

AUTOUR DES MOTS

Raymond BOURDONCLE,
Béatrice VALLE

Comment inviter à une réflexion pluraliste ? Quels raccourcis, quels stimulants trouver pour faciliter quelque peu le cheminement de la pensée ? Ne risque-t-on pas de se perdre dans la forêt épaisse des thèses, des ouvrages, des articles scientifiques et des magazines ? A-t-on encore le courage d'ouvrir un traité de pédagogie, lorsque l'on sait que le chemin de patience est à perte d'horizon, que les bibliographies deviennent exponentielles, que l'effort supposé n'est pas à la mesure d'une vie de parent, d'enseignant ou de formateur ?

Un nouveau regard, une autre manière d'explorer le présent sont à inventer. Pour cela, il nous faut des outils, des outils pour penser les changements qui s'opèrent sous nos yeux et des outils pour changer nos manières de les penser.

Osons l'admettre, le temps d'une rubrique : la réflexion est parfois plus stimulée par des formulations brèves que par de longs discours. Aussi est-ce au travers d'un choix de citations significatives, empruntées à des époques, des lieux et des horizons différents, que nous proposons ici, dans une sorte de face à face interactif de points de vue et de définitions, une halte pensive autour de quelques mots et de leurs relations.

Les mots choisis sont instituteur, professeur, IUFM, formation commune. Des mots anciens et des mots nouveaux, des désignations d'hommes et des désignations d'institutions et de formations. Pourquoi n'être pas resté d'un seul côté pour y embrasser présent et passé ? Pourquoi ne pas opposer, par exemple, les Écoles normales, CPR et ENNA aux IUFM, ou les instituteurs aux professeurs d'école ? La raison en est simple : aujourd'hui, les institutions des décennies précédentes n'existent plus et les professeurs d'école que forment la toute nouvelle institution n'existent pas encore.

En outre, ces quatre mots et leurs rapports permettent de bien couvrir le débat qu'a fait naître la récente réforme des IUFM et d'apercevoir ses racines historiques. Pour respecter cette polémique, nous avons, cette fois-ci, laissé plus d'espace aux citations, afin qu'ici, comme dans les originaux, puisse apparaître la passion qui a soufflé entre ces mots.

1. LES MOTS ANCIENS : INSTITUTEURS, PROFESSEURS

DÉFINITIONS

Instituteur : Lat. *institutor*, dér. de *instituere*, placer (*statuere*) dans (*in*), établir, fonder, organiser. Celui ou celle (institutrice) qui enseigne dans une école primaire ou dans une classe du premier degré.

Foulquié (1991), 261.

Professeur : Lat. *professor*, dér. de *profiteri*, déclarer ouvertement, faire profession de..., celui qui a pour profession de..., absol., celui qui enseigne, professeur. Personne qui a pour fonction d'enseigner. Professeur d'anglais, d'histoire, d'éducation physique. L'usage réserve ce titre (« Monsieur le Professeur », « le Professeur Dupont »...) aux titulaires d'une chaire de l'enseignement supérieur.

Foulquié (1991), 382.

L'étymologie est *profiteri* : mettre au grand jour, témoigner de son savoir, enseigner publiquement (...). Le professeur occupe une chaire, c'est d'un lieu élevé qu'il donne ses leçons. C'est l'expérience des siècles passés, c'est le savoir de la société présente, qui se mettent en face de la génération nouvelle et se font entendre à elle.

Dupanloup (1911) vol. II, 538, cit. Foulquié (1991), 382.

HISTOIRES DE MOTS

Instituteur : Notre langue employait autrefois, à l'imitation du latin, le mot d'*institution* dans un sens équivalent à celui que nous donnons aujourd'hui au mot *éducation*. Tout le monde connaît le chapitre célèbre que Montaigne a intitulé *De l'institution des enfants* (*Essais*, livre I^{er}, chap. XXV). Le verbe *instituer* signifiait élever, éduquer ; on lit dans Rabelais : « Comment Gargantua fut *institué* par un sophiste es lettres latines ; – Comment Gargantua fut *institué* par Pornocrates en telle discipline qu'il ne perdoit heure du jour »...

Qui a le premier employé le mot d'*instituteur* ? Nous l'ignorons. M^{me} de Genlis s'en sert dans son roman pédagogique *d'Adèle et Théodore*, qui parut en 1782. On le rencontre aussi dans un ouvrage anonyme paru la même année (*Essai sur l'éducation des hommes – et particulièrement des princes – par les femmes*, Amsterdam, Paris), et nous constatons qu'à ce moment le mot d'*institutrice* n'était pas encore usité, car l'auteur a recours à cette périphrase : la *femme-institutrice*. Ce qui est certain, c'est que ces deux termes n'ont été introduits dans l'usage courant et dans la langue officielle qu'après 1789. Les hommes de la Révolution avaient à cœur de relever devant l'opinion la mission des maîtres et des maîtresses chargés de l'éducation de l'enfance, et ce fut pour les honorer qu'aux termes anciens de régent et de régente, ils substituèrent ceux d'*instituteur* et d'*institutrice*. Le premier document officiel relatif à l'instruction

publique, le projet de décret annexé au rapport présenté par Talleyrand à la Constituante, le 10 septembre 1791, n'emploie que le mot *institutrice* ; le mot *instituteur* n'y figure pas encore ; Talleyrand se sert du terme de *maître d'école primaire*. Mais un an plus tard, Condorcet présenta à son tour son plan à la Législative (20 et 21 avril), et on y lit à l'art. 2 : « Les maîtres de ces écoles primaires s'appelleront *instituteurs*. »

Buisson (1888), p. 1360 (1^{re} partie, tome 2).

Professeur : Antérieurement à la Révolution, le sens légal du mot *professeur* était assez mal défini. On donnait d'ordinaire ce titre à ceux qui enseignaient dans une faculté, tandis que ceux qui enseignaient dans un collège étaient plutôt appelés *régents*. Cependant on trouve aussi des professeurs de faculté désignés par les titres de *magistri*, *lectores* ; et les régents des collèges reçoivent parfois le titre de *professeurs*.

La Convention nationale, en donnant aux maîtres chargés d'enseigner dans les écoles primaires le beau nom d'*instituteur*, réserva le titre de *professeur* aux maîtres de l'enseignement secondaire et supérieur : un décret du 14 février 1793 fixe le traitement des *professeurs* des collèges. Un peu plus tard (projet de décret lu par Romme le 1er octobre 1793), la Convention voulut étendre le nom d'*instituteur* « à tous ceux qui remplissent l'honorable fonction d'élever et d'instruire les enfants de la République, quelle que soit l'école dans laquelle ils exercent leur zèle et leurs talents » ; le projet Bouquier pour l'organisation du dernier degré d'instruction appelle les maîtres de l'enseignement supérieur des « instituteurs d'arts et de sciences » ; les savants qui furent choisis pour enseigner à l'École centrale des travaux publics et à l'École normale portèrent le titre d'*instituteurs*. Mais on en revint bientôt à la désignation de *professeur* pour les ordres supérieurs de l'enseignement : ce fut ce dernier titre que reçurent les maîtres chargés d'enseigner dans les écoles centrales (décret sur les écoles centrales, présenté le 26 frimaire an III, voté le 7 ventôse an III).

La loi du 11 floréal an X donna le titre de *professeurs* aux membres du personnel enseignant des lycées et des écoles spéciales (établissements d'enseignement supérieur) ; elle appela *maîtres* les membres du personnel enseignant des écoles secondaires communales. Ces dernières furent transformées en collèges communaux par le décret du 17 mars 1808, et leurs maîtres devinrent des régents. Ils gardèrent ce nom jusqu'en 1867, époque où un décret, rendu sur la proposition de Victor Duruy, fit disparaître une distinction dont l'usage ne tenait plus compte. Une nouvelle catégorie de professeurs vint s'ajouter à l'ancienne lorsque fut créée en 1865 l'enseignement secondaire spécial. Il en fut de même lorsque, par la loi du 21 décembre 1880, l'enseignement secondaire des filles fut organisé : les maîtresses des lycées et collèges de jeunes filles, pourvues du titre d'agrégée, prirent le titre de professeurs.

Buisson (1888), p. 2447 (1^{re} partie, tome 2)

DISTINCTIONS

L'identité professionnelle du premier degré s'est forgée depuis un siècle dans les écoles normales départementales. À l'origine véritables séminaires laïques, sou-

baissement du centralisme ferriste, les écoles normales étaient chargées d'édicter et de transmettre aux instituteurs règles et normes, tant idéologiques que pédagogiques. Les instituteurs devaient être, dans l'esprit des réformateurs des débuts de la Troisième République, les missionnaires du progrès culturel et social, les constructeurs de la pérennité de la République et les promoteurs des valeurs qui la fondent... En même temps qu'un farouche défenseur des intérêts de la corporation, le syndicat représentatif des instituteurs est un dépositaire vigilant de ces valeurs « libératrices », qui se sont progressivement décentrées du collectif, (la République) vers l'individuel (l'enfant). ... L'organe du syndicat des instituteurs se nomme « L'École libératrice ».

L'identité professionnelle de l'enseignement secondaire n'est pas héritière des mêmes traditions que celle du premier degré. Ses professeurs – licenciés ou agrégés – sont très majoritairement issus de l'Université. Enseignant une et enseignant d'une discipline, leur compétence professionnelle leur paraît d'autant plus liée aux savoirs acquis pendant leurs quatre ou cinq années d'études universitaires, qu'aucune place n'y a été faite à l'apprentissage du métier... Les modèles pédagogiques portés par cette culture sont fortement marqués par l'académisme de l'enseignement universitaire ; exposés en cours magistral, application en travaux dirigés, expérimentation en travaux pratiques. Bien adaptés au public traditionnellement « écrémé » des universités et des lycées, ces modèles se sont trouvés déstabilisés par l'hétérogénéité des élèves, conséquence du triomphe de l'enseignement de masse, d'abord au niveau du collège, et dorénavant au-delà. Le syndicat majoritaire dans le second degré, par ses revendications propres et par celles du courant qu'il influence au sein de la Fédération, est le gardien très ombrageux de ces valeurs et des formes d'enseignement, de recrutement et de formation des professeurs qui leur sont attachées... [Ce qui est recherché, c'est] l'élévation des niveaux de recrutement et donc le passage obligé de tous les maîtres par l'Université. L'organe du syndicat des enseignements secondaires s'appelle justement « l'Université syndicaliste ».

L'identité culturelle de l'enseignement professionnel s'est développée dans un contexte profondément différent. Les écoles normales nationales d'apprentissage (ENNA), fondées en 1946-47, ont été chargées à l'origine de former les ouvriers des nouveaux « centres d'apprentissage », ancêtres de nos lycées professionnels. Une réflexion intense s'y est développée très tôt, notamment sous l'influence de la CGT, afin de tenter d'articuler une formation socio-culturelle à la formation professionnelle des ouvriers. Alors que la formation universitaire des professeurs du second degré est marquée par la cohérence interne des concepts qui caractérisent une discipline, la formation des maîtres du technique s'organise autour d'une finalisation des savoirs et des savoirs-faire, qui donne sens à l'apprentissage des processus techniques ainsi qu'à l'acquisition des compétences professionnelles. La formation en ENNA s'est appuyée également sur les valeurs dominantes de « l'aristocratie ouvrière » et de l'éducation populaire : le goût de l'action, du travail en équipe, l'attrait pour les réalisations, pour l'efficacité, l'amour du travail bien fait, l'engagement pour la promotion sociale et culturelle des classes populaires, la solidarité. Le modèle pédagogique prévalent est celui de l'apprentissage, c'est-à-dire une pédagogie alternant des phases d'acquisition de savoirs-faire professionnels – à la fois inductives et applica-

tives – et des phases de transmission de savoirs, pratiques et théoriques, directement liés aux savoirs-faire.

Les syndicats de l'enseignement professionnel restent très attachés à cette culture ouvrière, en dépit des évolutions profondes qui ont marquées depuis quinze ans le recrutement des professeurs des lycées professionnels : hier munis d'un CAP et d'une expérience d'ouvrier, ils doivent maintenant être titulaires d'un BTS ou d'une licence. Le syndicat aujourd'hui majoritaire appartient à la Fédération de l'Éducation Nationale. Son organe est « l'Apprentissage public ».

Obin (1991), 9-11.

LA COUPURE ET LE MÉPRIS

Le dispositif scolaire que les Républicains mettent en place [en 1880] comporte deux ordres distincts et étanches : l'ordre du secondaire (avec les classes élémentaires et secondaires des lycées) réservé aux enfants de la bourgeoisie, et l'ordre du primaire (avec les écoles maternelles, les écoles primaires, les cours complémentaires, et les écoles primaires supérieures) réservé aux enfants du peuple. L'ordre du secondaire diffuse une culture générale, désintéressée, et étendue. L'ordre du primaire diffuse une culture concrète, utilitaire et plus restreinte.

Nique (1991), 154.

Cet enseignement [est] dit primaire à tous les sens du terme, c'est-à-dire initial et fondamental, mais aussi élémentaire et simplifié. Cet enseignement, parce qu'il doit ne transmettre que des savoirs limités, éprouvés et codifiés, est caractérisé essentiellement par une manière, qu'on pourrait dire à la fois explicite, prosaïque et conventionnelle, tout à l'opposé du mode de transmission, plus érudit et plus implicite, caractéristique de l'enseignement secondaire.

Delsaut (1992), 109.

L'esprit primaire, c'est l'abus des exercices mécaniques, c'est le dressage par les yeux et par la mémoire, c'est le triomphe de la leçon de choses, c'est la guerre déclarée à l'abstraction, c'est-à-dire à la précision, à la délicatesse, à l'effort. Il y a quelque vingt ans, renchérisant sur l'optimisme pédagogique de Rousseau, sur le sentimentalisme de Pestalozzi et de Froebel, nous avons proclamé les droits sacrés de l'enfance au bonheur scolaire, à l'épanouissement, au travail amusant ; ç'a été la première étape vers le malaise actuel. Puis nous avons fait cette découverte qu'une intelligence de six ans, de huit ans, de dix ans même ne supportait, ne supportait, à quelques études ultérieures qu'elle fut d'ailleurs destinée, qu'un régime tout concret ; qu'il y avait quelque barbarie à demander à un âge si tendre de décliner rosa, la rose ; que d'ailleurs second signifiait : qui suit le premier, et secondaire, qui suit le primaire. Puis la politique s'en mêlant, ou, si vous aimez mieux, la démocratie, il a paru de plus en plus désirable, nécessaire même qu'on pût passer de plain-pied de l'école communale dans la classe du lycée où commencerait l'étude du latin. Et c'est ainsi qu'aujourd'hui l'enseignement classique, qui n'est pas du tout la suite de l'autre, qui en diffère d'essence et non pas de degré, qui vit d'abord d'idées et de formes sous peine de

ne plus être, et non pas de faits et de choses, est trop souvent assez comparable à une greffe stérile, faute de culture préalable et de sève suffisante. Oui, n'en déplaise à la pédagogie égalitaire et niveleuse, il y a un tour d'esprit, il y a un goût et une capacité d'abstraction, il y a une tendance à la réflexion, à l'effort intellectuel, qu'il faut développer d'abord et qu'on ne néglige pas impunément de développer chez ceux qui sont voués à cette gymnastique -si féconde, quoiqu'on en puisse dire - que demeure, en dépit de tout, et que doit demeurer l'enseignement du lycée gréco-latin... L'invasion, par en bas, de l'esprit primaire a donc, passez-moi le mot, comme aplati nos études : les élèves y sont mal ou médiocrement préparés, n'ayant acquis, en général, ni l'habitude de l'analyse, telle que leur âge la comporte, ni l'énergie de la réflexion, telle que leur âge la permet. Voilà ma thèse, et qui n'est pas la mienne seulement, je vous assure.

Dietz (1892), 370-71.

AUJOURD'HUI COMME HIER

Pour avoir beaucoup fréquenté les livres, les périodiques, les discours et pamphlets des cent dernières années sur l'école, j'ai tout de suite éprouvé à la lecture de ces récents livres (1) un sentiment de déjà vu qui ne pouvait me tromper tout-à-fait. [...] Aujourd'hui comme hier, des universitaires dûment accrédités, qu'ils enseignent dans les classes terminales des lycées ou à l'université, estiment devoir défendre une école digne de ce nom contre l'envahissement par « les primaires », objets à la fois d'un suprême mépris et d'une sorte de haine. [...]

Le vice profond des primaires est finalement ce qu'il a toujours été : tels la grenouille de La Fontaine, ils s'enflent et voudraient ressembler aux secondaires. Nos professeurs d'élite redoutent l'amalgame. Que resterait-il de leur dignité si les instituteurs pouvaient être confondus avec eux ? Sans doute même voudraient-ils augmenter la distance entre le corps des secondaires et le corps des primaires, aujourd'hui où ils estiment être si peu reconnus, par rapport aux cadres des entreprises ou aux professions libérales. Déjà l'agrégation ne caractérise plus qu'une petite minorité au sein des secondaires et la confusion avec les certifiés, voire avec les maîtres auxiliaires, est toujours un risque. Mais avec les instituteurs ! Le terme même d'enseignant « qui couvre toutes les catégories » est une imposture : « agrégé ou certifié, écrit Milner (1984), le professeur de lycée ne se pense pas comme un enseignant, terme indifférencié, cher à la corporation et aux chrétiens, mais comme mathématicien, historien, etc. ».

L'existence des collèges, où co-existent les deux genres de personnels reste au fond un scandale aux yeux des plus titrés, vingt ans après leur création. Ils incarnent l'amalgame de deux corps qui devraient rester totalement disjoints. Que les instituteurs soient ce qu'ils sont s'ils restent à l'école primaire, s'ils se contentent de très jeunes élèves, ce sera peut-être médiocre mais les choses resteront en place. Mais que certains, devenus PEGC, apparaissent sur le même plan

(1) Je m'appuie plus particulièrement sur DESPIN, J.-P., BARTHOLI, M.-C. (1983). - *Le poisson rouge dans le Perrier*. Paris : Critérium ; HUOT, H. (1985). - *Et voilà pourquoi ils ne savent pas lire*. Paris : Minerve ; MASCHINO, M.-T. (1985). - *Vouslez-vous vraiment des enfants idiots ?* Paris : Hachette ; MILNER, J.-C. (1984). - *De l'école*. Paris : Seuil.

que les secondaires, c'est simplement inadmissible. Éventuellement d'ailleurs on occulte l'existence du CAP-CEG, on oublie qu'assez nombreux sont les diplômés de l'enseignement supérieur parmi les PEGC d'aujourd'hui, et que beaucoup n'ont jamais enseigné dans une école primaire : par définition ils sont indignes. H. Huot (1985), mieux informée, leur reconnaît une formation supplémentaire, mais l'estime négligeable : « Les PEGC, anciens instituteurs primaires... après un très symbolique surcroît de formation assuré par des personnes non qualifiées » ; mais Maschino (1984) déclare : « Dans les collèges, la promotion massive des instituteurs n'a exigé l'acquisition d'aucun diplôme particulier ; la grâce rectoriale y a pourvu ». Et Milner dénonce « une corporation jalouse de ses prérogatives, arrogante à l'égard d'autrui », qui ne représente « rien d'autre que des instituteurs glorifiés... de simples bacheliers ». Et ce n'est pas pure négligence, ou souci d'économie chez les pouvoirs publics : il y a un véritable complot... « Les réformes n'ont jamais eu un quelconque objectif pédagogique... : (elles) visent à l'inflation du corps des PEGC dans les collèges » (Despin et Bartholy, 1983). Crainte d'être contaminés dans l'esprit du public par des voisins peu recommandables ; mais aussi fantasme d'envahissement : « La corporation, écrit Milner, n'a qu'un seul but : faire sauter le verrou qui la sépare de la maîtrise absolue de l'enseignement secondaire » ; les envahisseurs, ce sont les PEGC...

Les professeurs doivent rester purs. Lorsque par exemple le SNES, récemment, a semblé, disent-ils, vouloir « intervenir dans le domaine pédagogique » auprès de ses membres, cette seule idée a « fait frémir » Despin et Bartholy : le principe de l'autonomie de chaque enseignant est l'essence même du secondaire. Ils sont d'une autre nature que les instituteurs. Confondus avec eux, que deviendraient-ils ? Ils seraient « réduits désormais au rang d'employés municipaux ou régionaux » (Milner). Les commentaires sont vains pour souligner à quel point le stéréotype met à distance, et réassure ceux qui le construisent dans leur supériorité.

Isambert-Jamati (1985), 62-63.

UNE ÉVOLUTION POSSIBLE ?

Léon Placide (2) dépouille toute cette presse « modérément sympathique à l'école républicaine » : « la Croix », « L'Autorité », « Les Débats », la « Revue des Deux Mondes » : « On rencontre constamment [constate-t-il], ce même mot jeté à nos faces comme un camouflet : demi-savants ! Ceux qui tiennent à n'être pas du tout polis diminuent encore la fraction et nous ne sommes plus, pour eux, que des quarts de savants ». Le point culminant fut sans doute atteint avec le pamphlet de Charles D. Lavit (3 n.d.), où on lit par exemple que « l'école normale jette en circulation de grossières imitations de savants. L'instituteur, ce fils du peuple hâtivement projeté dans l'aveuglante clarté d'un milieu intellectuel, garde en lui, à la manière d'un éblouissement, la manie des grands mots, un dogmatisme niais, alimenté par un orgueil sans bornes. Il appartient à la période

(2) PLACIDE, L. (1905). — *École nouvelle*, 28 octobre.

(3) D. LAVIT, Ch. (n.d.). — *Un petit monde de demi-savants*. [Paris] : Jouve.

médiévale de l'intelligence, cette poire tombée de l'arbre de la science ne pouvant que singer l'érudition », car tout le condamne à « rester primaire ». On lit ailleurs [Psichari (4)] « que, simple transmetteur, il enregistre sans contrôle ; même s'il apprend, il ne discute pas, la discussion étant déjà une aptitude secondaire ! »...

Face à leurs détracteurs, ils [les instituteurs] jouent d'abord l'humilité (réelle ou feinte). Ainsi, L. Placide (déjà cité) : « La meilleure réponse à ceux qui nous appelle demi-savants est de dire : demi-savants ? Nous ! Vous êtes, Messieurs, trop honnêtes. Nous ne sommes pas savants du tout. Nous sommes de braves maîtres d'école. » Modestes et orgueilleux, ils insistent sur leur mission sociale et sur leur compétence pédagogique. Quelques années plus tard, le ton aura sensiblement changé. Il ne s'agira plus de s'excuser de ce qu'on est. L'attribution de prix littéraires comme le Concours à E. Percheron, pour « Nène », ou à Louis Pergaud, pour « La guerre des boutons », sans parler du Nobel à Selma Lagerlöf, a donné ses lettres de noblesse à la corporation tout entière.

Nous vivrons en 1991-1992 l'aboutissement de tout un processus de modifications en profondeur de la formation des maîtres. Depuis plusieurs années déjà, l'université participait à la formation initiale des jeunes gens recrutés après le baccalauréat. Jusqu'en 1984, elle leur délivrait, à la fin des trois ans d'école normale, un DEUG spécial, mention « Enseignement du 1^{er} degré »... Puis il fallut justifier d'un DEUG pour s'inscrire au concours d'entrée à l'école normale. Désormais, pour pouvoir prétendre entrer en IUFM, il faudra être titulaire d'une licence ! C'est seulement à l'issue de la première année passée dans cet institut que l'étudiant aura à choisir de devenir « professeur d'école » et d'enseigner à l'école élémentaire, ou professeur de collège », dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Le « régent » d'autrefois, le vieux « maître d'école » devenu « instituteur » s'appellera donc, désormais, « professeur d'école ». Il s'agit de bien autre chose que d'un changement de dénomination. Encore une fois, l'ancien modèle devient caduc. C'est un nouveau profil, une nouvelle identité socio-professionnelle qu'il va falloir inventer.

Hiu (1991), 42-43.

NON, CE N'EST PAS LE MÊME MÉTIER

Le dispositif des IUFM mis en place par Lionel Jospin se révèle inefficace, car il comporte des vices fondamentaux de construction.

Le principal réside naturellement dans l'idée du corps unique des enseignants, qui postule que les enseignants forment ensemble une grande famille dont les membres exercent peu ou prou le même métier. Or il n'en est rien.

Le métier d'instituteur est un métier de généraliste. Il ne fait pas appel à des connaissances particulièrement pointues, mais au contraire à des connaissances de base très largement répandues dans l'ensemble de la société. En revanche, il mobilise des savoir-faire pédagogiques qui doivent s'acquérir. C'est le type même de métier ouvert, accessible à de nombreux âges, à de nouveaux types de mobilité sociale, comme l'a prouvé, en 1987, la suppression de la limite d'âge à

(4) PSICHARI, E. (1910). – *L'appel des armes*. Paris : Oudin.

l'entrée des ex-écoles normales. C'est un métier que l'on peut faire pendant une tranche de vie.

Dans l'enseignement secondaire, la compétence disciplinaire l'emporte, et le métier se ferme, car le vivier se restreint sur les personnes ayant, dans un cursus de type universitaire, acquis des compétences qu'il convient de valider. Dans ces disciplines d'enseignement général, la connaissance évolue lentement, et les métiers doivent être stables.

Dans l'enseignement professionnel, la compétence sur le contenu est aussi indispensable, mais, on l'a vu, ces contenus sont en évolution permanente. Les métiers ne sont ni stables, ni durables.

On ne peut pas reconstruire une politique de recrutement sans, au préalable, avoir redéfini les métiers de l'enseignement. (...)

Bourgeois (1992), 39-42.

2. LES MOTS NOUVEAUX

2.1. IUFM

L'ACTE DE BAPTEME

Sera créé, dans chaque académie, à partir du 1^{er} septembre 1990, un institut universitaire de formation des maîtres, rattaché à une ou plusieurs universités de l'académie pour garantir la responsabilité institutionnelle de ces établissements d'enseignement supérieur par l'intervention de personnes et la mise en œuvre des moyens qui leur sont affectés...

Dans le cadre des orientations définies par l'État, ces instituts conduisent les actions de formation professionnelle initiale des personnels enseignants. Celles-ci comprennent des parties communes à l'ensemble des corps et des parties spécifiques en fonction des disciplines et des niveaux d'enseignement.

Extraits de l'art. 17 de la Loi d'orientation sur l'éducation
(Loi n° 89-486 du 10 juillet 1989)

QUELS SONT LES PARRAINS ?

Institut Universitaire de Formation des Maîtres, voilà une création dont l'appellation dit bien l'ambition : regrouper dans une institution de nature universitaire la formation des enseignants des ordres primaire, secondaire général et secondaire technique. Il y a cependant un petit mystère : alors que tous portent désormais le titre de professeur, spécifié par l'indication du type d'établissement où ils exercent, pourquoi utiliser dans le nom de leur centre de formation le terme de maître ?

Ce terme fait immédiatement penser au maître d'école, appellation fréquente jusqu'à ce que Condorcet écrive en 1792, dans un texte officiel de l'Assemblée Législative : « Les maîtres des écoles s'appellent instituteurs ». Le terme de professeur était jusqu'à maintenant réservé à l'enseignement secondaire et supé-

rieur. Celui d'enseignant permettait de dépasser la division instituteurs – professeurs en les cachant derrière l'identité générique d'une activité sans cadre d'exercice spécifié.

En fait chacun de ces termes engage toute une philosophie de l'enseignement : le maître, c'est celui qui domine l'enfant, auquel il impose aussi bien la discipline (relation maître-esclave) que le savoir lui-même (relation maîtrise-ignorance). L'instituteur, c'est celui qui est institué, installé, nommé. C'est aussi celui qui institue le savoir et la société dans l'enfant (Durkheim) ; le professeur, c'est celui qui professe, c'est-à-dire qui déclare son savoir et qui du même coup l'explicite et le construit selon une logique discursive.

Dès lors, pourquoi avoir choisi le terme de maître ? Utilisant la connotation de maîtrise comme domination dans la conduite d'une activité, veut-on par là signifier qu'il s'agit du lieu où l'on acquiert la maîtrise du métier d'enseignant ? N'est-ce pas plutôt un compromis ministériel acceptable par tous les syndicats, qui peuvent y trouver une référence différente à leur activité, à son ancienne appellation pour l'enseignement primaire, à l'appellation encore plus ancienne et alors indistincte du magistère pour l'enseignement secondaire, à celle des maîtres d'apprentissages pour l'enseignement technique ? On suppose, on devine, mais on ne sait rien des équilibres subtils qui ont décidé du terme IUFM. Il est cependant probable que les raisons politiques ont été plus influentes que les connotations philosophiques dans le choix des termes.

Bourdoncle (1991b), p. 99.

L'HISTOIRE ENCORE

La formation des maîtres, en France, est enracinée dans des histoires et des cultures qui se sont développées en ensembles cohérents et fermés. Les acteurs ont pu croire, en toute bonne foi, au machiavélisme d'une entreprise, la création des IUFM, qui les obligerait à trahir leurs traditions spécifiques. À tort ou à raison, et les évaluateurs ont pu le constater pendant deux ans, les enseignants de divers horizons – ex-professeurs d'École normale, ex-formateurs CPR, universitaires... – qui se trouvent maintenant rassemblés dans les IUFM, n'ont pas eu le sentiment que la valeur de leur travail passé était réellement prise en compte. Incompréhension, crispations, voire refus déterminés ont souvent là leur origine.

Si, naturellement, les instituteurs des Écoles normales sont préparés à un métier, si leur formation est fondée à la fois sur des « tours de main » (l'instituteur est un artisan pédagogue), mais aussi sur une éthique, il n'en n'est pas de même des professeurs des lycées et collèges. L'histoire de leur formation est là encore éclairante : les certifiés et agrégés des collèges et lycées sont formés à l'Université. Le modèle reste l'agrégation, le recrutement est fondé exclusivement sur la vérification de savoirs universitaires. Certes, après la création en 1950 des CAPES, qui permettent à l'agrégation de rester élitiste, les centres pédagogiques régionaux (1952) prennent en charge les lauréats des épreuves théoriques des concours : par groupe de trois, les stagiaires suivent en collège et en lycée l'enseignement de trois professeurs, désignés par l'inspection, et s'essaient pendant quelques heures à les imiter. Il faut attendre 1980 pour que les enseignants stagiaires se voient confier – pendant 4 à 6 heures – une classe en

responsabilité. À ce stage qui s'étend sur une année s'ajoutent des stages dits en « situation », dans un autre cycle que le stage en responsabilité, et des journées de regroupement où les enseignants stagiaires reçoivent un complément de formation en didactique, en pédagogie et une première approche du système éducatif. Le dispositif est amélioré et précisé en 1985.

Les enseignants, dans leur majorité, n'envisagent pas leur activité comme un métier, qui, comme tous les autres, pourrait s'apprendre. Le savoir, la personnalité – à l'image de quelques grands professeurs que chacun a connus dans sa propre scolarité – doivent suffire. Si l'instituteur exerce consciemment un artisanat qu'il a appris dans l'atmosphère d'une école, le professeur exerce un art libéral, son savoir et son talent lui assurent l'autorité naturelle d'un maître.

La réflexion sur la formation des enseignants oppose depuis près d'un demi-siècle ceux qui exigent un « niveau » de savoir universitaire garanti de qualité, à ceux qui, héritiers de la vieille idée radicale de « l'école unique », souhaitent, pour effacer la ségrégation entre l'école du peuple et les lycées de la bourgeoisie, l'unité de la formation de tous les maîtres de la scolarité obligatoire. C'était le sens des propositions du plan Langevin-Wallon de 1947... La revendication d'un corps unique d'enseignants devient une constante quasi mythique de la gauche et de certains syndicats et elle réapparaît naturellement après 1981. Le rapport commandé par Alain Savary à André de Peretti (La formation des personnels de l'Éducation nationale, février 1982) en fait l'objectif à moyen terme d'une réforme nécessaire... Cependant, si le rapport d'André de Peretti est aux origines des MAFPEN, il faut attendre l'installation rue de Grenelle de Lionel Jospin (1988) pour que la réforme de la formation initiale des enseignants soit relancée...

Le rapport Bancel propose en octobre 1989 les principes fondateurs des IUFM. Ceux-ci seront progressivement infléchis par la suite (circulaire du 2 juillet 1991 sur les contenus de la formation, puis textes d'orientation de 1992 pour la préparation des plans de formation 1992-1994), mais ils restent aux yeux de l'opinion la vulgate de base. En particulier, traitant de la formation de l'ensemble des futurs enseignants, le rapport Bancel ne différencie pas les finalités spécifiques de la formation (premier degré / second degré / enseignement professionnel...). Il place au premier plan de sa démarche les « compétences professionnelles » qui mettent en œuvre trois pôles de connaissances : les connaissances relatives aux identités disciplinaires – et le texte précise « savoirs à enseigner » –, les connaissances relatives à la gestion des apprentissages, les connaissances relatives au système éducatif. Les opposants à la réforme en déduisent rapidement que, pendant les deux années de formation, les connaissances scientifiques n'occuperont plus qu'un tiers du temps des futurs enseignants. Pour certains, les « compétences » remplacent désormais le savoir. Le rapport Bancel semble enfin réserver aux Universités la transmission du savoir scientifique alors que les IUFM sont chargés de la « professionnalisation »... Les IUFM naissent de ces réflexions et surtout du rapport Bancel, perçu comme la charte fondatrice de l'institution.

Borne et Laurent (1992), 4-8.

LA PRATIQUE SUR LE TERRAIN : SE MASQUER DANS L'OBSCURITÉ

Dans l'ensemble, la démarche pragmatique [suivie pour la mise en place des IUFM], inhabituelle, est apparue longtemps désécurisante, ne facilitant ni les acceptations franches, ni les oppositions décidées. On a beaucoup parlé de flou en attendant que l'autre le dissipe. Comme l'a dit un professeur d'école normale, « J'avance masqué dans un IUFM opaque ».

Chacun, au sein des IUFM, parle de l'intérieur même de sa culture et de ses habitudes propres ; l'universitaire n'imagine pas de salut hors du « disciplinaire », le professeur d'école normale réaffirme sa compétence dont il fait une identité. L'IPR-IA qui a « porté » et fait vivre un centre pédagogique régional (CPR) croit son travail méconnu, raturé.

Le projet IUFM suppose, afin de rendre possible une nouvelle dynamique de la formation, que chacun des partenaires soit reconnu dans son identité nouvelle. Or, ni localement, ni nationalement, ce travail de deuil, avec ses rites d'accompagnement, n'a été conduit.

En somme, l'autorité politique aurait dû, à la fois, saluer la grandeur et l'efficacité des anciennes formations, montrer que les compétences acquises ne seront pas gaspillées, mieux expliquer la nécessité de fonder une nouvelle formation des enseignants parce que l'école, telle qu'elle est aujourd'hui, a besoin d'enseignants de type nouveau.

Rapport de l'Inspection Générale (1992), 328-329.

L'IUFM : DÉMAGOGIE ET DÉQUALIFICATION

Le moins que l'on puisse dire, c'est que pour nombre de stagiaires, la deuxième année d'IUFM, après un succès aux difficiles concours de recrutement auxquels beaucoup ont dû se présenter plusieurs fois, est une année de souffrance physique, psychologique et morale qu'il ne serait pas décent de chercher à qualifier. Question de rodage, dira-t-on. Vraiment ? Et si le projet ministériel était en lui-même, dès le départ, inapplicable ? S'il relevait, tout simplement, d'un acte délibéré de sabotage des acquis dont les conséquences ne peuvent être que *dangereuses* à la fois pour les professeurs et pour leurs élèves ? S'il était, enfin, un symptôme parmi tant d'autres de la grave maladie qui menace notre société : l'oubli de la liberté de pensée, la dévalorisation de la connaissance, l'abdication de la démocratie ?

Podanne L., 1992.

Ce n'est pas en introduisant dans l'école la culture « hip-hop » qu'on donnera aux professeurs les moyens de bien faire leur travail. Pédagogie n'est pas démagogie, l'instruction publique ne doit pas devenir une sous-traitance de la communication sociale. Les élèves sont en droit d'avoir des maîtres qualifiés capables non de leur décerner des diplômes à l'encan mais de leur donner la culture générale, les savoirs et les savoir-faire indispensables pour être libre et pour s'orienter dans la vie. Encore faut-il, si l'on veut répondre à cette exigence, cesser de déqualifier les futurs professeurs pour en faire de bons enseignants, comme c'est le cas dans les instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM), où, sous

prétexte de « professionnalisation », l'enseignement de la psychologie, de la pédagogie et de la communication marginalise l'enseignement des disciplines.

Badinter, Debray, Finkielkraut,
De Fontenay, Kintzler (1990).

L'enjeu de la réforme est tout autre. Il s'agit, comme l'écrit Philippe Meirieu, de faire de l'enseignement un « *métier nouveau* ». On ne veut pas aider les professeurs, on veut les transformer, les corriger, les réduire pour les adapter au monde moderne. Les « sciences de l'éducation » sont en vérité des techniques de rééducation des professeurs. (...)

Les justifications données à cette rééducation sont doubles et contradictoires. On nous dit qu'il s'agit de tenir compte d'un public hétérogène, de rendre l'enseignement accessible aux plus démunis. Et, simultanément, de l'adapter à la demande des entreprises. Bref, on tient en même temps un discours ultragauchiste de remise en cause de la sélection et un discours hypercapitaliste où l'école n'est plus qu'un maillon dans le système productif. (...)

L'ouverture de l'école aux plus pauvres, aux plus démunis, c'était le défi démocratique auquel ont voulu répondre Condorcet, Jaurès et Alain. Ce que l'école fait pour les bourgeois, disaient-ils, elle doit le faire pour le peuple. Aujourd'hui, on tient le raisonnement inverse : ce qu'on n'arrive pas à enseigner au peuple, on ne l'enseignera plus aux bourgeois. Surtout, plus de littérature dans l'enseignement des langues ou du français, plus d'humanités, mais de la « communication » ! Ce n'est pourtant pas l'extension de la démagogie et du rap aux quartiers chics qui sauvera les jeunes des banlieues. Mais la gauche actuelle ne se soucie pas de cultiver les exclus, elle ne les invoque que pour normaliser les professeurs et leur faire honte de vouloir être autre chose que des animateurs sociaux. Nous subissons les conséquences d'une démagogie effrénée. Au lieu d'y réfléchir et de changer de cap, on ne fait, avec les IUFM, que radicaliser les choses...

Finkielkraut (1991), 53.

L'IUFM ÉDUCATEUR

L'éducation nationale dispose maintenant d'un instrument commun de formation de tous ses enseignants, les instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM). Dans cette mission essentielle, ces nouveaux centres de formation ne souffrent pas selon nous d'un excès d'unité, comme on a pu parfois l'entendre dire, mais bien d'une insuffisance d'unité. Sans doute l'idée de professionnalisation n'a-t-elle pas été pensée sur des bases suffisamment solides. Ce qui doit, en effet, fonder l'unité de la profession, ce qui peut faire sa force, ce qui peut entraîner une nouvelle légitimité sociale, ce n'est bien entendu pas le corps unique ni la seule revalorisation financière, ni la négation des spécificités de niveau ou des identités disciplinaires. C'est d'affirmer que les maîtres – de la maternelle à la terminale – sont des éducateurs, ou plutôt qu'ils doivent le devenir, et qu'ils y sont préparés.

Bouvier et al. (1993).

2.2. FORMATION COMMUNE

UN PRÉCURSEUR ?

La diversification des connaissances et des emplois ne doit pas faire perdre de vue la nécessité ressentie d'un tronc commun à toute formation d'enseignant comme à toute éducation d'élève. Mais jusqu'ici, en pratique, il y a loin de la coupe aux lèvres ! Car cette nécessité n'est pas acceptée par tous. Trop de facteurs viennent se jeter à la traverse. Quand il y a des besoins en personnel pressants à satisfaire, on organise des formations accélérées, fragiles et parfois hétérogènes, au lieu d'une formation lente et solide. Dans un autre ordre d'idée, l'évolution de la technologie scolaire, plus ou moins forte selon les disciplines, les milieux formateurs, accroît cette diversité. Enfin et peut-être surtout, la hiérarchie traditionnelle des carrières d'enseignement et les cloisonnements qu'elles secrètent en quelque sorte, avec les préjugés et les incompréhensions qu'elles entraînent, les rivalités qu'elles suscitent, symbolisées par le célèbre « Tableau indiciaire des traitements » sont autant d'éléments puissants qui expliquent, sans toujours les justifier, la multiplicité actuelle des formations d'enseignants.

Debease (1978), 173.

DÉFINITION MINISTÉRIELLE :

L'objectif de la formation commune est de favoriser l'émergence d'une culture professionnelle commune à tous les enseignants par-delà les spécialités, les disciplines et les niveaux d'enseignements. Elle doit permettre à ces enseignants :

- de reconnaître et de prendre en compte la continuité des apprentissages tout au long du cursus scolaire,
- d'identifier les disparités et les convergences d'approche entre les enseignements de disciplines différentes pour les élèves d'une tranche d'âge donnée,
- de situer leur action dans l'ensemble du système éducatif et de participer à son évolution.

Le volume horaire consacré à cette formation délivrée en commun aux futurs professeurs de l'enseignement du premier et du second degré sera au moins de 120 heures sur deux ans...

LA FORMATION COMMUNE, OBJET DE TOUS LES DANGERS.

Le tronc commun est le point le plus sensible des formations en IUFM. C'est là que l'on a prélevé les éléments de formation les plus violemment caricaturés (pâte à crêpes, journée de ski, danse bulgare...). C'est à son sujet que se sont exprimés les plus forts mécontentements des élèves-professeurs (motion de la journée d'action des stagiaires de Grenoble, contestation des réunions de soutien à Reims, protestations contre les journées de regroupement du module commun à Lille...). À cela rien d'étonnant :

- Le tronc commun est la traduction sur le plan de la formation de l'un des objectifs majeurs de la politique actuelle du Ministère : rapprocher les enseignants du primaire et du secondaire. Il est normal que toutes les oppositions catégorielles à une telle politique le prennent pour cible.

– Le tronc commun est l'une des premières passerelles lancées par dessus l'ignorance originelle entre les enseignements du primaire, du secondaire général et du secondaire technique. Après avoir pendant des décennies et des siècles développé leurs spécificités, il faut maintenant en quelques mois qu'ils construisent leur communauté. Personne n'y est prêt, ni les formateurs qui ont élaboré dans leurs institutions de formations des cultures très différentes, ni les stagiaires qui arrivent avec une image divisée et ancienne des métiers de l'enseignement, qu'a encore plus ancrée en eux la réussite aux concours.

Bourdoncle (1991a).

L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE EST-ELLE AUTO-POIÉTIQUE, ET LA FORMATION COMMUNE, AUTO-PROCLAMÉE ?

Dans la réforme envisagée, l'idée d'une formation commune à tous les enseignants s'inspire d'un double souci : celui de favoriser les relations des enseignants entre eux dans la « communauté éducative », et celui de revaloriser symboliquement (et matériellement) la profession, par l'obtention de diplômes unifiés (la licence au moins, et peut-être la maîtrise). À cela s'ajoute un souci des perspectives de carrière : à diplôme égal, la reconversion du primaire dans le secondaire devrait se faire plus facilement... Synergie, image sociale et mobilité ou progression de carrière président à l'ensemble.

Que l'on s'inquiète d'une « égale dignité » des métiers d'enseignement entre eux (et par rapport à d'autres professions) n'est en rien critiquable, non plus que la recherche d'une plus grande cohérence des actions éducatives et enseignantes. Ce souci des images sociales ou d'une sociabilité interne à l'école ne résout en rien pourtant la question de l'identité du métier, sur les plans « concret » et « symbolique ».

« Concrètement », comme on dit, les apprentissages fondamentaux dans le primaire et dès l'école maternelle engagent d'autres pratiques que le travail dans le secondaire. Aucune tâche ne vaut mieux qu'une autre, et chacune a sa difficulté propre : à qualification équivalente, les formations ne peuvent obéir à un modèle unique. Mais ce n'est pas seulement la place de ces formations spécifiques qu'il faut régler, c'est la question de fond de la polyvalence des instituteurs que l'unification des diplômes a, jusqu'à présent, permis d'éluider. L'instituteur, ou l'institutrice, dans son individu, représentait comme une unité de la culture. C'était « le même » qui pouvait faire des maths, de l'histoire et de l'éducation physique. Il montrait en quelque sorte qu'il était possible d'apprendre et de s'intéresser à tout cela, ce qui n'est pas à négliger auprès des enfants. De fait, la formation plus poussée et spécialisée des normaliens dernièrement recrutés transforme la polyvalence en mosaïques sans unité, sinon sans équilibre. L'un d'eux néglige l'orthographe, l'autre panique en maths et fait merveille en géographie et en musique... Le programme devient très lourd pour se « remettre à niveau » en toutes matières. Dans les écoles, on se répartit les domaines selon les points forts et les goûts, à condition de pouvoir s'entendre, et les résultats ne sont pas sans intérêt. Mais, à plus grande échelle, la gestion même de « bivalences » apparaît très difficile. La polyvalence pour lors est provisoirement maintenue... sans arguments explicites.

Au plan « symbolique », rendre égal ne consiste pas à rendre identique. Par suite, le diplôme ne définit pas le métier.

UN JUGEMENT PONDÉRÉ

L'arrêté du 2 juillet 1991 distinguait dans la paragraphe 5 sur l'architecture globale de la formation, la formation générale et la formation commune.

La formation générale devait permettre aux futurs enseignants d'acquérir les savoir-faire professionnels nécessaires à l'exercice du métier d'enseignant. L'objectif de la formation commune était de « favoriser l'émergence d'une culture professionnelle commune à tous les enseignants ».

Ce texte, dans l'énumération qu'il fait des thèmes à aborder ne permet guère de reconnaître des champs spécifiques à l'une ou l'autre formation. Les IUFM ont proposé des listes de modules regroupés autour de quelques grands thèmes...

Ces grands thèmes avaient été définis par l'équipe de direction de l'IUFM. Les modules communs – l'expression « tronc commun de formation » encore utilisée au début de l'année scolaire 1990-1991 a été rapidement abandonnée – ont été naturellement pris en charge par les formateurs existants (en majorité anciens professeurs d'école normale) en fonction de leurs compétences. Les futurs enseignants ont dû ensuite s'inscrire dans un certain nombre de modules, sur une liste qui leur est souvent apparue comme un menu à la carte.

Or, presque partout, les étudiants dans leur majorité, ont répugné à suivre ces enseignements : le taux d'absentéisme a souvent atteint 50 % de l'effectif inscrit, dans certains cas plus de 90 %...

Enfin, la formation commune n'a guère rapproché les futurs enseignants des écoles et ceux des collèges et lycées. Écouter un même exposé dans la même salle de cours ne donne pas nécessairement une culture enseignante commune. Cependant, les évaluateurs ont observé d'intéressantes réussites qui sont toutes fondées sur une relation forte avec le terrain.

Borne et Laurent (1992), 70-71.

3. CONCLUSION

L'ÉGALISATION DU STATUT DE TOUS LES ENSEIGNANTS : UNE TENDANCE INTERNATIONALE EN ... 1975 !

Considérée encore comme utopique il y a quelques années seulement, l'idée fait rapidement son chemin. En voici quelques témoignages, retenus au hasard des lectures.

1. Autriche.

« C'est pourquoi on retrouve de plus en plus souvent le principe pédagogique selon lequel la durée de formation des instituteurs, des professeurs d'écoles moyennes et des professeurs de lycées doit être la même. Toutefois, les contenus de la formation doivent différer. Car, même si pour tous les maîtres on prévoit une formation de base commune en pédagogie, en psychologie et en sociologie, il

importe néanmoins d'orienter les contenus des autres branches sur les problèmes pédagogiques et didactiques de l'école primaire, pour le futur instituteur, et d'insister surtout sur la formation dans la branche de spécialité pour le maître d'enseignement secondaire (1). »

2. Communautés européennes.

« Tous les enseignants exerçant leurs fonctions dans l'enseignement soumis à l'obligation scolaire recevront une formation de niveau équivalent (2). »

3. Finlande.

Depuis 1970, la Finlande a institué un corps unique d'enseignants pour le primaire et le secondaire, avec des possibilités de spécialisation (pour enseigner dans les écoles polyvalentes ou professionnelles, ou au deuxième cycle secondaire) (3) ...

4. OCDE

« Toutes les différences structurelles qui séparent les diverses catégories d'enseignants doivent être abolies. La plupart des syndicats et des associations demandent que la durée de la formation initiale soit la même pour tous. Il n'est plus possible d'envisager une formation de deux ou trois ans. Pour former un enseignant qualifié, il faut compter au minimum quatre ans, y compris l'initiation à la pratique pédagogique. Tous les enseignants doivent recevoir une formation de base très complète, notamment au début de leur formation initiale (4). »

5. République fédérale allemande.

« Le principe de l'unité de la formation, de l'égalité de statut et de traitement de tous les enseignants est reconnu comme tendance nette en République fédérale allemande (5). »

6. Suède.

« Il faudrait élaborer un système de formation des enseignants adapté aux conditions nouvelles. Il devrait :

1. Commencer au même niveau pour toutes les catégories d'enseignants (les enseignants polyvalents, les enseignants spécialisés par discipline, etc.).

(1) H. Schnell, *Die Österreichische Schule im Umbruch*, Jugend und Volk, Vienne, 1974, p. 248.

(2) « Projet de programme d'éducation commun aux partis socialistes des États membres des Communautés Européennes », dans *Revue des Enseignants Socialistes*, Bruxelles, déc. 1974, p. 13.

(3) *L'Enseignant face à l'innovation*, II, OCDE, Paris, 1974, p. 21.

(4) H. Enderwitz, *La Rénovation des profils de carrière et le développement de la mobilité professionnelle des enseignants de l'enseignement primaire et secondaire*, OCDE, Paris, Doc. SME/ET/74.90, p. 44.

(5) Cf. C. Wulf, *Lehrerfort- und Weiterbildung in der Bundesrepublik. Einige Perspektiven*, Francfort, 1973 (ronéotypé).

2. Englober certaines rubriques communes à toutes les catégories d'enseignants (surtout psychologie, pédagogie, méthodes générales).

3. Se poursuivre dans le même climat intellectuel.

4. Avoir lieu dans le cadre d'une organisation qui soit approximativement la même pour les différentes catégories d'enseignement (6). »

De Landsheere (1976), 33-35.

(6) S. Marklund et B. Gran, dans *Tendances nouvelles de la formation des enseignants*. Suède, OCDE, Paris, 1974, p. 33.