

LA FORMATION COMMUNE SAISIE PAR SES DESTINATAIRES

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(2) Cf. tableau en annexe.

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

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

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

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

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

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

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

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

- « Améliorer la formation des enseignants » ;

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

II. JUGEMENTS INSPIRÉS PAR LA FORMATION COMMUNE DANS SON APPLICATION

Ces jugements nous sont fournis cette fois-ci :

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

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

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

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

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

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

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

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

- Les étudiants réfractaires à la transversalité

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

- Les étudiants pédagogues, partisans de la transversalité

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CONCLUSION

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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