

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

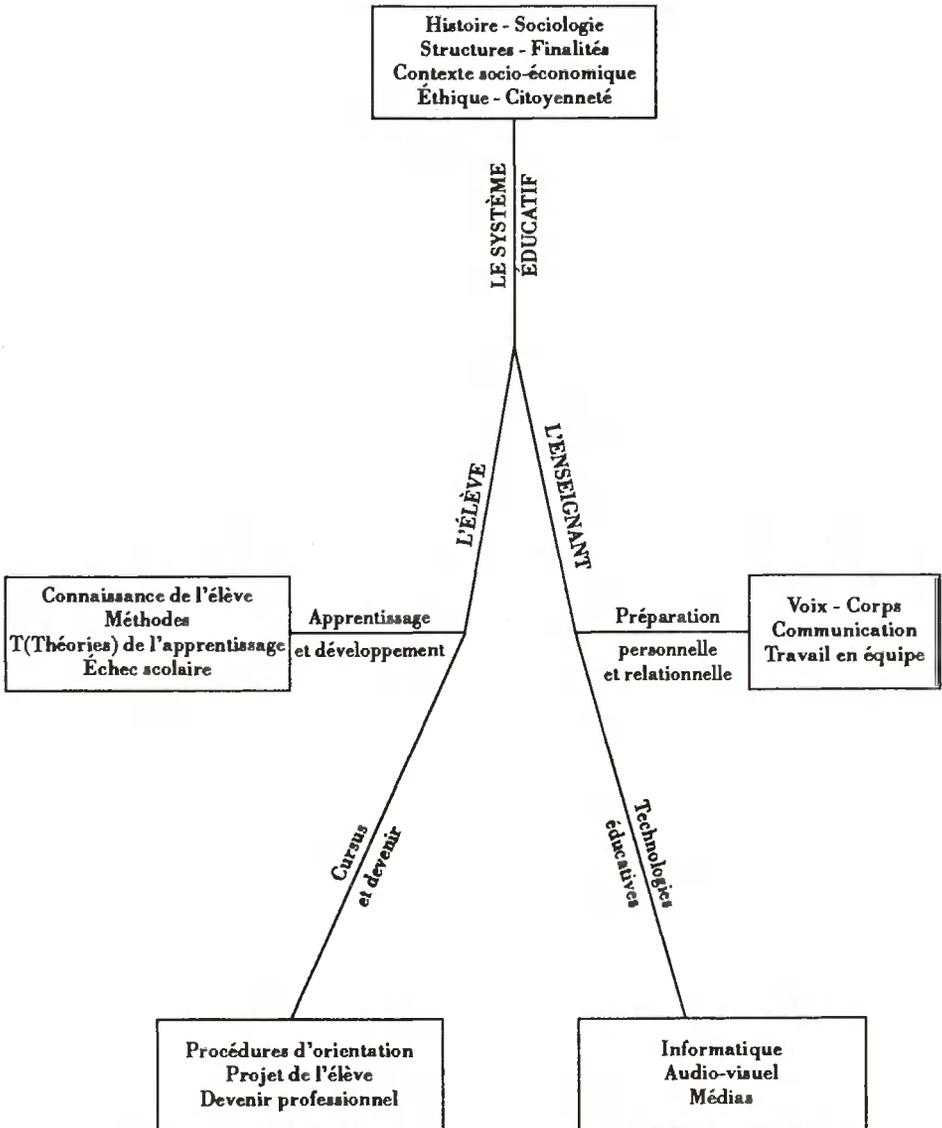
L'examen des plans de formation des IUFM étudiés permet de proposer un regroupement des intitulés de formation selon trois axes, dont le schéma ci-joint tente de rendre compte :

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.