

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 défailant 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. Zageska, *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.