

L'ÉVOLUTION DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DE 1960 À 1990

ANTOINE PROST*

Résumé

Pour expliquer l'histoire de la formation des enseignants depuis les années 1960, il faut commencer par comprendre la pluralité des enjeux et des acteurs : gestionnaires et réformateurs, enseignants en fonction, formateurs, opinion publique. La situation au début des années 1960 prolonge la dualité du XIX^e siècle, avec une formation organisée dans les écoles normales pour les instituteurs, de façon professionnelle dans ses modalités et dans ses objectifs, alors que la formation des professeurs du secondaire est très légère. Un courant très fort se dessine en faveur d'une réforme, car l'immobilisme conduit à des déficits de compétence, et dans le primaire et dans les collèges. Le colloque d'Amiens, en mars 1968, marque l'apogée de ce mouvement et lance l'idée de centres universitaires de formation des maîtres, avec une double pertinence, académique et professionnelle, ainsi que l'idée du stage en responsabilité comme modalité privilégiée de formation professionnelle. Mais les événements de 1968 mobilisent les universitaires sur d'autres fronts. Les EN connaissent une évolution fondamentale, se consacrant exclusivement à la formation professionnelle et se rapprochant des universités, ce qui rend possible la création des IUFM en 1989.

Abstract

To explain the history of teacher training since the 1960's, it is first important to understand the multiplicity of the stakes and the actors: administrators and reformers, teachers in post, trainers, public opinion. At the beginning of the 1960's, the situation extended the nineteenth century duality with a training in primary school teacher training colleges (écoles normales) organised in a professional way as regard its methods and objectives, while secondary school teacher training was very light. A very strong current was emerging in favour

* - Antoine Prost, Université Paris I (Panthéon-Sorbonne).

of a reform, as maintaining the status quo led to lack of competence in primary schools and junior high schools. The Amiens symposium in March 1968, marked the climax of this movement and launched the idea of university teacher training centres, with a twofold, academic and professional purpose, as well as the idea of the school-based internship as the privileged mode of professional training. However, the 1968 events rallied the academics' interest in other actions. The "écoles normales" underwent a fundamental change, they devoted themselves exclusively to professional training and drew nearer to universities which made it possible to create the IUFM's (university teacher training institutes) in 1989.

Qui cherche à expliquer l'histoire de la formation des enseignants des divers degrés au cours du XX^e siècle bute d'abord sur un contraste. Dans les deux premiers tiers du siècle, alors même que le système scolaire connaît sa première vague de croissance et que la scolarisation se généralise jusqu'à seize ans, cette formation connaît des changements plutôt modestes ; en revanche, elle enregistre, dans le dernier tiers du siècle, des transformations nombreuses, jusqu'à la création des IUFM et la provisoire stabilisation des années 1990.

Pour comprendre, et cette longue stabilité, et cette phase de remaniements profonds, il faut s'interroger d'abord, fût-ce sommairement, sur la nature et les intérêts des différents acteurs.

LES ACTEURS ET LES ENJEUX

Quatre groupes d'acteurs peuvent être distingués.

■ En premier lieu, les gestionnaires de l'Éducation nationale, ministres, directeurs du ministère, recteurs, inspecteurs de tous ordres. On peut leur adjoindre les réformateurs, car ils se situent en fait dans la même perspective ; ce sont des gestionnaires alternatifs qui pensent savoir mieux que les gestionnaires en place comment gérer et orienter le système éducatif.

Pour les gestionnaires et les réformateurs, les enjeux sont de trois ordres. Pédagogique d'abord : ils cherchent à améliorer ou à transformer le système éducatif, en remédiant à ses défauts qu'ils n'identifient pas de même, et en favorisant certaines façons d'enseigner qui s'inspirent de modèles différents. Administratif ensuite : les responsabilités qu'ils assument ou revendiquent, les obligent à se préoccuper de

rationaliser et de simplifier le système, ou de développer de nouvelles formations pour répondre à de nouvelles vocations. Politique enfin : la formation est ou peut être un dispositif d'inculcation idéologique, qui assure au régime des défenseurs d'autant plus efficaces et convaincus qu'ils seront persuadés de servir des idéaux professionnels et de ne pas faire de politique. La réforme des écoles normales par Jules Ferry n'obéissait pas seulement à des considérations de cet ordre, mais elle en tenait compte largement, et leur suppression par Vichy répond à des raisons symétriques.

■ Les enseignants et leurs syndicats constituent un second groupe d'acteurs. Ils sont animés d'abord par des considérations professionnelles, mais pour que la critique récurrente de la formation qu'ils ont eux-mêmes reçue les mobilise, il faut des motifs plus puissants. Les uns sont d'ordre revendicatif : les corps de fonctionnaires étant classés en fonction du niveau de diplôme auquel ils sont recrutés, toute amélioration substantielle des rémunérations suppose une élévation du niveau de recrutement ; la catégorie A de la fonction publique, par exemple, est définie par un recrutement à la licence. Les autres enjeux sont symboliques et idéologiques. L'image que les enseignants se font d'eux-mêmes est étroitement liée à leur recrutement et à leur formation. L'étonnante résistance du concours de recrutement des élèves-instituteurs à la fin du premier cycle, par exemple, s'explique par la force d'une représentation collective des instituteurs comme éducateurs du peuple, proches du peuple parce qu'issus de lui ; le recrutement trois ans avant le baccalauréat a longtemps semblé une garantie de cette proximité démocratique. La spécialisation disciplinaire présente, pour les agrégés et certifiés, une valeur symbolique analogue.

■ Troisième acteur : les personnels chargés de former les enseignants. Toute réforme en ce domaine peut, en effet, remettre en cause la façon dont ils exercent leur métier, leur position dans l'ensemble de l'Éducation nationale, l'image qu'ils se font d'eux-mêmes, leur prestige ou leur niveau de rémunération. Les professeurs d'école normale ont longtemps résisté à l'idée d'une intégration à l'enseignement supérieur, dont les modalités étaient ouvertes, parce qu'ils redoutaient de ne pas remplir les conditions nécessaires pour accéder à un véritable statut universitaire.

■ L'opinion publique est le dernier grand acteur de cette histoire. Pour qu'une réforme d'une certaine ampleur intervienne, ici comme ailleurs, il faut qu'elle soit acceptée par l'opinion, et l'on sait la difficulté des idées neuves à s'imposer, précisément parce qu'elles sont neuves. Mais la difficulté est redoublée, dans l'Éducation nationale, d'abord en raison de son importance symbolique et du fait qu'elle a concerné ou concerne l'ensemble de la population. En outre, dans ce pays, l'intelligentsia parisienne joue un rôle considérable. Or, la plupart de ses membres sont ou ont été enseignants, ce qui les conduit à être très présents dans les débats sur ce sujet. Ils réagissent en fonction de ce qu'ils croient être les problèmes de l'enseignement, qu'ils connaissent mal car, plutôt que de prendre le temps d'une étude

sérieuse, ils généralisent souvent à partir d'anecdotes colportées par leur entourage et en fonction des idéaux de leur milieu ; aussi les réalités provinciales et les besoins économiques ou sociaux pèsent-ils moins dans leur réflexion que l'excellence intellectuelle et les prestiges parisiens. Or, ils ont un accès facile aux médias, et l'expertise qu'on leur prête donne beaucoup de poids à leurs propos.

Ces quatre groupes d'acteurs interviennent dans la formation des maîtres de façon inégale, et selon des rythmes différents. Ils se neutralisent parfois, et parfois au contraire, ils se coalisent.

L'HÉRITAGE

Un système pluriel

Chacun connaît la dualité historique de l'enseignement français, l'existence au XIX^e siècle de deux ordres d'enseignement juxtaposés, le primaire et le secondaire.

Dès l'origine, l'enseignement primaire s'est soucié de former ses maîtres. Bien avant la création des écoles normales, les congrégations les plus importantes formaient leurs membres. La *Conduite des écoles* de J.-B. de la Salle date de 1688. La raison de ce souci précoce était de permettre à la congrégation de disposer de ses maîtres comme elle l'entendait, et de remplacer un frère par un autre en cours d'année, si elle le jugeait nécessaire. En unifiant la pédagogie, la formation assurait l'interchangeabilité des maîtres.

12

Il s'y ajoute l'idée qu'enseigner est un vrai métier, et qui s'apprend. Au XIX^e siècle, on ne conçoit pas d'enseignement primaire véritable sans école normale ou sans cours normal. Les premières écoles normales apparaissent avant même la loi de 1833 dès que, dans un département, le réseau d'écoles est assez dense. Quand la loi de 1879 renouvelle l'obligation d'entretenir une école normale d'instituteurs et lui ajoute celle d'une école d'institutrices, les départements qui sont en retard, le sont en raison de difficultés matérielles ou parce qu'ils s'en remettent à des congrégations. Mais les promoteurs de l'enseignement mutuel avaient mis en place un cours normal pour former leurs moniteurs et les salles d'asile ont eu, avec M^{me} Pape-Carpentier, leur cours normal.

J. Ferry et F. Buisson donnent à la formation des instituteurs une organisation durable. Elle est confiée à un corps enseignant spécifique, recruté par concours, les professeurs des écoles primaires supérieures et des écoles normales. Les ENS de Fontenay-aux-Roses et de Saint-Cloud préparent à ce concours. La formation dispensée par les EN dure trois ans et porte de façon intégrée à la fois sur les disciplines et sur

la pédagogie. Elle est réorganisée en 1909 de façon séquentielle (deux années générales suivies par une année de formation pédagogique), puis l'on revient en 1920 à une formation intégrée dont le brevet supérieur, imposé à tous les instituteurs en 1932, devient la sanction normale. Les EN formaient le « noyau dur » de la profession, et c'est parmi leurs anciens élèves qu'on recrutait prioritairement les jurys de certificat d'études, comme les directeurs d'école et les inspecteurs. Mais leurs effectifs n'ont jamais été ajustés aux besoins, l'administration comptant sur les élèves des EPS pour combler les postes vacants, en particulier d'institutrices.

Le secondaire n'avait pas de dispositif pour former ses professeurs. Au XIX^e siècle, la plupart étaient formés sur le tas ; commençant comme répétiteurs, ils passaient la licence et devenaient professeurs. L'ENS et l'agrégation concernaient l'élite de la profession : une infime minorité de forte stature intellectuelle qui donnait le ton et où l'on recrutait les inspecteurs généraux. À la fin du XIX^e siècle, les facultés se mirent à organiser des préparations à l'agrégation et le nombre de postes aux concours augmenta, si bien que les agrégés devinrent plus nombreux : ils constitueront les deux-tiers des professeurs entre les deux guerres. Mais si leur formation académique était renforcée, leur formation pédagogique restait inexistante. On tenta, au début du XX^e siècle, d'organiser des conférences en faculté sur les questions d'enseignement. *L'Évolution pédagogique en France*, d'E. Durkheim, est issu d'un tel enseignement. En 1929, on rendit obligatoire une formation avant les épreuves du concours, mais pour ne pas compromettre la préparation de celui-ci, elle resta modeste : assistance à douze conférences théoriques, et stage de trois semaines dans une classe.

Le tournant des années 1940

13

La guerre et le régime de Vichy apportèrent à ce dispositif trois modifications. La première concerne la formation des instituteurs, jugée à la fois insuffisante et trop à part. Dans son projet de 1937, J. Zay avait proposé de rendre le baccalauréat obligatoire pour les instituteurs. Vichy adopta la mesure, mais dans un contexte idéologique diamétralement opposé qui lui fit immédiatement supprimer les EN, ces « séminaires laïcs ». Il les transforma en instituts de formation professionnelle où les élèves-maîtres suivaient une année de formation professionnelle après un baccalauréat préparé dans les lycées. À la Libération, on rétablit les EN, mais comme on ne pouvait revenir en arrière sur le baccalauréat, elles y préparèrent donc leurs élèves, la formation professionnelle conservant une année supplémentaire. Cette transformation conduisit à faire de la majorité des professeurs d'EN des professeurs du second degré et leurs postes furent mis au mouvement général.

Le changement s'imposait pour une seconde raison. Avec l'intégration des EPS au second degré (1941), le corps des professeurs d'EPS et d'EN avait été supprimé et

remplacé par un nouveau corps : celui des professeurs titulaires du CAEC, certificat d'aptitude à l'enseignement des collèges. Le CAEC avait été conçu comme un concours professionnel, et il comportait des épreuves adaptées, telles qu'un plan de leçon argumenté (lettres, philosophie), des corrections de copies (langues vivantes), des corrigés d'exercices (sciences). Il était suivi d'une année de stage pratique. Ce concours fut transformé dès 1950 en CAPES et perdit ses épreuves professionnelles ; mais son esprit resta un peu différent de celui de l'agrégation.

Troisième transformation : avec l'invention des centres d'apprentissage et le développement de la formation des ouvriers en école, il fallut recruter et former des professeurs d'un type radicalement nouveau. On créa donc en 1945 les écoles normales nationales d'apprentissage (ENNA), qui formaient ensemble en deux ans des professeurs d'enseignements général et des professeurs d'atelier. Ces derniers étaient recrutés parmi des ouvriers ayant au moins cinq années de travail en usine. Recrutés par un concours spécial, les professeurs d'ENNA développèrent une véritable compétence en matière de formation des maîtres. La thèse de Marcel Postic montre bien la liberté et l'esprit qui pouvait animer leur travail (1).

LE MOUVEMENT RÉFORMATEUR

Langevin-Wallon

Les réformateurs d'avant-guerre n'avaient guère réfléchi à la formation des maîtres. La commission présidée par P. Langevin puis par H. Wallon (1944-1947), plus soucieuse sans doute des conditions d'application de son projet, imagina de distinguer des maîtres de matières communes et des maîtres de spécialité. Les premiers auraient enseigné seuls dans les écoles, les seconds dans le cycle de détermination, et ils auraient collaboré dans le cycle d'orientation.

Il ne s'agissait pas simplement de rebaptiser les instituteurs et les professeurs du second degré, car le plan Langevin-Wallon les plaçait à égalité de formation et de rémunération. Comme il proposait, entre le lycée et les facultés, deux années pré-universitaires autonomes, une sorte de propédeutique indépendante, il imaginait de recruter tous les enseignants après un même baccalauréat et de leur faire accomplir les deux années pré-universitaires dans les EN, où, en même temps qu'ils recevraient une formation théorique, ils seraient mis en contact avec les élèves. Ensuite, futurs maîtres de matières communes et de spécialité feraient deux années de licence à l'université. Encore une année de stage, et des épreuves pratiques, et ils seraient titu-

1 - Marcel Postic, *Observation et formation des enseignants*, Paris, PUF, 1977.

larisés. L'agrégation était conservée ; on pouvait la passer soit un an après la licence, soit après une année sabbatique.

Ce schéma annonce ce qui se mettra en place un demi-siècle plus tard. À l'époque, il n'avait aucune chance d'être pris en considération, car aucun des acteurs n'était mobilisé. Pour les gestionnaires, l'urgence était la reconstruction qui absorbait les crédits. Que Langevin et Wallon aient été communistes rendait en outre leur plan trop rouge pour la majorité qui acceptait le plan Marshall, sans lui valoir pour autant le soutien du parti communiste dont les priorités de guerre froide étaient ailleurs. À l'époque, l'opinion s'y intéresse peu. Quant aux enseignants, ce projet leur paraît bien éloigné des soucis de l'heure. Le SNI mène pour la revalorisation une bataille beaucoup plus urgente et immédiate : il ne s'agit pas de tirer des plans pour un avenir lointain, mais de combattre le déclassement que la grille unique de la fonction publique a entraîné. Les professeurs d'EN enfin n'ont aucun intérêt à la réforme et les universitaires ne se sentent pas concernés. Rien ne change donc dans la formation des maîtres.

Les années 1960

Il faut attendre les années 1960 pour que le climat évolue. Avec les réformes de 1959 et 1963, l'école moyenne se met en place et les effectifs augmentent massivement ; les collèges sont appelés à s'unifier et à jouer un rôle nouveau d'observation et d'orientation des élèves. L'heure est à la réflexion pédagogique, d'autant que les disciplines évoluent : c'est l'époque de la commission Rouchette sur l'enseignement du français à l'école primaire, de la commission Lichnerowicz sur les mathématiques et de l'expérimentation du tiers-temps pédagogique.

15

Dans ce contexte, la formation des maîtres devient un enjeu majeur, mais différent pour les différents acteurs. Les gestionnaires sont face à un double problème. La croissance démographique a obligé à recruter 150 000 instituteurs entre 1951 et 1964 ; 80 000 à 100 000 étaient des remplaçants sans formation. Au même moment, le développement des cours complémentaires puis des collèges d'enseignement général a fait passer de 9 000 à 41 000 le nombre de leurs maîtres ; or ceux-ci ont été prélevés parmi les instituteurs les plus qualifiés, notamment les anciens normaliens. Le niveau de qualification des maîtres des écoles recule donc globalement, tandis que celui des maîtres des CC/CEG reste insuffisant compte tenu de leur spécialisation relative.

L'administration doit cependant compter avec les instituteurs et avec leur syndicat : le SNI défend l'unité du corps et refuse catégoriquement qu'il éclate en deux corps différents, l'un pour le primaire, l'autre pour les CC/CEG. Les enjeux sont à la fois corporatifs – la possibilité d'une promotion pour les instituteurs – et symboliques –

l'image qu'ils se font de leur corporation. Le SNI accepte donc seulement des spécialisations complémentaires : un certificat d'aptitude, le CAPCEG, préparé en deux années dans des centres spéciaux, est créé en 1960, mais les instituteurs titulaires du CAPCEG restent des instituteurs, au même titre que ceux qui obtiennent le CAEI (Certificat d'aptitude à l'enseignement des inadaptés, 1963) ou le CA créé en 1966 pour les classes dites « de transition » qui vont remplacer celles de fin d'études.

D'autres acteurs, en revanche, poussent à une réforme profonde. Les facultés en pleine croissance remettent en cause leurs structures et leurs missions. Avec la création des IUT en 1966, elles revendiquent un rôle de formation professionnelle qui s'étend aux adultes et aux enseignants. La même année, le colloque de Caen, réuni par l'Association d'études pour l'expansion de la recherche scientifique (AEERS) réclame une transformation radicale qui ferait éclater les facultés pour créer de véritables universités.

Dans le second degré, le courant réformateur se renforce. Le SGEN réclame des instituts universitaires de pédagogie, IUP, analogues aux IUT, pour former ensemble tous les enseignants, de la maternelle à l'université. À l'intérieur du SNES, la lutte de tendances s'intensifie. Le parti communiste redécouvre le plan Langevin-Wallon et s'en réclame pour fonder son opposition au gouvernement sur un projet constructif. Il confie à un jeune professeur issu de l'ENS, P. Juquin, la direction de sa revue, *L'école et la nation*, et publie, en septembre 1966, un projet complet de réforme. Comme celui du SGEN, ce projet préconise un corps unique de maîtres formés ensemble dans des Instituts pédagogiques placés auprès de chaque centre universitaire (2). La formation commune devrait assurer à la fois le haut niveau scientifique et la qualité pédagogique. Trois types de licences sanctionneraient cette formation : une licence de matières communes, des licences semi-spécialisées et des licences spécialisées.

L'opinion publique, enfin, semble favorable à des réformes ambitieuses. L'AEERS a intéressé à ses projets des personnalités de l'entreprise et de l'administration. Le commissariat général au Plan constitue un autre relais favorable aux réformes. Des associations extérieures, comme « Défense de la jeunesse scolaire » de F. Walter, conseiller à la Cour des Comptes, et du Dr. Pequignot, militent pour un style d'enseignement moins rigide. Bref, la configuration semble favorable aux réformes.

C'est dans ce contexte que l'AEERS organise à Amiens, à la fin de mars 1968, un nouveau colloque dont les actes seront publiés sous le titre-programme : « Pour une école nouvelle. Formation des maîtres et recherche en éducation » (3). Le rapport

2 - L'utilisation plus fréquente du terme « enseignant » pour désigner à la fois les instituteurs et les professeurs date de cette époque, cf. Monique Hirschhorn, *L'ère des enseignants*, Paris, PUF, 1993.

3 - Paris, Dunod, 1969.

préparatoire émane d'un groupe de travail qui comprend notamment B. Girod de l'Ain, alors responsable de la rubrique éducation au *Monde* et secrétaire de l'AEERS, L. Legrand, R. Chapuis, C. Trautmann, J. Ardoino et G. Barbary, tous deux experts en formation des adultes dans des structures différentes, L. Géminard, le secrétaire du syndicat des directeurs d'EN, G. Noël, F. Walter et le Dr. Péquignot, A. de Peretti et A. Prost. Il est discuté dans trois sous-commissions respectivement présidées par le conseiller d'État R. Grégoire et par deux universitaires, le mathématicien A. Revuz et le géographe J. Tricart.

Les conclusions sont audacieuses. La commission avait préconisé l'unification des corps enseignants. La déclaration finale ne la retient pas mais reprend tous les autres points : la « nécessité urgente [...] d'une formation continue, liée à la formation initiale » ; la double composante intellectuelle et professionnelle de la formation ; « une formation universitaire pour tous les futurs enseignants, y compris les instituteurs » ; le stage en responsabilité, comme modalité principale d'une formation professionnelle de deux années ; « l'institution, auprès de chaque académie, d'un centre universitaire de formation et de recherche en éducation, animant, dans les départements, des centres de formation continue ».

Prudente, l'allocution du ministre A. Peyrefitte à la séance de clôture se garde bien de fermer la porte à ces réformes. Elles ne se font pourtant pas, du moins dans l'imédiat.

VERS LES RÉFORMES : 1968-1990

17

D'autres évolutions

C'est que les événements de 1968 modifient radicalement le contexte. Les universités doivent se reconstruire, sur les bases nouvelles de la loi d'orientation, tout en affrontant une contestation « gauchiste » qui absorbe une bonne part de leur énergie. Pour l'opinion publique, elles deviennent peu fiables, voire suspectes. Alors que de Gaulle misait sur elles jusqu'à un certain point, G. Pompidou et V. Giscard d'Estaing s'en méfient. Ministre de celui-ci, R. Haby déclare aux inspecteurs généraux : « Il n'est pas question de confier aux universités la responsabilité globale de la formation des maîtres » (4). Absorbées par des soucis plus urgents, elles ne la revendiquent d'ailleurs que pour le principe. Enfin, les EN craignent une association même

4 - Discours du 17 octobre 1975, cité par Hervé Terral, *Profession : professeur. Des Écoles normales maintenues aux Instituts universitaires de formation des maîtres (1945-1990)*, Paris, PUF, 1997, p. 169.

partielle aux universités ; leurs professeurs n'ont pas les qualifications nécessaires pour accéder au statut universitaire, et leurs directeurs redoutent de perdre leur indépendance et d'être pris dans les troubles qui secouent les universités.

Les gestionnaires parent donc au plus pressé. Ils ne changent guère la formation des agrégés et certifiés, malgré les recommandations de la commission Joxe (1972) (5) qui reprenaient une partie des conclusions du colloque d'Amiens en insistant sur la formation continue à laquelle la loi du 16 juillet 1971 donnait une nouvelle légitimité. Ils attendent 1980 pour remanier le stage pratique : jusqu'alors composé de trois stages successifs, en équipe de trois, dans les classes de trois conseillers pédagogiques. On décide de confier une classe en responsabilité pendant toute l'année aux stagiaires (3 à 5 heures), en déchargeant de cette classe leur conseiller pour permettre aux uns et aux autres de participer à des actions de formation en alternance. Mais les besoins d'encadrement conduiront à interrompre cette initiative à la rentrée 1981.

La formation des maîtres du premier degré est en revanche profondément modifiée. On crée un corps des professeurs de CEG, distinct de celui des instituteurs, et l'on porte à trois années leur formation tandis que l'on porte à deux années celle des instituteurs, les besoins de recrutement devenant moins pressants (1969). En 1972, on reconnaît aux instituteurs un droit à 36 semaines de formation continue au long de leur carrière. Les EN basculent de la préparation au baccalauréat, progressivement supprimée, à la formation professionnelle, et d'une formation strictement initiale à une formation mixte, à la fois initiale et continue, les normaliens en formation professionnelle remplaçant dans leurs classes, les instituteurs en formation permanente. Le métier des professeurs d'EN s'en trouve profondément transformé à la fois dans son contenu et dans ses modalités d'exercice : l'offre de stages de formation ne peut négliger les demandes des stagiaires potentiels qui portent davantage sur l'épanouissement personnel ou la définition de nouvelles professionnalités que sur les disciplines enseignées (6). L'École normale de Ferry, de Buisson et de Lapie est désormais bien loin. Une mutation s'effectue, qui rapproche les EN des universités, elles-mêmes plus attentives aux débouchés de leurs étudiants.

5 - *Rapport de la commission d'études sur la fonction enseignante dans le second degré*, Paris, La Documentation française, 1972. Parmi les membres de la commission Joxe, on notera le rapporteur du Plan, A. Delion, M. Crozier, J. Fourastié, A. Prost, L. Cros, président des CEMEA, L. Géminard, alors directeur de l'INRDP, B. Girod de l'Ain, devenu maître de conférences associé à Paris IX et l'administrateur du Collège de France, M. Bataillon, qui prédisait « Défense de la jeunesse scolaire ».

6 - Voir sur ce point l'analyse des stages organisés entre 1981 et 1985 par l'EN du Calvados dans Henri Peyronie, *Instituteurs : des maîtres aux professeurs d'école. Formation, socialisation et « manière d'être au métier »*, Paris, PUF, 1998.

L'idée d'une intervention nécessaire de l'université dans la formation des instituteurs fait donc son chemin, non sans difficultés. Les conflits entre universitaires et professeurs d'EN sont anciens et lourds, et il est difficile d'intégrer des apports universitaires dans une formation professionnelle rythmée par les stages dans les classes. Aucune des formules successivement adoptées ne donne satisfaction. En 1979, la formation des instituteurs recrutés au baccalauréat est portée à trois années et l'on crée un DEUG premier degré, composé de 30 unités de formation, soit 27 unités disciplinaires, plus 3 unités de formation générale (philosophie, psychophysiologie, environnement institutionnel). Ce système éparpillé est abandonné en 1982, au profit d'un DEUG à dominante : les unités générales subsistent et les unités disciplinaires sont regroupées autour d'une ou deux options (7). Mais l'arrivée de la gauche au pouvoir va modifier la donne.

La gauche au pouvoir

Pour les enseignants, l'élection de F. Mitterrand constitue un changement majeur. Ils ont voté massivement à gauche et, pour la première fois depuis 1958, ils ont l'espoir d'être écoutés. Mais la nouvelle équipe n'a pas de programme clair.

Dès août 1981, le nouveau ministre A. Savary demande à A. de Peretti un rapport sur la formation, tant initiale que continue, des enseignants et des personnels de l'Éducation nationale ; il en attend un bilan de la situation, une définition du rôle respectif des différents centres de formation existants et du rôle des universités, des propositions de formations complémentaires et, en dernier lieu, des propositions sur le contenu et les modalités des stages de formation initiale et de formation continue.

Le rapport, remis rapidement (février 1982) (8), met très fortement l'accent sur la nécessité de développer la formation permanente, proposant un volume statutaire de

7 - Voir Danièle Zay, *La formation des instituteurs*, Paris, Éd. Universitaires, 1988, et R. Bourdoncle, D. Zay, *École normale et université dans la formation des enseignants du premier degré (1979-1985)*, Paris, INRP (coll. « rapports de recherche », n° 7, 1989). Ces deux chercheurs ont analysé en détail les différents modèles de formation successivement mis en œuvre et les formes de collaboration entre EN et universités, sans accorder cependant une grande attention au contexte politique général qui a inspiré les décisions. L'optique est davantage celle d'une recherche sur les modèles de formation (intégrée/séquentielle, académique/professionnelle) que d'une histoire. Ne pouvant entrer dans les détails, nous nous contentons de renvoyer à ces ouvrages.

8 - *La formation des personnels de l'Éducation nationale*, rapport au ministre de l'Éducation nationale de la commission présidée par André de Peretti, Paris, La Documentation française, 1982.

deux semaines par an. L'argumentation est d'abord quantitative : les dépenses à ce titre atteignent 1,5 % de la masse salariale dans l'Éducation nationale, contre 2 % chez Renault, 4,86 % à la Banque de France et plus de 6 % chez IBM ou EDF. Elle porte ensuite sur la différence d'impact entre réforme de la formation initiale et de la formation continue : la première concernant 3 % seulement du personnel, les nouveaux enseignants formés autrement « risquent de se perdre dans la masse ou d'accroître la disparité entre les personnels, si parallèlement les enseignants en place ne suivent pas une formation continue ».

En matière de formation initiale, le rapport refusait de définir des niveaux de recrutement et proposait d'ajuster la formation au niveau effectif de chaque recruté. Cette proposition rompoit délibérément avec la logique de la fonction publique, ce qui la rendait difficilement applicable et retirait en partie leur intérêt aux suggestions pratiques que le rapport avait souvent empruntées aux démarches de formation permanente des entreprises. Le ministre ne modifia pas la formation initiale des professeurs du second degré. Une réforme plus modeste, limitée à l'année de stage, proposée l'année suivante par le groupe de travail national sur les seconds cycles (9), était prête d'aboutir quand J.-P. Chevènement remplaça A. Savary. Il n'en subsista que l'introduction d'un rapport de stage, innovation très discutée, bien qu'elle ait déjà été adoptée très largement en dehors de l'Éducation nationale, comme si celle-ci avait éprouvé des difficultés à admettre symboliquement que l'on puisse apprendre à partir d'une pratique, et non seulement d'un enseignement.

Pour gérer simultanément la formation continue et la formation initiale de tous les personnels, le rapport proposait de mettre en réseau les institutions existantes tant en matière de recherche que de formation et de les fédérer en créant des centres inter-universitaires de formation et de recherche en éducation (CIFRE), qui coifferaient des instituts universitaires de formation fondamentale auprès des universités, et des instituts universitaires de formation et de développement qui prendraient la succession des EN dans les villes non universitaires. Le rapport proposait plusieurs hypothèses de répartition des tâches entre CIFRE, IUFF et IUFD.

Le ministre suivit la commission pour le développement de la formation continue. De même, sans aller jusqu'à imposer aux formateurs permanents de revenir périodiquement dans les classes pour maintenir leur crédibilité, ce que recommandait la commission, il facilita l'emploi comme formateurs à temps partiel d'enseignants qui conservaient leur poste. En revanche, il ne retint pas la structure administrative proposée. Les nouveaux établissements publics fédérateurs lui parurent-ils trop lourds ?

9 - *Les lycées et leurs études au seuil du XXI^e siècle*, rapport du Groupe de travail national sur les seconds cycles présidé par M. Antoine Prost, Paris, MEN/CNDP, 1983.

Complicquaient-ils l'élaboration, déjà délicate, de la loi sur les universités (1984)? A-t-il craint l'opposition des directeurs et professeurs d'EN et reculé devant la nécessité de faire voter une loi pour modifier le statut de ces établissements créés par les lois de 1833 et 1879? Toujours est-il qu'il se contenta, pour gérer la formation continue des personnels, de « structures opérationnelles de liaison » (A. Savary) très souples auprès des recteurs, les missions académiques à la formation des personnels de l'Éducation nationale (MAFPEN). Au niveau central, un chargé de mission devait animer ce réseau. Mais la formation permanente devenait un droit dans la limite de six journées de formation par an, ce qui équivalait au droit reconnu aux instituteurs dix ans plus tôt.

L'enseignement primaire restait très largement en dehors de ce système. En revanche, la volonté du gouvernement de satisfaire les revendications insistante du SNI en matière de revalorisation des instituteurs conduisit à de nouvelles réformes de leur formation. Pour relever leur grille indiciaire sans bouleverser l'équilibre de la fonction publique, on décida de les recruter au niveau du DEUG et de leur donner une année de formation professionnelle ou de leur faire acquérir un DEUG au cours de leur formation dans une perspective intégrée (1984). La droite réforma ce système en 1986 en optant pour une organisation séquentielle, à partir d'un recrutement normal au niveau du DEUG, suivi de deux années de formation professionnelle, limitant étroitement l'appel aux universités. L'accent mis sur la formation académique la conduisit simultanément à supprimer désormais tout recrutement de PEGC et à exempter les agrégés de rapport de stage.

La création des IUFM

21

Le retour de la gauche au pouvoir en 1988 est marqué par deux circonstances qui vont peser sur la formation des maîtres.

D'abord, une crise aiguë de recrutement. Le ministère a découvert depuis peu que les grosses cohortes d'enseignants recrutées pour faire face à la croissance des années 1960 vont partir à la retraite au moment même où la seconde vague de croissance suscitée par l'objectif de 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat (1985) va exiger des postes supplémentaires. On calcule qu'il faut recruter 300 000 enseignants avant l'an 2000. Or, l'économie qui repart provisoirement, embouche beaucoup de diplômés, tandis que leur nombre est, dans certaines matières, dramatiquement insuffisant. En mathématiques, il y a plus de postes au CAPES en 1988 qu'on n'a délivré de licences en 1987.

Cette crise confère à la réforme de la formation des maîtres une actualité que renforce le contexte politique et syndical. Le parti socialiste et la Fédération de l'Éducation nationale ont en effet engagé, pendant l'alternance, une négociation poussée.

Dans la perspective de son congrès de 1988, « Enseigner autrement », la FEN a conçu et discuté avec les responsables du PS un vaste plan de revalorisation dont les engagements électoraux de F. Mitterrand portent la trace. Il s'agit de créer quatre corps enseignants rigoureusement parallèles, avec les mêmes échelles indiciaires, respectivement pour les écoles, les collèges, les lycées et les lycées professionnels.

Soucieux de marquer la différence entre le gouvernement d'une part, le PS et la FEN d'autre part, inquiet de l'opposition résolue du SNES à un projet qui risquait de refirer aux professeurs de collège la possibilité d'accéder aux lycées, minorant l'importance, pour les socialistes de la FEN, de prévenir un renversement de majorité inéluctable si le périmètre de syndicalisation du SNES, dirigé par la tendance U et A, n'était pas modifié, le nouveau ministre L. Jospin n'appliqua pas entièrement ce plan. Avec l'accord du Premier ministre, M. Rocard, et du ministre des Finances, P. Bérégovoy, respectueux des engagements pris malgré leur ampleur (24 milliards en année pleine à effectifs constants au terme de la revalorisation), il unifie les grilles indiciaires pour tous les maîtres de l'enseignement scolaire, à l'exception des agrégés, mais il conserve les corps existants sans créer de corps des collègues.

La difficulté venait des instituteurs qui appartenaient à la catégorie B de la fonction publique. Impossible de leur appliquer la revalorisation décidée en les laissant dans cette catégorie : tous les autres corps de catégorie B, notamment les infirmières, auraient revendiqué les mêmes indices. Il fallait donc les faire passer dans la catégorie A de la fonction publique et pour cela créer un nouveau corps, celui des professeurs des écoles. Mais les corps de catégorie A doivent être recrutés à la licence. La formation des instituteurs durait déjà deux ans après le recrutement à Bac + 2, et il semblait déraisonnable d'allonger encore la durée de leur formation, alors qu'on avait besoin d'eux dans les classes. On adopta donc la solution pédagogiquement paradoxale mais administrativement correcte d'un recrutement à la licence à mi-parcours de la formation.

Ces enjeux revendicatifs croisaient des enjeux réformateurs. La structure responsable de l'organisation des stages du second degré, les centres pédagogiques régionaux, était totalement extérieure aux universités mais très légère. Les EN, d'autre part, commençaient à entretenir des contacts avec les universités. La recherche s'était développée en sciences de l'éducation, voire en didactique dans certaines disciplines, notamment en mathématiques grâce aux IREM. Certains professeurs d'EN y avaient participé et avaient soutenu des thèses. Bref, entre la formation des maîtres et les universités, le rapprochement semblait progresser, quoique lentement.

Ce contexte rendait possible la réforme préconisée depuis vingt ans : la création des instituts universitaires de formation des maîtres. Préparée par le rapport Bancel (10), décidée par la loi d'orientation de 1989, mise en œuvre à titre expérimental dans trois académies à la rentrée suivante, elle est généralisée deux ans plus tard. On n'entreprendra pas ici d'en dresser un bilan qui se terminerait provisoirement avec l'absorption des MAFPEN, car les études manquent et l'autonomie relative dont jouit chaque IUFM interdit de généraliser à partir d'un ou deux cas nécessairement particuliers (11).

On peut cependant, en guise de conclusion, souligner un décalage entre les projets d'avant 1968 et la réalisation des années 1990. Un objectif nouveau est en effet apparu, qui tend peut-être à reléguer au second plan, tout en les intégrant d'une certaine manière, les ambitions des réformateurs d'Amiens. Ceux-ci poursuivaient avant tout un objectif pédagogique ; ils voulaient transformer les méthodes, le style d'enseignement, pour l'adapter à une clientèle nouvelle et à des fonctions inédites. Ces objectifs ne sont pas reniés, mais leur réalisation passe désormais par un objectif de professionnalisation.

La création des IUFM n'a peut-être pas eu pour premier but d'unifier la formation de tous les enseignants, et l'on note la persistance, en leur sein, de deux univers pédagogiques distincts qui conservent leur identité. Il n'est pas certain non plus qu'ils aient encore trouvé un rapport fructueux avec les universités. En revanche, les IUFM ont fait exister au grand jour, comme filière de formation professionnelle à part entière, la préparation aux métiers de l'enseignement : ces métiers existent bel et bien, puisqu'on peut s'y préparer quelque part.

Si la crise de recrutement a pris fin, on le doit sans doute à l'augmentation des effectifs universitaires qui a accru le nombre des candidats possibles au professorat, comme à l'aggravation de la crise et au chômage des cadres qui ont rendu plus attractif un métier par ailleurs substantiellement revalorisé. Mais on le doit aussi, en

10 - Daniel Bancel (dir.), *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*, Paris, MEN, 1989.

11 - On pourra se reporter à l'étude dirigée par Nicole Mosconi, dans le cadre des recherches en éducation pilotées par la DRED en 1991 et 1992, *Place et fonction des stages-terrains dans les trois IUFM pilotes*, Université de Paris X, 1993 ; à l'article d'André Robert et Hervé Terral, « La formation générale commune en IUFM : entre mythe fondateur et mise en œuvre effective », *Recherche et formation*, n° 13, 1993, pp. 23-45 ; et aux *Dossiers d'Éducation et formation*, publiés par la Direction de l'évaluation et de la prospective du MEN, notamment le n° 71, juin 1996, « Les nouveaux enseignants du 2nd degré sortis des instituts universitaires de formation des maîtres en 1993 ».

partie, à la visibilité nouvelle que la création d'une filière propre de formation a donnée aux métiers d'enseignants.

À plus long terme, il est probable que la création des IUFM va modifier l'image et la réalité du métier. En professionnalisant la formation des enseignants dans une structure universitaire qui lui est dédiée, on professionnalise à terme le métier lui-même et son identité sociale (12). Là, réside probablement, la conséquence principale de cette réforme. Il n'est pas certain que ses promoteurs en aient eu pleine conscience même s'ils l'ont confusément cherchée.

12 - Vincent Lang, *La professionnalisation des enseignants*, Paris, PUF, 1999.