andrée LOUVET : rubrique *Études et recherches*.

Michèle TOURNIER : rubrique *Actualité générale*.

COMITÉ DE RÉDACTION

J.-M. BARBIER : Professeur au Conservatoire National des Arts et Métiers. Paris.

J. BERBAUM : Professeur de Sciences de l'Éducation. Université de Sciences Sociales. Grenoble.

G. BERGER : Professeur de Sciences de l'Éducation. Université de Paris VIII.

F. BEST : Inspecteur général. Paris.

A. BOUVIER : Directeur. IUFM de Lyon.

M.-L. CHAIX : Professeur. École Nationale Supérieure des Sciences Agronomiques Appliquées. Dijon.

L. DEMAILLY : Professeur. IUFM de Lille.

J.-C. EICHER : Professeur d'Université. Institut de Recherche sur l'Économie de l'Éducation. Dijon.

J. FENEUILLE : Inspecteur général. Paris.

G. FERRY : Professeur émérite de Sciences de l'Éducation. Université de Paris X.

J. GUGLIEMI : Directeur. IUFM de Caen.

J. HASSENFORDER : Directeur du Département Ressources et Communication. INRP.

W. HÖRNER : Chercheur. Ruhr Universität Bochum. Allemagne.

M. HUBERMAN : Professeur de Pédagogie. Université de Genève. Suisse.

H. JUDGE : Professeur. Université d'Oxford. Royaume-Uni.

G. de LANDSHEERE : Professeur émérite. Université de Liège. Belgique.

L. LEGRAND : Professeur émérite de Sciences de l'Éducation. Université de Strasbourg.

N. LESELBAUM : Maître de conférences. IUFM de Versailles.

C. LESSARD : Professeur d'Éducation Comparée et de Fondements de l'Éducation. Université de Montréal. Québec. Canada.

L. MARMOZ : Professeur de Sciences de l'Éducation. Université de Caen.

A. de PERETTI : Directeur de Programme honoraire. INRP.

M. REGUZZONI : Directeur de Recherche. Centre pour l'innovation éducative. Milan. Italie.

F. VANISCOTTE : Consultante : « Dimension européenne » Eurydice. Bruxelles.

M. VIAL : Professeur d'Université. INRP.

W. TULASIEWICZ : Senior lecturer. Université de Cambridge. Royaume-Uni.

D. ZAY : Maître de conférences. Université de Paris VIII.

J. WEISS : IRDP. Neuchâtel. Suisse.

Directeur de la publication : J.-F. BOTREL



Recherche et formation

– *Un lieu d'échange et de débat scientifique pour tous ceux, chercheurs ou praticiens, qui s'interrogent sur les problèmes de la formation.*

– *Un instrument de travail pour tous les formateurs.*

Recherche et formation numéro 13 :

QUELLE FORMATION EN COMMUN POUR TOUS LES ENSEIGNANTS ?

La formation commune telle qu'elle a été instituée par les textes qui ont fondé les IUFM doit « favoriser l'émergence d'une culture professionnelle commune à tous les enseignants par delà les spécialités, les disciplines et les niveaux d'enseignement ».

Comment dans la pratique ces enseignants, qu'une longue histoire socio-politique a séparé, se sont retrouvés, rencontrés, confrontés, et, ont pu, peut-être, modifier leur identité ? Quelles actions de formation commune ont pu se mettre en place et sur quels thèmes ? Quelle évaluation en ont faite les formés ? Quel sens peut-on donner au choix des contenus des modules de formation ? Autant de questions posées dans ce numéro.

La réflexion de *Recherche et Formation* a tenté cependant d'aller plus loin. Elle s'interroge plus profondément sur l'origine du rapprochement, amorcé depuis déjà quelques années, des deux cultures enseignantes. Ce rapprochement serait fondé sur des bases à la fois socio-économiques et philosophiques : socio-économiques, parce que lié indéniablement à la volonté, exprimée par de nombreux pays, de démocratiser leur enseignement et d'assurer ainsi la réussite du plus grand nombre ; philosophiques parce que cette démocratisation implique, de l'école au lycée, une nouvelle manière d'être de l'enseignant, dont le regard est davantage centré sur l'élève et le rapport à la pédagogie et aux savoirs largement modifié.

Les formateurs trouveront donc dans ce numéro des articles qui devraient permettre d'approfondir leur réflexion à la fois sur les fondements et le fonctionnement de la formation commune.



INSTITUT NATIONAL
DE RECHERCHE PEDAGOGIQUE
29 rue d'Ulm, 75230 PARIS CEDEX 05
Téléphone : 46.34.90.00
ISBN 2-7342-0362-6