

LA FORMATION DES PROFESSEURS DE LYCÉE : UNE VALSE- HÉSITATION (1981-2001)

HERVÉ TERRAL

La formation des professeurs est, en France, depuis au moins une centaine d'années (cf. l'enquête parlementaire sur l'enseignement secondaire de 1899), un *leitmotiv* structurant les débats éducatifs et politiques. Les changements s'opèrent néanmoins lentement, malgré la création des Centres Pédagogiques Régionaux (1952), destinés à former le corps nouveau des professeurs certifiés.

LE TEMPS DES RAPPORTS

La victoire de la « gauche unie » en mai 1981 s'accompagne de quelques grands rapports réformateurs... Plus que le rapport de L. Legrand, *Pour un collège démocratique* (décembre 1982), appelant à une redéfinition des fonctions enseignantes par la remise en cause de la « classe » au profit des « groupes », deux autres rapports concernent plus strictement la formation des maîtres :

LE RAPPORT D'A. DE PERETTI SUR « LA FORMATION DES PERSONNELS DE L'ÉDUCATION NATIONALE »¹

Par son objet même, le rapport sera considéré par *Le Monde* (20-3-1982) comme une « refonte complète du système de formation des enseignants ». Plusieurs traits le caractérisent :

– Pour la formation initiale, il conviendra de viser « l'allongement et l'insertion au sein du monde universitaire des différentes formations ainsi que leur progressive égalisation ». On devra, par là même, « assurer en même temps un haut niveau de connaissances et renforcer la professionnalisation des métiers de l'Éducation Nationale ». Aussi, « dès le début de la formation », on recherchera une « articulation [...] entre l'acquisition des connaissances disciplinaires et théoriques du meilleur niveau et l'exercice effectif de la relation d'enseignement ainsi que l'apprentissage des méthodologies qui la rendent efficiente ». « Cette alter-

1. A. de Peretti. *La formation des personnels de l'Éducation Nationale* Paris, La Documentation française, 1982, 339 p.

nance » fera donc appel à des « compléments théoriques [...] relevant aussi bien des disciplines que des sciences de l'éducation et de la communication » (p. 22).

– Il est envisagé, dès lors, avec pragmatisme, des « regroupements des diverses institutions existantes » conduisant à des Instituts Universitaires de Formation organisés en réseaux (du département au niveau national). Concernant les formateurs (chap. 6), la Commission recommande de faire largement appel à des formateurs « occasionnels » – ce qui sera, au demeurant, un credo des MAFPEN² (p. 125).

– Tout en s'interrogeant sur le taux d'échec au CAPES « pratique » (0,1 %), le rapport envisage de compléter les épreuves classiques par « des épreuves de nature (...) pré-professionnelle » : examens d'aptitude sur la communication, épreuves sur les capacités de mise en œuvre, par exemple corrigés de devoirs (chap. 7)³.

– Sont enfin prévus « des tronc communs de formation pour les enseignants des premier et second degrés en coopération avec les universités et les mouvements ou associations de spécialistes » (p. 22), avant d'aller « plus avant dans l'unification des corps » (p. 26) – l'agrégation devenant à terme un concours interne (« après trois à cinq ans d'ancienneté »).

Le rapport De Peretti introduit donc des éléments de rupture importants avec la stricte tradition de l'excellence disciplinaire, tout en prenant appui sur certaines pratiques déjà existantes mais dans des secteurs plutôt dominés ou marginaux de l'enseignement (celles des ENNA⁴ tout particulièrement).

LE RAPPORT D'A. PROST SUR « LES LYCÉES ET LEURS ÉTUDES »⁵

S'appuyant sur une consultation nationale des personnels durant deux journées, le rapport Prost s'efforce de définir « l'évolution du métier » et les réponses qu'elle appelle dans une perspective critique :

– à l'égard des CPR tout particulièrement dans lesquels la formation est jugée « totalement empirique » (à la différence des ENNA qui ont donné « certains des chercheurs les plus connus en sciences de l'éducation »)⁶;

– à l'égard des universités caractérisées par la présence de « modèles pédagogiques » (« cours magistral » et « travail individuel » des étudiants totalement libres) qui, transposés dans les lycées, pourraient... « provoquer l'effondrement des études secondaires » (p. 212).

D'où la formulation de « trois propositions à court terme » :

1°) « développer la recherche en éducation [...] à la fois comme science, comme éthique et comme mode de formation » ;

2°) « prendre au sérieux la formation des enseignants » : « apprendre [le métier] à un collègue nécessiterait une compétence spécifique » ;

3°) « réformer les concours de recrutement CAPES et Agrégation », c'est-à-dire :

– « intégrer l'année de formation dans le concours » à sa pleine place ;

– « vérifier [ce] qu'il n'est pas permis d'ignorer » : « docimologie, problèmes d'évaluation ou organisation générale du système éducatif » ;

– instituer « deux épreuves centrales à fort coefficient ». D'abord par « la soutenance d'un mémoire de recherche sur un sujet de didactique ou plus largement de sciences de l'éducation mais qui ait un rapport direct avec une pratique pédagogique » (p. 220). Ensuite par « la rédaction et la soutenance d'un rapport de stage » (conduite de la classe, programme visé, exercices donnés, corrections réalisées, documents fournis aux élèves).

Moins radical que le rapport De Peretti, le rapport Prost n'envisage pas la transformation de l'agrégation (institution bicentenaire) en concours interne. Il tente, néanmoins, de mettre l'accent sur les aspects pratiques du métier : l'année de formation CAPES ne doit pas ainsi

2. Les Missions académiques à la formation des personnels de l'Éducation nationale naissent en juin 1982. Après avoir rejoint le giron des IUFM en 1998, la formation continue semble retourner vers les rectorats (2001).

3. Comme il en allait pour les certificats d'aptitude à l'enseignement des collèges (CAEC) créés fin 1941 ou à l'enseignement secondaire des jeunes filles en 1883.

4. Écoles Normales Nationales d'Apprentissage, créées en 1945 pour la formation des maîtres de l'enseignement professionnel.

5. *Les lycées et leurs études au seuil du xx^e siècle* : rapport du groupe de travail national sur les seconds cycles, présidé par M. Antoine Prost, Paris, MEN-CNDP, 1983, 288 p.

6. A. Prost fait ici allusion à G. Mialaret, A. Léon, M. Postic.

se transformer en année préparatoire à l'agrégation... De même, envisage-t-il souplement le lieu de formation futur comme une « intersection entre plusieurs milieux : l'université, les centres de recherche, le second degré. » (p. 221).

Cette prudence trouve sans doute sa source dans un regard d'historien porté à relativiser : « L'obstacle le plus profond est cependant le scepticisme général envers la formation professionnelle. Au vrai, il est insurmontable (sic). Prôner une telle formation est prêcher dans le désert. Tout ce qui est « pédagogie » suscite en France, dans de nombreux milieux, le mépris ou la dérision », conclut l'auteur (p. 217).

Quelques années plus tard, P. Bourdieu et F. Gros (professeurs au Collège de France), feront paraître leurs sept *Principes pour une réflexion sur les contenus de l'enseignement*⁷. Le cinquième principe proposera par exemple de « diversifier les formes de la communication pédagogique » par l'introduction de « travaux dirigés et d'enseignements collectifs regroupant des professeurs de deux ou plusieurs spécialités et pouvant revêtir la forme d'enquêtes ou d'observations sur le terrain ».

LE TOURNANT DES IUFM

Dans un contexte marqué par la difficulté de recruter dans certaines disciplines, le retour de la gauche aux affaires (mai 1988) va se concrétiser par un triple souci : 1) unifier la formation ; 2) en assurer une « meilleure gestion » ; 3) la « professionnaliser » – selon un terme polysémique appelé à un grand avenir. Les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres voient le jour *de jure* avec la loi d'orientation sur l'enseignement du 10-7-1989 (art. 17) et, *de facto*, dès septembre 1990 pour trois d'entre eux (Grenoble, Lille, Reims) – dans le cadre d'une « expérimentation » étendue à chaque académie l'année suivante. Quelques textes servent de repères (parmi des dizaines publiés alors, aussi dispersés qu'il y avait de sous-directions ministérielles) :

a) **Le rapport du recteur D. Bancel** : *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres* (10-10-1989) est le premier d'entre eux, issu d'une commission d'experts⁸. Partant de la notion de « professionnalité globale », il définit des compétences qui caractérisent depuis longtemps la fonction (« organiser un plan d'action pédagogique »), des éléments plus novateurs (« favoriser l'émergence de projets professionnels positifs », participer au projet d'établissement) et développe une série d'options relevant de pédagogie dite « de la maîtrise » (« préparer et mettre en œuvre une situation d'apprentissage, réguler son déroulement, l'évaluer », « fournir une aide méthodologique aux élèves ») – « activités professionnelles [qui] concernent les maîtres de tous niveaux ».

b) **Le Ministère avance ses propres options**. Si, en février 1991, une de ses revues⁹ déclare : « On ne sait pas encore quel sera le service d'un enseignant affecté en IUFM, la répartition des enseignements entre formateurs, ni ce qu'ils enseigneront exactement » (sic), la circulaire du 2-7-1991 indique déjà : « Chaque IUFM établit son plan de formation », soumis à l'administration centrale pour agrément. **La note sur les contenus des enseignements et la certification dans les IUFM** (28-3-1991) donne, quant à elle, une première réponse sur 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 (avec concours au milieu) où apparaît la notion d'une « formation générale et transversale, commune ou non », peu définie quant à ses disciplines de référence¹⁰. Les enseignements communs doivent entrer en interaction avec les pratiques : « On ne saurait privilégier la forme du cours magistral ».

La circulaire du 20-3-1992, préparant les plans 1992-94, fait appel pour préciser cet aspect général de la formation à quelques disciplines (sociologie, histoire, épistémologie...) en tant que « méthode utilisée » (sic) : mais, si elle parle de « champs d'application », n'en demeureront

7. Commission présidée par P. Bourdieu et F. Gros, *Principes pour une réflexion sur les contenus d'enseignement*. Paris, MEN, mars 1989, 14 p.

8. Ce texte concrétise les grandes options du *Rapport annexé à la loi* publié au *Journal officiel* le 14-7-1989.

9. *Avenirs* (Onisep), n° 421.

10. Ce sont plutôt des thèmes qui sont indiqués : la numération, la lecture, le travail du corps et de la voix, les ZFP, etc. Cf. Guy Legrand, « La « formation générale » au fil des textes », *Spirale*, 1994, n° 12, 39-60.

pas moins, dans les faits, des objets très parcellisés de savoirs (la violence à l'école, éducation et médias...) : il est permis de s'interroger alors sur ce qui les unifie *in situ*, par delà des thématiques du type « gérer une situation d'enseignement » susceptibles de recevoir des contenus et de faire appel à des pratiques de formation fort diverses – le cours magistral (par exemple sur la « relation pédagogique » !) ayant pu être imposé par des directions locales soucieuses d'économies budgétaires... dans certains secteurs. D'autant que, en 1992 et en 1993, existera une épreuve d'admission dite « professionnelle » (1^{re} année) dans les CAPES, CAPET, CAPLP (BO, 26-9-1991, n° 33), qui focalisera, un temps, toutes les attentions (et toutes les critiques).

Cette dernière, sans se confondre avec « l'épreuve de qualification professionnelle » (2^e année, ex-« Capes pratique »), doit permettre d'« apprécier l'aptitude [du candidat] à analyser une situation de classe dans une classe de collège ou de lycée¹¹ », mais « ne donne pas lieu à l'introduction d'une discipline nouvelle déconnectée de la discipline que le futur professeur aura pour mission d'enseigner » (sans que l'on sache plus précisément si sont ainsi visées les didactiques, les sciences de l'éducation, etc.). Cette recommandation sera différemment comprise selon les jurys, allant d'une interprétation strictement centrée sur la discipline d'enseignement (philosophie, espagnol...) à une ouverture sur la pédagogie générale (secteurs techniques)¹². Parallèlement, le « mémoire professionnel », déjà présent dans la formation des instituteurs et des professeurs de LP, doit constituer l'autre pôle de la professionnalisation : il s'agit « d'identifier un problème ou une question concernant ses pratiques [et] de proposer des pistes de réflexion ou d'action en se référant aux travaux existant en ce domaine » (circ. 91-202 du 2-7-1991). Là encore, les mises en œuvre peuvent être très variées selon les secteurs de formation mais on peut constater peu de co-directions entre formateur disciplinaire et généraliste dans les pôles traditionnels du secondaire.

À partir de la « contre-réforme » *stricto sensu* relativisant en juillet 1993 « l'épreuve dite professionnelle », la circulaire relative à l'élaboration des projets des IUFM pour 1995-1999 (novembre 1994, DGE Sup. 10 et 11) va confirmer l'ancrage disciplinaire du « métier d'enseignant ». Elle recourt volontiers à l'adjectif (« didactique », « pédagogique ») au lieu d'utiliser les substantifs correspondants (pédagogie générale, didactique des disciplines). Si elle introduit néanmoins une « éthique professionnelle » centrée sur la connaissance du système éducatif, de « ses missions essentielles », de ses « valeurs de référence » (un classique de l'Inspection), elle parle globalement de « domaines de formations autres que disciplinaires » sans plus de précisions, marginalisant, si besoin en était encore, la part de la philosophie et des sciences humaines et sociales (psychologie, sociologie, etc.). Les deux textes définissant les deux grandes voies de l'enseignement (« référentiel de compétences » du professeur des écoles, BO n° 45, 8 décembre 1994 ; « missions » du professeur de lycée et collège, BO n° 22, 29 mai 1997), s'ils divergent sur leurs fondements théoriques (peu ou prou « modernes » pour les premiers et « traditionnels » pour les seconds), demeurent tous deux peu loquaces sur les savoirs communs aux enseignants. Les « formations communes » sont, au demeurant, de plus en plus réduites et volontiers présentées sous forme de conférences amphithéâtrales ou de tables rondes entre « acteurs » et « grands témoins », très prisées, sur quelques sujets phares¹³. Enfin, la recommandation faite aux jurys de « déceler que les candidats ont réfléchi à la dimension civique de tout enseignement et, plus particulièrement, de celui de la discipline dans laquelle ils souhaitent exercer » (arrêté du 4-9-1999) est, selon B. Gutrey (*Le Monde*, 22-6-1999) « demeurée lettre morte »¹⁴.

On peut donc, en résumé, repérer au plan national (*ante* ou *post* 1993) quelques traits saillants de la « nouvelle formation » :

11. Une option 1 repose sur les propres observations du candidat ; une option 2 sur un dossier établi par le jury ; une option 3 (professorat professionnel et technique) sur un dossier réalisé dans le cadre d'une activité professionnelle antérieure. Après juillet 1993, seules les deux dernières options subsisteront comme « épreuve sur dossier ».
12. Phénomène perceptible dès les « Informations pratiques sur l'épreuve professionnelle » (BO, 19-3-1992, n° 12).
13. Par exemple à l'IUFM de Toulouse sur : « l'éducation à la citoyenneté » (Amnesty International), « homosexualité et milieu scolaire », « la responsabilité civile et pénale des enseignants » (MAIF), etc.
14. Sauf à considérer, par exemple, qu'une interrogation sur la sécurité relève, en physique appliquée, d'une réflexion sur la citoyenneté...

– une référence ministérielle minimale (pas de programmes) mais une construction locale (empruntant largement aux ressources disponibles... comme, hier, en CPR) avec encadrement national *a posteriori* (notion d'agrément ; comité d'évaluation après 1995) ;

– une difficulté certaine à mettre en place l'articulation théorie-pratique, par delà quelques tentatives (les « groupes de références » en Pays-de-Loire, coordonnés par des formateurs didacticiens et psychopédagogues) ;

– un alignement des formations I.P.P sur les formations CAPES (avec mise sur poste effective à la rentrée). Un ancien directeur du Ministère a pu se demander avec inquiétude : « Le lycée professionnel existe-t-il ? »¹⁵ – lors même qu'il concerne un tiers des lycéens.

Mais aussi (sans que cela soit *de facto* contradictoire) :

– des recommandations ministérielles explicites (ex. sur la violence à partir de 1996), difficiles à intégrer dans des approches académiques ;

– des options ministérielles que l'on pourrait qualifier d'ambivalentes, trouvant néanmoins à l'échelon local des interprètes empressés : ainsi, la philosophie, valorisée par C. Allègre à travers la philosophie des sciences dans la formation universitaire des scientifiques, est-elle dévalorisée comme « philosophie pédagogique » (sic)¹⁶.

Ce disant, les IUFM, très recherchés pour le taux de réussite aux concours de leurs étudiants (globalement au-dessus de 50 %)¹⁷, n'en auront pas moins préparé au métier environ 200 000 enseignants en dix ans – mais ils devront, pour les cinq prochaines années, en former 185 000 (selon la revue *Former des maîtres*, mars 2001)... sans grande augmentation de moyens, semble-t-il. Le recours accentué au « terrain », toujours revendiqué par des débutants soucieux de « concret », risque alors de s'affirmer comme une solution privilégiée, fût-ce par un accompagnement partiel lors d'une 3^e année¹⁸.

CONCLUSION

Le « terrain » apparaît, depuis des lustres, comme une référence (d'autant plus profitable que le jeune professeur semble « né pour la toge »¹⁹ dans la tradition du Lycée classique). Par delà l'universitarisation (réalisée par la présence d'universitaires – en 1^{re} année surtout) et sous couvert de « professionnalisation », l'heure semble venue de lui donner une place de choix. Auquel cas, « sauvageons » (selon l'expression d'un ancien ministre) ou pas, il conviendrait de prendre le mot dans toute son acception ethnologique : « Épreuve probatoire du débutant et laboratoire du chercheur confirmé [...], l'expérience du terrain produit un travail décapant de soi sur soi [...] et reste, malgré les contraintes scientifiques, une aventure personnelle.²⁰ » Hier comme demain ?

Hervé TERRAL

Cers Toulouse 2

herve.terral@toulouse.ujf.fr

BIBLIOGRAPHIE SÉLECTIVE

ALTET, M., *La formation professionnelle des enseignants*, Paris : PUF, 1994.

LANG, V., *La professionnalisation des enseignants*, Paris : PUF, 1999.

LESELBAUM, N., *La formation des professeurs en CPR*, Paris : INRP, 1989. (Rapports de recherche, n° 3).

PROST, A., L'évolution de la formation des enseignants de 1960 à 1990, *Recherche et formation*, 1999, n° 32, 9-24.

PROST, A., *Éloge des pédagogues*, Paris : Seuil, 1985, chap. 8.

ROBFERT, A.D. et TERRAL, H., *Les IUFM et la formation des enseignants aujourd'hui*, Paris : PUF, 2000 (préface de P. Meirieu).

TERRAL, H., *Profession : professeur. Des écoles normales maintenues aux IUFM (1945-1990)*, Paris : PUF, 1997.

15. A. Legrand, *Le système E*, Paris, Denoël, 1995, p. 47.

16. « Je ne suis pas certain du cours de philosophie pédagogique. Des cours (sic) sur la violence, la drogue, le comportement à avoir dans des situations difficiles, les nouvelles technologies ou l'enseignement de la morale civique me paraissent plus importants que des élucubrations philosophiques. » (Déclaration au Sénat, 30-11-1998).

17. En dehors de l'agrégation relevant pour leur préparation des seules universités et faisant figure de « butte témoin ».

18. J. Lang, *Orientations sur la rénovation de la formation des maîtres*, dossier de presse, 27-2-2001, n.p.

19. E. Herriot, *Normale*, La Nouvelle Société d'Édition, 1932.

20. F. Gresle et al., « Art. terrain », *Dictionnaire des sciences humaines. Anthropologie/Sociologie*, Nathan-Université, 1994.

