

# DE LA FORMATION DE PROFESSEURS DES ÉCOLES À L'IUFM DE BRETAGNE QUEL PLAN DE FORMATION ? QUELLE PLACE POUR UNE FORMATION EN FRANÇAIS ?

Danielle DAHRINGER et Gilbert TURCO  
IUFM de Bretagne

---

**Résumé :** Le Français est un domaine disciplinaire dont la place et les contenus suscitent bien des questions dans le cursus de formation des Professeurs des écoles. Au moment de leur création, les IUFM ont fait des choix différents quant aux principes généraux d'organisation de leur plan de formation ; ces dispositions ne sont pas sans incidence sur la fonction assignée à la formation en Français et la masse horaire qui lui est accordée.

L'article propose une réflexion rétrospective sur la façon dont les problèmes ont été posés à l'IUFM de Bretagne qui a fait le choix d'une « logique d'approfondissement » comme principe fondateur d'une formation à la polyvalence. Les auteurs, fortement impliqués l'un et l'autre, avec des responsabilités différentes, dans la mise en place des nouveaux dispositifs, présentent un témoignage et non une recherche. Ils font état des tensions et des difficultés qui ont surgi lorsqu'il s'est agi d'arrêter des contenus et des modalités adaptés aux enjeux de la formation professionnelle dans un tel contexte. Ils analysent ensuite les aménagements apportés à ce premier plan au cours des années 1992-1997, pour répondre aux évolutions multiples qui sont intervenues (contexte de recrutement, attentes des stagiaires, modalités du concours). La réflexion, toujours vive au sein de l'établissement, se fait ensuite prospective pour dégager les grandes lignes de ce que pourrait être, dans la perspective des compétences professionnelles à acquérir par des maîtres polyvalents, la spécificité de la formation en Français dans le futur plan de formation.

---

Si les exigences relatives aux compétences attendues d'un Professeur des écoles en fin de formation initiale valent pour l'ensemble des maîtres relevant du système éducatif français, force est de constater la grande **diversité des voies et chemins** empruntés dans les IUFM pour construire ces compétences. Du reste, rien d'étonnant à cela : chaque institut, jouissant de l'autonomie propre aux établissements d'enseignement supérieur, a élaboré son plan de formation particulier dans le respect du cadre, très général, imposé par le Ministère. Ce cadre s'est peu à peu précisé au fil du temps jusqu'à la circulaire relative aux projets d'établissements pour les années 1995-1999. Les orientations concernant le plan de formation y sont beaucoup plus explicites que celles qui ont présidé à l'élaboration du premier plan valable pour l'année d'ouverture de la

plupart des IUFM. Chacun des plans de formation se fonde donc sur des réponses élaborées localement pour résoudre les tensions entre des impératifs, parfois difficilement conciliables : comment préparer en première année à un concours sélectif et, en même temps, utiliser tout l'espace disponible sur les deux années d'IUFM pour rendre les stagiaires aptes à exercer un métier complexe et évolutif ? Comment préparer à l'exercice de la polyvalence tout en prenant appui sur les acquis résultant des cursus longs, spécialisés et très divers de ceux qui se destinent aujourd'hui à l'enseignement dans les écoles ?

Aucune de ces questions ne peut être éludée lorsqu'il s'agit de mettre en œuvre les dispositifs d'une formation d'adultes et de traduire le plan de formation, cadre général, en programme de formation pour l'ensemble des disciplines concernées. Pour ce qui concerne plus spécifiquement le Français, s'ajoute même une question supplémentaire qui tient au statut particulier du champ concerné. Le Français est, en effet, à **la fois une discipline** au même titre que les autres, avec ses objectifs, ses contenus notionnels, sa méthodologie, ses modalités d'évaluation, et, d'autre part, **une discipline transversale**, parfois appelée « instrumentale », considérée comme l'un des vecteurs essentiels d'accès à la culture et, surtout, comme pourvoyeuse d'outils, de démarches nécessaires à la construction du savoir dans tous les autres domaines disciplinaires. Il semble donc tout à fait légitime de poser la question de la place de la discipline Française dans la maquette de formation. Peut-elle ou doit-elle être traitée comme les autres disciplines enseignées à l'école primaire ? Il semble bien que, pour l'instant, aucun des IUFM n'ait répondu sur le fond à la question. Si Français et Mathématiques ont un statut spécial, c'est uniquement à cause du rôle particulier que leur confère la structure même du concours.

L'histoire des IUFM n'est pas encore très longue, mais force est de constater que les évolutions ont été très rapides. Le temps semble venu aujourd'hui de faire, sinon un bilan - qui serait sans doute prématuré - mais une mise à plat de la diversité des options qu'ils ont prises pour remplir leur mission de formation professionnelle de maîtres polyvalents. Un examen attentif des choix s'impose au moment où va s'engager la procédure d'élaboration des prochains plans de formation (ceux qui sont actuellement en cours de réalisation ont reçu l'agrément ministériel pour les années 1995-1999). Il est évident que ces futurs plans et programmes de formation devront s'attacher à intégrer les acquis de la recherche en Didactique du Français, ce qui suppose que soit reconnue la légitimité des questions qu'elle pose. Ce qui suit n'est à lire ni comme une recherche en Sciences de l'éducation ni comme une recherche en Didactique du Français, mais comme un témoignage. **Une réflexion rétrospective** sur les controverses ouvertes à l'IUFM de Bretagne par l'élaboration du premier plan de formation et ses évolutions peut constituer une **contribution** au grand débat qui doit s'instaurer.

**Les auteurs de cet article** ont été directement impliqués dans l'élaboration et l'évolution du plan de formation des professeurs des écoles de l'IUFM de Bretagne en assurant, au sein de l'institution, des responsabilités et des fonctions différentes. L'une, collaboratrice du chef de projet IUFM pendant les années 1989-91 a été nommée directeur adjoint pour les années 1992-97 ; char-

gée des fonctions de directeur de cabinet, elle a, en particulier, assuré le pilotage global de la démarche d'élaboration des plans 1991-92, 1992-94 avec ses avenants, et du dernier : 1995-99. Quant à son parcours professionnel, avant la création de l'IUFM, en dehors d'un bref passage en École normale, il s'est réalisé, pour l'essentiel, dans des établissements du secondaire et dans le cadre de la formation continue des enseignants (de collège, de lycée, mais aussi, ponctuellement, des écoles). L'autre, maître de conférences, membre de la cellule du département Lettres de l'IUFM dès l'origine et responsable du département depuis 1995, a construit l'essentiel de son parcours professionnel au service de la formation, initiale et continue, des enseignants du 1er degré en occupant les fonctions de professeur à l'École normale et en nourrissant ses enseignements des recherches conduites dans le cadre de l'INRP. Ces histoires professionnelles différentes, ces positions différentes dans l'institution ont entraîné, à certains moments, des différences dans les points de vue sur le dispositif mis en place dans notre établissement. Toutefois, le chemin parcouru ensemble au fil des ans, le travail d'écriture à quatre mains effectué pour cet article, ont favorisé, chez chacun, la compréhension en profondeur des problèmes auxquels l'autre a dû faire face et permis de tisser les fils de l'analyse partagée qui va suivre.

Dès sa création, l'IUFM de Bretagne a fait un choix très particulier en adoptant une logique de formation dite « d'approfondissement ». Ce choix initial a alimenté bien des controverses dans tous les lieux de vie et de travail de l'établissement : Conseil d'administration (CA), Conseil scientifique et pédagogique (CSP), départements de formation disciplinaires, équipes de formateurs sur les sites, et il ne manque pas d'intérêt de regarder de plus près les infléchissements du dispositif initial, les raisons de ses évolutions et la manière dont peuvent désormais s'énoncer problématiques et perspectives. Nous traiterons ici de deux types de problèmes situés à deux niveaux différents : d'une part ceux qui concernent **le plan de formation dans sa globalité et sa logique interne** et, d'autre part, **les questions relatives à la discipline Français**.

Après une analyse des contraintes qu'imposent les textes ministériels, nous exposerons les raisons qui ont présidé à l'adoption des principes régissant le premier plan de formation de l'IUFM de Bretagne. Nous analyserons ensuite les aménagements apportés à ce plan initial au cours des années 1992-1997, pour répondre aux évolutions multiples qui sont intervenues (contexte de recrutement, attentes des stagiaires, modalités du concours). Nous tenterons enfin de dégager les grandes lignes de ce que pourrait être, dans la perspective des compétences professionnelles à acquérir par des maîtres polyvalents, la spécificité de la formation en Français dans le futur plan de formation.

## **1. L'ÉLABORATION D'UN PROGRAMME DE FORMATION EN FRANÇAIS OU L'EXPÉRIENCE DES LIMITES**

Il convient en premier lieu de souligner le fait que l'élaboration d'un programme de formation est toujours une tâche difficile. Celle-ci développe, du reste, un fort sentiment d'insécurité chez certains personnels des IUFM. En effet, dans le premier ou le second degré, les enseignants ont pour mission de mettre en œuvre des programmes élaborés par d'autres : ils peuvent être d'ac-

cord ou non avec ces programmes, les trouver trop lourds et mal adaptés aux capacités des élèves, en faire plus ou moins strictement le fondement de leur responsabilité professionnelle, il n'en demeure pas moins que les programmes leur sont fournis, il ne leur appartient pas de les inventer. A l'IUFM, le formateur est en même temps acteur des options qui sont prises. Cette modification profonde du contrat professionnel a du reste été également vécue comme déstabilisante au moment de la création des nouveaux instituts par les formateurs venus des Écoles normales.

Les enseignants qui arrivent à l'IUFM disent, quelquefois fortement, le trouble et l'inquiétude qui les saisit devant cette tâche dont ils perçoivent à la fois l'enjeu et la difficulté. Ceci mérite peut-être d'être souligné à un moment où les équipes chargées de la formation des Professeurs des écoles se renouvellent, parfois très profondément, en raison du départ de toute une génération de collègues qui ont vécu la plus grande partie de leur carrière au sein des Écoles normales. Dans ce contexte, au moment d'élaborer un programme de formation, il n'est pas sans intérêt de pouvoir identifier les contraintes à prendre en compte et les tensions à dépasser.

Une autre source de tension trouve son origine dans les différences sensibles qui surgissent de la confrontation des cahiers des charges provenant de deux directions distinctes du ministère : de la Direction des Ecoles (DE), d'une part, responsable en particulier du recrutement des personnels et donc de la définition des épreuves du concours et du référentiel des compétences attendues en fin de formation des personnels recrutés, et de la Direction générale de l'enseignement supérieur (DGES), d'autre part, assurant quant à elle la tutelle administrative des IUFM (établissements d'enseignement supérieur) et, corrélativement, la définition des orientations relatives aux formations que ces instituts organisent. Les divergences entre ces deux directions, si elles n'ont pas totalement disparu, se sont, il faut le reconnaître, sensiblement atténuées depuis 1991.

### **1.1. Des calendriers qui se heurtent**

Les épreuves du concours ne portent pas sur un programme spécifique : la note de service du 27 janvier 1992 comme celle du 16 novembre 1994 glosent l'arrêté du 18 octobre 1991 : « le choix a été fait de ne pas arrêter de liste limitative de sujets pour les épreuves disciplinaires de ce concours : le seul 'programme' à prendre en compte est celui défini pour l'école primaire, en vigueur au moment du concours. ». Or, la mise en place des IUFM et l'évolution des textes qui les régissent, est contemporaine de modifications profondes qui affectent le fonctionnement des écoles primaires et les contenus notionnels qui y sont enseignés. Le texte qui établit les cycles date de 1991 ; le fascicule publié à l'initiative de la Direction des écoles *La maîtrise de la langue à l'école* sort en 1992 ; enfin, les nouveaux *Programmes de l'école primaire* font leur apparition en 1995.

Le *Référentiel des compétences et capacités caractéristiques d'un professeur des écoles*, élaboré par la Direction des écoles, n'est, quant à lui, publié

qu'en 1994. Il a pour fonction d'aider à la définition des objectifs de la formation initiale des professeurs d'école dans les IUFM. Il permet également d'interroger l'adéquation entre les compétences évaluées au moment du recrutement par les épreuves et les modalités du concours et celles qui sont attendues dès la fin de la formation initiale puis, plus tard, des enseignants du premier degré pour qu'ils exercent pleinement leur métier.

## **1.2. Les circulaires de la DGES relatives à l'organisation de la formation dans les IUFM**

### **1.2.1. Durée de la formation**

La circulaire du 2 juillet 1991 présente la formation à mettre en place dans les IUFM comme une unité cohérente, développée sur les deux années. Ce point est repris, avec netteté, dans la circulaire du 14 novembre 1994 relative à l'élaboration des projets d'établissements pour les années 1995-1999 : « les IUFM offrent une formation sur deux années aux futurs enseignants et personnels d'éducation ».

Si l'affirmation n'est pas inexacte sur le principe, elle ne va pas non plus sans appeler quelques nuances dans une académie comme la nôtre où les métiers de l'enseignement attirent depuis fort longtemps des flux importants d'étudiants. En effet, comment l'IUFM pourrait-il atteindre un taux de réussite qui permettrait à ses étudiants de première année (même sélectionnés par le biais de tests en Mathématiques et en Français !) d'obtenir tous les postes mis au concours alors qu'ils sont quatre fois moins nombreux que les autres candidats ?...

Au total, en dépit de nos bons résultats, près d'un tiers des étudiants de 1ère année n'accèdent jamais à la formation de 2ème année à l'IUFM de Bretagne (ni dans un autre IUFM depuis que l'organisation des concours à une même date leur interdit de se présenter dans une autre académie...). A ce constat, vient s'ajouter le fait que 20 % environ de nos professeurs stagiaires n'ont jamais fait de 1ère année, ni dans notre IUFM ni dans un autre.

Cet état de fait génère beaucoup d'irritation chez les formateurs lorsqu'ils sont invités à concevoir une formation et des programmes articulés sur les deux années. La nature de l'épreuve de français, son poids et la sélectivité du concours pèsent en effet si fortement sur la détermination du programme de 1ère année que la tentation est grande de le penser comme une unité en soi, structurée par la logique du concours, plutôt que comme un élément constitutif d'un parcours professionnalisant développé sur deux années.

Définir l'unité de temps dont peut disposer l'IUFM pour conduire une formation professionnelle et initiale ne va donc pas tout à fait de soi, lorsque l'on met en regard ces deux cahiers des charges émanant de deux directions et qu'il faut respecter. Le désir de réussite des étudiants impose de fait une différence d'orientation entre première et deuxième année, même si, abstraitement, sur le plan des principes, il peut apparaître que ce choix ne soit pas le plus judi-

cieux. De nouvelles interrogations surgissent lorsqu'on se livre à l'exercice de confrontation des textes à propos de la polyvalence des maitres que nous devons former.

### **1.2. Une formation à la polyvalence**

La structure du concours de recrutement conduit à évaluer des savoirs et des compétences disciplinaires dans une logique de juxtaposition et d'addition. Cela n'est pas sans incidence sur la formation de 1<sup>ère</sup> année ; celle-ci ne peut, en effet, prétendre à l'efficacité si elle ne rencontre pas la logique de l'étudiant obnubilé par son projet à court terme : réussir le concours tel qu'il est, avec ses différentes épreuves.

Les circulaires de la DGES, quant à elles, rappellent l'exigence de la formation à la polyvalence dans des termes dont il est intéressant de souligner l'évolution entre 1991 et 1994. En 1991, la circulaire indique que « la formation disciplinaire vise à assurer la polyvalence des futurs professeurs d'école en dégageant les interactions possibles entre l'enseignement des différentes disciplines ».

La circulaire du 14 novembre 1994 consacre, quant à elle, une rubrique spécifique à cette dimension, rubrique intitulée : « les formations relatives à la polyvalence du métier de professeur des écoles dans l'enseignement des différentes disciplines ». Il y est précisé que « le souci de former à l'exercice d'un métier polyvalent doit conduire à éviter l'accumulation de connaissances trop spécifiques dans les différents domaines et à sensibiliser les étudiants au caractère transversal de la plupart des compétences à acquérir ainsi qu'aux articulations entre les différentes disciplines. La maîtrise de la langue est l'objet d'une attention particulière au travers de chaque discipline. Elle constitue un objet privilégié et un thème prioritaire de la réflexion didactique ».

Là encore, la confrontation des deux cahiers des charges auxquels les IUFM doivent répondre ne manque donc pas d'intérêt et même si une évolution globalement positive depuis l'ouverture des instituts a permis de réduire le hiatus entre eux, on ne peut nier les tensions qui subsistent : leur résolution passe, nous en sommes convaincus, par une professionnalisation accrue du concours de recrutement.

### **1.3. Les modes de fonctionnement d'un établissement d'enseignement supérieur**

Les modes de fonctionnement eux-mêmes et les formes de régulation qui ont cours dans un institut universitaire peuvent être vécus comme des freins par certains collègues impliqués dans l'élaboration et la mise en œuvre d'un programme, quelle que soit la discipline concernée. En effet, maquette et plan de formation sont l'objet de discussions et de délibérations dans les instances statutaires de l'établissement. Mais une fois prises, ces décisions engagent l'ensemble des personnels, quelle que soit leur opinion quant aux propositions adoptées.

Il faudra sans doute encore un peu de temps pour que se développe chez les enseignants du second degré qui représentent, dans l'établissement, de 75 à 80 % des personnels enseignants, une « culture » des instances qui aille de pair avec une juste perception de leurs prérogatives et de l'enjeu que représente l'implication dans leur fonctionnement. Si cette évolution ne va pas de soi pour ceux qui sont en poste à l'IUFM, on ne peut sous-estimer la difficulté accrue qu'elle représente pour tous ceux, très nombreux, qui travaillent à service partagé entre l'IUFM et un établissement scolaire dont ils vivent, au quotidien, les règles de fonctionnement. La compréhension et l'acceptation des modes de fonctionnement spécifiques à un établissement d'enseignement supérieur n'a, dans ce cas, rien d'évident...

Il est clair que cette « culture » ne peut se développer sans un effort particulier de la Direction de l'IUFM pour mieux expliciter l'enjeu des décisions qui sont prises et mettre en œuvre des démarches d'élaboration de projets qui permettent aux instances de délibérer sur des propositions résultant de larges consultations et de négociations préalables avec les acteurs.

Par ailleurs, la forme prise par la médiatisation des polémiques au moment de la création des IUFM n'a pas toujours contribué à la sérénité de la réflexion à un moment crucial. Comme dans d'autres cas, ou en d'autres lieux, quand il s'agit de bouleversements structurels aussi importants, un certain nombre d'acteurs réticents devant la réforme qui s'engageait sont restés dubitatifs quant à ses échéances, voire à sa réalité ; ils se sont parfois peu engagés dans le travail préparatoire du plan de formation entre 1989 et 1991 et ont, tout naturellement, été très réticents lorsqu'il leur a été demandé de mettre en œuvre un projet, élaboré sans eux, mais régulièrement adopté par les instances mises en place. On peut le comprendre...

A cette difficulté s'est ajoutée, pour certains, la nostalgie de l'autonomie de leur École normale d'origine : le programme de formation est celui de l'ensemble de l'IUFM de Bretagne, il constitue la déclinaison, dans la discipline Français, du plan de formation de l'établissement à mettre en œuvre sur les cinq sites. Il n'a pas été facile de parvenir à la prise de conscience que les décisions ne pouvaient être négociées au cas par cas selon les spécificités ou les traditions de tel ou tel site.

Ce catalogue peut donner le vertige, tant il met l'accent sur la diversité et la complexité des éléments à prendre en compte pour élaborer, non seulement un plan de formation, mais aussi un programme disciplinaire susceptible de répondre à la fois aux attentes et inquiétudes des formés et aux exigences de l'institution quant aux compétences attendues en fin de formation. Relever ce double défi exige sans doute autant d'ambition et d'inventivité que de modestie et de réalisme...

## 2. LES CHOIX DE L'IUFM DE BRETAGNE DANS SON PREMIER PLAN DE FORMATION

### 2.1. Les principes du choix initial

Dès la phase de projet, les problèmes posés par la construction de la polyvalence du maître ont occupé une place centrale dans les débats. Les équipes engagées dans le chantier de mise en place de l'IUFM ont très vite rejeté une conception de la polyvalence réduite à la maîtrise de savoirs disciplinaires additionnés, juxtaposés. Elles se sont attachées à élaborer un plan de formation qui soit à la mesure des enjeux d'une formation professionnelle pour un public d'adultes titulaires de licences spécialisées extrêmement diverses. La conviction qui a prévalu dans ces travaux préparatoires repose sur trois postulats énoncés en ces termes :

- Postulat 1 : La dimension didactique est importante dans la formation professionnelle des Professeurs des écoles. Toutefois, le traitement didactique des savoirs n'est possible pour les étudiants et professeurs stagiaires que dans le cadre de disciplines pour partie maîtrisées au terme de cursus universitaires longs.
- Postulat 2 : Sans qu'il y ait adhésion à l'idée d'une « didactique générale », il y a consensus sur l'idée qu'un travail approfondi notionnel et didactique dans des disciplines d'appui devrait permettre d'acquérir des attitudes, des démarches transférables et utiles dans d'autres disciplines moins maîtrisées.
- Postulat 3 : La formation professionnelle des futurs maîtres des écoles doit être conçue, conformément aux orientations de la DGES, sur les deux années à l'IUFM ; la préparation au concours s'inscrit dans la logique de construction progressive des compétences exigées par le métier. (Ce postulat n'était, du reste, pas dénué de fondement à une époque où la sélectivité du concours était bien moins forte qu'aujourd'hui).

### 2.2. La traduction de ces principes

Ces principes, fortement affirmés, ont trouvé leur traduction dans la répartition des volumes horaires consacrés à la formation dans les différentes disciplines. Qu'on en juge !

En première année, l'étudiant bénéficiait de :

- *200 heures dans une discipline A1* (approfondissement 1). Compte tenu de son cursus antérieur et dans le respect de la logique du plan de formation, cette discipline était soit le Français soit les Mathématiques.
- *200 heures dans une discipline A2* (autre que Français et Mathématiques) choisie par lui de manière à prendre appui sur les acquis de son cursus universitaire.

L'autre discipline, (Français ou Mathématiques), n'ayant pas été retenue en A1, et les autres disciplines de la polyvalence se voyaient attribuer un horaire égal : 50 heures de formation.

Le choix des disciplines d'approfondissement et des compléments de polyvalence était accompagné et guidé par les formateurs au cours d'une semaine dite de « positionnement » qui permettait à chaque étudiant de faire le bilan de ses acquis au moment où il entamait son parcours à l'IUFM.

En deuxième année, le professeur stagiaire bénéficiait de 50 heures de formation dans la discipline choisie en A1 et A2 en première année et d'un horaire double (100 heures) dans la discipline A1 (Mathématiques ou Français) non approfondie en première année. Cette disposition témoignait de la volonté d'accorder, sur l'ensemble des deux années, du temps pour que puissent se construire les compétences professionnelles nécessaires pour assurer la responsabilité d'apprentissages fondamentaux dans ces deux disciplines particulières. La cohérence du plan ne pouvait donc, dans l'esprit de ceux qui l'ont conçu, être jugée qu'au terme du parcours.

### **2.3. Les réactions à ce Plan**

Ce premier plan, très discuté dans les commissions préparatoires, mais largement approuvé par les instances chargées de la mise en place de l'IUFM, avait reçu d'emblée l'accord du ministère, sensible à son originalité et à sa cohérence. La mise en œuvre n'est pas allée, pour autant, sans susciter certaines questions, voire certaines réticences qui se sont traduites dans des stratégies de détournement qui pouvaient trouver leur origine aussi bien chez les formateurs que chez des étudiants.

#### **2.3.1. Réactions des étudiants**

Ceux-ci comprenaient mal cette offre de formation qui, au lieu de prendre en compte leurs lacunes par le biais de volumes horaires importants, les invitait à approfondir ce qu'ils maîtrisaient déjà. La nécessité de choix, lorsqu'elle concernait les Mathématiques et le Français était très négativement ressentie. Même si les étudiants comprenaient bien la logique du plan de formation dans la perspective de leur futur métier, ils se résignaient très mal à la nécessité d'un choix entre deux disciplines qui font l'objet d'épreuves à l'admissibilité et sont affectées du même coefficient. Il leur était par ailleurs très difficile, surtout quand leur cursus de « scientifiques » les orientait vers un approfondissement en mathématiques, d'accepter l'idée d'un volume horaire de Français considérablement plus limité alors qu'ils avaient conscience de lacunes qu'ils redoutaient de ne pouvoir combler pour franchir l'obstacle de l'admissibilité.

#### **2.3.2. Réactions des formateurs**

Le principe organisateur du plan, et donc la décision d'un écart important entre les volumes horaires consacrés aux différentes disciplines d'enseignement, avait, bien évidemment, été arrêté au cours de la phase de projet, avant la première rentrée et par conséquent avant qu'il ait été possible d'avoir une claire connaissance de la réalité du public à prendre en charge.

La diversité des cursus des étudiants a alimenté des questions fortes des formateurs, concernant, en particulier, le choix de la discipline A1. Des étudiants titulaires d'une licence de linguistique, d'histoire, de lettres, étaient incités à faire le choix du « Français » comme discipline d'approfondissement, conformément à la logique du plan de formation. On pouvait cependant s'interroger sur la nature véritable des savoirs qu'ils étaient censés avoir en commun. Face à cette hétérogénéité, sur quels points d'appui fonder une démarche d'approfondissement didactique et notionnel ? Certaines de ces questions ardemment débattues au cours de l'année 1991-92 conservent leur pertinence lorsque l'on s'attache aujourd'hui à proposer ou à construire des itinéraires individualisés de formation...

Par ailleurs, le problème d'approfondissement en Français se pose en des termes particuliers y compris pour les étudiants titulaires d'une Licence de Lettres. En effet, l'hypothèse de l'approfondissement didactique suppose d'une façon ou d'une autre qu'il y ait continuité sinon identité entre les savoirs savants abordés à l'université et les savoirs à enseigner à l'école primaire. Si le principe d'une transposition didactique n'est pas inconcevable en histoire ou en biologie, par exemple, il est beaucoup moins aisé de percevoir en quoi les savoirs essentiellement littéraires des étudiants peuvent être réinvestis dans une perspective de développement de la maîtrise de la langue chez les enfants de 2 à 11 ans. Comment, même, prendre appui sur leurs savoirs relatifs à la langue ? L'étude de celle-ci a, en effet, souvent été centrée sur la description du système linguistique et de ses structures, au détriment de tout ce qui concerne le développement de la compétence linguistique et du fonctionnement des discours. Rien de cela n'est contestable...

Toutefois, les observations, questions, voire contestations, du plan 1991-92 émanaient le plus souvent de structures disciplinaires de l'établissement, les départements de formation, qui ne posaient pas le problème global de la construction de la polyvalence. A l'époque, aucune instance ne prenait en compte cet aspect (depuis 1996, une commission de filière a été créée pour envisager précisément les questions transversales relatives à la formation). C'est pourquoi les propositions du département Lettres, attaché à la mise en place d'un autre équilibre, suscitaient des réticences de la part des collègues d'autres disciplines ; elles étaient en effet interprétées comme une volonté d'extension du « territoire » de la discipline, alors que c'était son statut et son identité qui étaient en question. Des évolutions ont donc été envisagées dans le plan de formation 1992-94, mais sans qu'ait été remis en cause pour autant le principe de l'approfondissement.

### **3. LES LEÇONS DE L'EXPÉRIENCE : DES ÉVOLUTIONS ENTRE 1992 ET 1997**

Un plan de formation, un programme, n'ont de pertinence que si tous ceux qui les vivent (étudiants, professeurs stagiaires, formateurs de statuts divers) peuvent donner un sens aux choix dont ils témoignent, un sens qui surgisse des objets et des situations de travail au quotidien et au fil de l'année ; ceci est, sans aucun doute, plus difficile à réussir qu'une présentation formalisée et cohérente

dans une perspective de communication du projet pédagogique de l'établissement !

### 3.1 Des évolutions liées aux attentes des étudiants et aux transformations du contexte de recrutement

En première année, c'est l'efficacité des différentes composantes de la formation, dans la perspective d'une préparation au concours, qui, aux yeux des étudiants, donne sens aux enseignements et activités proposés. Les transformations extrêmement rapides du contexte de recrutement, en rendant le concours de plus en plus sélectif, ont exacerbé les attentes des étudiants. Nous retiendrons, à titre d'illustration quelques chiffres significatifs des enjeux que représente la 1<sup>ère</sup> année pour tous ceux qui voient dans l'enseignement une possibilité d'avenir professionnel.

Années	Demandes d'admission à l'IUFM	Étudiants admis à l'IUFM	Candidats au concours	Nombre de postes au concours
1991-1992	1500	400	non comparable	non comparable
1992-1993	1517	402	1068	216
1993-1994	3020	420	1859	200
1994-1995	4462	420	1720	222
1995-1996	3798	370	1655	245
1996-1997	4430	372	1894	245
1997-1998	4835	380		

Le nombre croissant des candidats à l'entrée en première année d'IUFM, et une crise étudiante consécutive à cet état de fait, ont obligé l'établissement à faire évoluer les procédures d'admission. La seule prise en compte des dossiers s'est avérée insuffisante pour départager les étudiants. Des QCM en Mathématiques et en Français ont dû être institués dès 1994 pour réduire l'impression d'arbitraire ressentie par les étudiants refusés. Ces QCM, conçus dans un premier temps pour éliminer ceux qui auraient des lacunes telles dans l'une des disciplines de l'admissibilité que la réussite à cette première partie du concours pourrait être considérée comme hautement improbable malgré une année de formation, sont devenus un moyen pour diviser par 3 ou 4 le nombre des dossiers à classer. Par la suite, un entretien est venu compléter ce que pouvait avoir de sommaire la seule prise en compte des résultats au QCM. Depuis que ces dispositions ont été mises en place, le public de première année s'est quelque peu homogénéisé et tous les étudiants ayant franchi cet obstacle ont évité une note éliminatoire aux épreuves d'admissibilité.

En dépit de cette « pré - sélection », le concours reste un obstacle important pour nos étudiants. En effet, le contexte de l'académie (un afflux traditionnel des étudiants bretons vers les métiers de l'enseignement, l'éventualité de se présenter aux concours organisés dans d'autres académies, ce qui a été possible jusqu'en 1995) a conduit l'établissement à accueillir un nombre important d'étudiants : certaines années, plus de deux fois plus que le nombre de postes

proposés. Le concours pèse donc de manière déterminante sur toute la première année : sa structure, la nature des savoirs et compétences évaluées dans chacune des épreuves constituent, très naturellement, un « filtre de réceptivité » pour nos étudiants et, en même temps, ce qui n'est pas à négliger, un indiscutable moteur au service de l'acquisition des savoirs... qui ne seront pas tous opératoires lorsqu'il s'agira concrètement de faire la classe à des élèves de petite section, de cours préparatoire ou de cours moyen. On mesure, dans ce contexte, l'enjeu que représenterait pour les IUFM une professionnalisation plus affirmée de ce concours !

Il semble intéressant, à ce propos, de souligner, par exemple, l'importance de l'écart entre les notes que les étudiants attribuent au(x) stage(s) de 1ère année, dans les questionnaires d'évaluation distribués chaque année à l'IUFM de Bretagne depuis 1993. Leur pertinence dans la perspective du futur métier est largement appréciée (3,5 sur une échelle de 1 à 4), mais leur intérêt pour la préparation au concours ne reçoit qu'une note moyenne (2,9). Cela ne constitue toutefois pas un argument suffisant pour renoncer à une dimension professionnelle en première année. Nous avons maintenu, voire renforcé, dans les plans successifs, les moments d'observation et de prise en charge de la classe dans l'espoir de contribuer à la construction d'une représentation actualisée du métier dans la diversité de ses dimensions.

Le souci d'accroître l'efficacité de la formation en prenant mieux en compte les attentes des étudiants a conduit l'établissement à deux types de rééquilibrages dans les plans de formation successifs, sans pour autant que les principes fondamentaux soient remis en cause. Le premier de ces rééquilibrages se manifeste pour la première année dans la réduction de l'écart entre les horaires affectés aux disciplines dites « d'approfondissement » et aux autres.

Etant donné le nombre significatif des professeurs stagiaires n'ayant pas suivi de première année à l'IUFM, et n'ayant donc bénéficié d'aucun approfondissement, il est apparu clairement que le volume horaire consacré à quelque discipline que ce soit ne pouvait plus être pensé en termes d'enveloppe globale gérée sur les deux années. Cette constatation a conduit à penser différemment l'équilibre entre première et deuxième année. L'horaire attribué à la discipline Français en première année a été réduit à un volume tel qu'il permette d'assurer avant tout une préparation aussi efficace que possible à l'épreuve du concours, même si l'arrière pensée d'une visée professionnelle n'est pas totalement absente.

En deuxième année, compte tenu des recommandations réitérées de la DGES pour alléger un horaire de formation encadrée trop lourd pour des professeurs stagiaires qui découvrent le métier et les contraintes des stages en responsabilité, le volume horaire est aligné sur la fourchette basse prévue par le plan initial, c'est-à-dire 50 heures. Français et Mathématiques sont traités de la même façon. Il convient d'ajouter que cet horaire est en fait légèrement supérieur si on prend en compte l'implication du Français, avec d'autres disciplines, dans un module d'analyse de pratiques d'enseignement.

### **3.2. Des évolutions liées aux modifications concernant le concours**

Le doublement, en 1994, du coefficient des épreuves d'admissibilité en Mathématiques et en Français a distingué ces deux disciplines en leur conférant un poids égal mais supérieur à celui de toutes les autres dans le concours de recrutement. Cette modification a eu deux conséquences qui tiennent à l'enjeu accru représenté par la réussite à ces épreuves d'admissibilité. La première s'est traduite dans la décision d'accorder un volume horaire plus important à la première année qu'à la seconde, pour répondre à l'attente des étudiants, ce qui a eu comme effet pervers de privilégier la rhétorique de l'épreuve écrite du concours au détriment de la dimension professionnelle de la formation dans la discipline. La deuxième incidence de cette modification concerne, de manière spécifique, l'IUFM de Bretagne : le statut des deux matières au concours contraint à renoncer à maintenir, dans le plan de formation, un approfondissement en Mathématiques et en Français. Les deux disciplines sont donc traitées de la même façon et bénéficient du même volume horaire : 90 heures en première année et 50 en seconde.

Le principe d'un approfondissement, dans une autre discipline, est, en revanche, maintenu en 1ère comme en 2ème année ; étudiants et professeurs stagiaires témoignent du reste, régulièrement, de leur satisfaction à propos de cet élément du dispositif de formation dans les questionnaires d'évaluation déjà mentionnés.

### **3.3. L'adaptation du programme de formation**

La définition du programme dans la discipline, en 1ère comme en 2ème année pose bien des problèmes. La sélectivité du concours légitime en effet une forte demande des étudiants de première année pour que la formation en Français leur permette d'acquérir une bonne maîtrise à la fois de la technique de la note de synthèse et de la rhétorique de l'analyse critique de documents pour le volet pédagogique. Comment, en un temps nécessairement limité, souscrire à cette demande sans renoncer à nos objectifs de formation avec ce qu'ils impliquent en termes de contenus notionnels, didactiques et pédagogiques ?

Par ailleurs, le département Lettres de l'IUFM a mis en avant, de 1992 à 1995, l'intérêt d'un travail approfondi sur les différents cycles de l'école élémentaire. Les tensions à résoudre, en un temps limité, entre préparation au concours et préparation au métier l'ont d'abord conduit, dans la logique d'une formation professionnelle développée sur deux ans, à privilégier les cycles 1 et 3 en première année de manière à consacrer au cycle 2 et à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture le temps qu'ils méritent en 2ème année. Ce choix ne peut aujourd'hui plus être tenu. Le début de mise en place de sujets interacadémiques (mesure dont on ne sait à l'heure actuelle si elle sera reconduite) et le légitime souci de nos étudiants d'être prêts à affronter les concours organisés par d'autres académies excluent tout choix de cette nature. Le programme de formation se calque sur les épreuves du concours. La cohérence d'un programme pensé sur les deux années fait place, en première année, à un survol hâtif de

l'ensemble des cycles et des questions susceptibles d'être posées dans l'épreuve d'admissibilité. L'essentiel de la formation à proprement parler professionnelle est reporté vers la deuxième année pour laquelle la discipline dispose de 50 heures. Mais il y a les stages...

#### **4. PERSPECTIVES : VERS UN NOUVEAU PLAN DE FORMATION, UN NOUVEAU PROGRAMME DE FORMATION EN FRANÇAIS**

Il est de plus en plus évident pour nous qu'un plan de formation au professorat des écoles doit s'organiser autour d'un principe structurant fort, enraciné dans la définition même du métier et dans l'identification des compétences attendues d'un enseignant polyvalent pour qu'il soit en mesure d'assumer ses missions : toute démarche visant à engager des évolutions par le biais de rééquilibrages des volumes affectés aux disciplines d'enseignement semble, à la fois, manquer de pertinence et être vouée à l'échec.

##### **4.1. Des espaces d'évolution possible en première année ?**

Seule une modification de la place du concours permettrait une transformation en profondeur, mais il semble bien que ce ne soit pas le lieu d'engager le débat et qu'il faille faire des propositions dans le cadre général actuel. Les espaces sont très limités pour les raisons longuement développées ci-dessus. A notre sens, les transformations ne peuvent s'envisager que par des dispositions qui articulent fortement préparation au concours de recrutement, réflexion didactique et initiation au métier. C'est pourquoi l'élaboration du dossier et les apprentissages pour l'épreuve orale d'entretien à partir de ce dossier, avec un jury, dans le cadre des épreuves d'admission, nous semblent devoir mériter une attention renouvelée.

L'implication des formateurs de Français dans cet aspect de la formation est, sur le site de Rennes, institutionnellement inexistante, ce qui n'empêche pas de nombreux étudiants de leur demander des conseils à titre personnel. Sans doute conviendrait-il de réexaminer les catégories de formateurs impliqués dans la préparation de cette épreuve orale (statut, discipline) et de concevoir des modalités de collaboration plus adaptées aux enjeux de l'épreuve et de la construction progressive de compétences professionnelles

Sur le site de Rennes, la préparation de l'épreuve orale d'entretien est jusqu'à présent prioritairement confiée à des enseignants de Sciences sociales et humaines. Des évolutions dans la répartition des tâches des enseignants de l'institut ne sont pas neutres... Elles ne sauraient donc se faire sans un projet qui donne sens au changement et sans une prise en compte des compétences disponibles aussi bien que des problèmes posés par la définition des services des enseignants du site. Une redistribution des rôles amènerait les étudiants à ne plus considérer les enseignants de notre discipline comme exclusivement orientés vers les épreuves de l'écrit. Parallèlement, les formateurs, impliqués dans des tâches didactiques moins abstraites, auraient eux-mêmes une autre perspective sur l'articulation entre les différentes épreuves qui interviennent dans le concours.

D'autres pistes sont explorées, en particulier pour mieux associer les classes des IMF (Instituteurs Maitres-Formateurs) et la formation théorique. A l'occasion du « Temps des livres », tout un travail impliquant 6 classes des trois cycles de l'école primaire et faisant appel à la participation d'un auteur illustrateur, a permis aux PE, sur le temps de leur formation en Français, de vivre de façon très concrète comment se met en place un projet autour de la lecture - écriture. Ils ont été témoins et acteurs des échanges (courrier traditionnel et fax), de la rencontre entre les enfants et l'auteur, et de l'extraordinaire engouement des élèves pour la production proliférante de textes qui en a résulté. Ils ont aussi été amenés à s'intéresser de façon précise à l'œuvre, non pour en dégager de façon théorique les structures, mais pour mettre eux-mêmes en scène certains épisodes, en mimer d'autres, proposer des suites impertinentes ou parodier un débat à la manière de France Culture. Les apprentissages notionnels ont bien eu lieu, selon une démarche proche de celle qu'il est recommandé de mettre en place dans les classes primaires. Les visées didactiques ne sont pas séparées des préoccupations pédagogiques.

Les PE1 ont fait un accueil enthousiaste à cette expérience qui remettait en cause bon nombre de leurs représentations sur la façon de préparer un concours. A vrai dire, les formateurs n'étaient pas tous persuadés qu'une action de cette nature avait sa place en première année. Jusqu'à présent, c'est dans le cadre d'options et avec des groupes beaucoup moins nombreux que de telles situations étaient mises en place. La preuve est maintenant faite qu'il est possible de faire montre de moins de frilosité. Certes, toutes les compétences ne peuvent être acquises dans un tel cadre, mais la voie est tracée pour prendre en compte l'implication personnelle des étudiants dans la démarche d'appropriation de compétences professionnelles. Le plan de formation et l'organisation de l'emploi du temps se prêtent encore mal à ce genre d'initiative, c'est pourquoi une gestion plus souple des rythmes et des modalités de fonctionnement doit être étudiée.

#### **4.2. Des évolutions en deuxième année**

Si l'on tient compte de la logique de formation, mais aussi des recommandations ministérielles, les évolutions doivent se faire dans une perspective de professionnalisation et en évitant tout risque de « renforcement des cloisonnements disciplinaires » (Déclaration du Conseil National des Programmes, mars 1993). Pour aller dans cette direction, il nous semble que les solutions soient à rechercher dans trois directions : l'organisation des stages en 2ème année, le temps consacré à l'analyse de pratiques et enfin la redéfinition du statut du Français dans le cursus de formation des Professeurs des écoles.

Lors de l'élaboration des modalités de formation sur le site de Rennes, plusieurs propositions ont été faites pour tenter de tenir compte à la fois des vœux des formateurs et des désirs des professeurs stagiaires de découvrir la réalité des trois cycles de l'école primaire. Parmi les projets proposés, les enseignants de Français ont fait des suggestions dont le plan définitivement adopté, s'il n'a pas retenu tels quels tous les dispositifs, s'inspire néanmoins pour l'esprit.

C'est la version mise effectivement en place que nous présentons ici ; seuls les aspects qui concernent notre propos ont été gardés.

#### **4.2.1. Les stages de 2ème année**

Toutes les disciplines se voient amputées d'une petite part de leur horaire propre, afin que la durée totale du stage en responsabilité soit portée à 10 semaines. L'année est répartie en trois périodes, de durée inégale, mettant en œuvre des méthodologies de formation différentes ; chacune de ces périodes est affectée à un des cycles de l'école primaire. Les 92 PE2 de Rennes sont, pour le Français et les Mathématiques (qui ne relèvent pas de la logique d'approfondissement), répartis en trois groupes qui font chacun le parcours des trois cycles selon un ordre différent. Le stage en responsabilité est scindé en trois parties : les deux premières prennent la forme traditionnelle d'un bloc de quatre semaines sur le terrain (en relation avec la formation continue) dans une classe du cycle traité à l'IUFM. La troisième partie prend la forme d'un stage filé (une demi-journée par semaine dans une classe d'un IMF enseignant dans le même cycle) dont l'horaire est pris sur les deux semaines restantes du stage en responsabilité, une partie du stage en pratique accompagnée et le temps accordé aux projets.

Si on ne prend en compte que l'aspect du plan de formation relatif au Français (en laissant volontairement de côté les questions relatives au mémoire et aux options où le Français peut éventuellement être concerné), les trois périodes de formation se déroulent de la façon suivante, en prenant l'exemple d'un des groupes :

\* De septembre à décembre : autour du cycle 1. Les enseignements en Didactique du Français prennent appui sur :

- la formation en méthodologie de la conduite de classe assurée par un formateur de Sciences sociales et humaines en relation avec deux classes de référence et leurs IMF (le formateur de Français assiste à quelques unes des séances)
- le stage filé dans des classes d'IMF de cycle 1
- un stage de conduite accompagné d'une semaine dans la même classe situé juste avant le stage en responsabilité
- le stage en responsabilité de quatre semaines suivi d'une semaine de bilan

\* De janvier à fin mai : autour du cycle 3. La formation en Français s'articule sur :

- le stage filé dans des classes d'IMF de cycle 3
- l'analyse de pratiques (voir plus loin)
- le stage en responsabilité de quatre semaines suivi d'une semaine de bilan

\* En juin, le cycle 2 est abordé d'une autre façon ; il ne s'articule à proprement parler sur aucun stage. Les modalités de formation sont différentes, reposant sur des documents enregistrés et des visites dans des classes d'IMF.

Chaque formateur a la responsabilité d'un groupe sur l'ensemble de l'année. Cette disposition lui permet d'aborder les questions du programme en fonction de la particularité du cursus auquel il est affecté. Pour ce qui est du parcours cité en exemple, le fait que le cycle 2 intervienne en fin de formation ne veut pas dire que les problèmes de l'apprentissage du « lire - écrire » sont négligés, bien au contraire. L'appropriation de l'acte lexique est envisagée dès le début du premier trimestre et sur toute l'année. Le Cours préparatoire est certes une classe importante mais il peut être stratégiquement intéressant de poser les questions relatives à l'apprentissage de la lecture à propos d'un autre cycle.

On voit l'orientation de ce plan qui tente d'articuler théorie et pratique en faisant des stages un support privilégié de formation. Le dispositif a une cohérence indéniable pour ce qui est de la didactique propre du Français et des Mathématiques. Cependant, étant donné que les stagiaires ont le (libre ?) choix de leurs disciplines d'approfondissement et de compléments de polyvalence, les groupes ne sont pas stables. Dans ces autres matières, la formation ne peut être faite en fonction du cycle dans lesquels aura lieu le stage, ce que déplorent les formateurs. Par ailleurs, l'interdisciplinarité entre ces disciplines et le Français est très difficile, voire impossible, à mettre en œuvre.

#### **4.2.2. Le temps consacré à l'analyse de pratiques**

La seconde période, la plus longue, est aussi celle où prend place la modalité de formation dite « analyse de pratiques ». Dans le plan de l'IUFM de Bretagne, ce moment est conçu comme déterminant dans la construction, par chaque professeur stagiaire, de son identité professionnelle. Le texte du CSP insiste sur la globalité des problèmes qui peuvent y être abordés (planification, gestion de classe, retour réflexif sur l'acte didactique...) ainsi que sur la nécessité de diversifier les modes d'entrée (travail sur les objets de la pratique enseignante, travail sur le sujet enseignant...). Il n'y a aucun obstacle à ce que ce temps de formation soit également l'occasion d'une prise de conscience de la nécessité de mieux appréhender les caractéristiques des échanges verbaux et des tâches langagières, dans quelque discipline que ce soit, y compris le Français. La mise en œuvre de ce dispositif continue à faire l'objet d'une réflexion attentive dans les différentes instances de l'établissement.

#### **4.3. La place et le statut de la formation en Français pour les futurs professeurs d'école**

Il nous faut bien mesurer que la revendication d'une place particulière pour le Français dans la formation des Professeurs d'école ne semble complètement légitime qu'au sein d'un groupe de formateurs de... Français ! Toute affirmation relative à la spécificité de la discipline alimente, en effet, une argumentation symétrique chez les collègues de Mathématiques ou d'EPS... Cette situation, souvent vécue au sein de l'IUFM, nous incite à poser le problème en d'autres termes. Même si la séparation est sur bien des points arbitraire, il nous semble pertinent, pour des raisons tactiques, de distinguer deux éléments constitutifs de ce que l'on appelle communément « Français ».

Le premier de ces éléments est, comme il a été dit, une discipline à part entière avec une didactique qui lui est spécifique. A côté de cette approche proprement disciplinaire, il est possible d'identifier un domaine, incontestablement lié aux contenus disciplinaires, qui a pour objet les manifestations et utilisations dans la classe du discours, tant à l'oral qu'à l'écrit. Cette analyse se trouve confirmée par un rapport récent (1997) de l'Inspection générale sur la polyvalence. Parmi la liste des propositions figure en bonne place la constatation suivante : « La maîtrise de la langue est une "compétence transversale" et les activités de français doivent "nourrir les autres disciplines et se nourrir de leurs apports et de leurs exigences" ».

La partition que nous proposons, pour grossière et schématique qu'elle soit, nous permet de revendiquer comme appartenant en propre au domaine du Français aussi bien la rédaction des écrits en Sciences ou en Histoire que tout ce qui est relatif aux échanges oraux, aux interactions maître - élèves ou élèves entre eux. Les travaux engagés dans le cadre de l'équipe ORAL de l'INRP nous conduisent à avancer que des savoirs mieux établis concernant ces échanges, leur mode de fonctionnement, les pratiques à instaurer pour les mettre, de manière plus efficace, au service de la construction des savoirs de l'élève, pourrait constituer un contenu de formation pertinent dans des domaines considérés généralement comme relevant de l'alchimie personnelle de l'enseignant ou de son talent particulier. Certes, ce domaine ne saurait être pris en charge par les seuls enseignants de Français, qui n'en ont ni la volonté ni la capacité ; il doit être investi par des formateurs de statuts divers, apportant à la réalisation de tâches communes les compétences qui leur sont propres, pour faciliter, dans les différentes disciplines d'enseignement, un type d'exploitation des discours qui favorise, non seulement l'acquisition des savoirs et savoir-faire disciplinaires, mais aussi la construction d'un sujet cognitif, affectif et social. On voit la part que peuvent prendre, dans l'élaboration des contenus de formation, la psycholinguistique et la sociolinguistique.

Pour l'instant, ces propositions restent du domaine de l'utopie. Avec sa cinquantaine d'heures en 2ème année, comment former un maître qui soit compétent en matière d'enseignement / apprentissage du Français dans les trois cycles de l'école primaire et qui soit, en même temps, conscient de ce que la maîtrise du discours peut apporter à la mise en place de la polyvalence ? Il faudra beaucoup d'optimisme et d'opiniâtreté pour faire changer les choses dans le prochain plan de formation.

## CONCLUSION

L'analyse à la fois a posteriori et en partie projective qu'a exigée de nous l'écriture de cet article nous a confortés dans l'idée que nos jugements sont souvent relatifs, fondés sur des données incomplètes, indissociables d'une expérience personnelle nécessairement contextualisée. Ceci n'est pas sans importance dans une institution aussi complexe que l'IUFM, où les tensions inhérentes à la nature même des problèmes que nous avons à résoudre (une durée de formation limitée pour un métier d'une grande complexité, un concours de recrutement très sélectif au milieu du cursus, une implication dans la forma-

tion de formateurs aux compétences et statuts très divers...) peuvent facilement se cristalliser et entraver les collaborations indispensables à la réussite de notre mission.

Nous sommes, sans doute, l'un et l'autre capables, aujourd'hui, de parler en des termes différents et plus nuancés du choix initial de l'IUFM de Bretagne, de son audace et de ses limites... Sans doute, le premier plan de formation était-il à certains égards, marqué du sceau de l'utopie par sa façon de minimiser certains éléments et contraintes qui se révéleront têtus : le poids du concours en raison de l'enjeu que représente sa réussite dans un contexte d'emploi difficile ; les stratégies de contournement développées par un public d'étudiants et professeurs stagiaires très hétérogène ; les réticences des formateurs eux-mêmes, devant un plan de formation rompant résolument avec une logique de traitement égalitaire des disciplines de la polyvalence et tout aussi franchement avec une logique de « manques à combler » chez un public ayant accompli un cursus universitaire long.

La non adhésion au projet de formation, pour les raisons diverses exposées ci-dessus, d'un certain nombre de collègues excluait la réalisation du transfert de démarches escompté, d'une discipline d'approfondissement à une autre. Nous savons tous mieux aujourd'hui, après le colloque international de Lyon (Meirieu, Dévelay, 1994) consacré à cette problématique, que le transfert ne va pas de soi, que les opérations de décontextualisation / recontextualisation qu'il suppose exigent un accompagnement qui ne peut se faire sans un travail d'équipes pluridisciplinaires.

Ce retour sur les années passées nous a confortés dans l'idée que l'un des principes organisateurs d'un plan de formation de Professeurs des écoles devait être celui de la polyvalence (le sens qu'on lui donne et la manière dont elle se construit) ; il nous a montré également qu'il s'agit d'un domaine d'une complexité redoutable. Peut-être nous sentons-nous maintenant mieux préparés à élaborer un futur plan de formation après cet effort d'explicitation de l'ensemble des tensions et contraintes auxquelles nous sommes soumis. Il sera difficile, voire impossible, de les prendre toutes en compte, mais peut-être serons-nous mieux armés pour des choix lucides.

Cette perspective nous incite à soutenir que la place du Français, sa délimitation même, méritent d'être repensées, bien plus dans une optique de définition de la polyvalence elle-même que dans une logique de conquête de territoire au détriment d'autres disciplines. Ceci n'est pas simple, mais l'importance de l'enjeu légitime le débat.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Académie de Rennes (1990) : *Les missions et fonctions d'un institut universitaire de formation des maîtres. Cahier des charges*. Rectorat, Projet IUFM.
- Arrêté du 18 octobre 1991 fixant les modalités d'organisation du concours externe et du second concours interne de recrutement de professeurs des écoles : RLR 726-1C
- Circulaire n° 91-202 du 2 juillet 1991 : *Contenus et validation des formations organisées par les instituts universitaires de formation des maîtres*. RLR 438-5.
- Circulaire n° 26 du 14 novembre 1994 : *IUFM : élaboration des projets pour 1995-1999*. RLR 438-5.
- Conseil National des Programmes (1993) : *Déclaration du Conseil National des Programmes à propos des contenus disciplinaires de formation des professeurs des écoles en Institut Universitaire de Formation des Maîtres*. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Culture.
- IUFM de Bretagne (1992) : *Construire des compétences professionnelles pour enseigner*.
- IUFM de Bretagne (1991) : *Plans de formation 1991-1992*.
- IUFM de Bretagne (1992) : *Plans de formation 1992-1993*.
- IUFM de Bretagne (1993) : *Plans de formation 1993-1994*.
- IUFM de Bretagne (1994) : *Plans de formation 1994-1995*.
- IUFM de Bretagne (1995) : *Plans de formation 1995-1996*.
- IUFM de Bretagne (1996) : *Plans de formation 1996-1997*.
- IUFM de Bretagne (1997) : *Plans de formation 1997-1998*.
- IUFM de Bretagne (1991) : *Projet d'établissement 1991-1992*.
- IUFM de Bretagne (1992) : *Projet d'établissement 1992-1994*.
- IUFM de Bretagne (1995) : *Projet d'établissement 1995-1999*.
- MEIRIEU, P. et DEVELAY, M. (Eds). (1994) : *Le transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue*. Actes du colloque organisé à l'Université de Lyon II du 29 septembre au 2 octobre 1994. CRDP de Lyon.
- Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse et des sports. Direction des écoles (1991) : *Les cycles à l'école primaire*. CNDP / Hachette.
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Rapporteur : Alain BOUCHEZ, doyen du groupe de l'enseignement primaire (1997) : *La polyvalence des maîtres à l'école élémentaire*.
- Ministère de l'éducation nationale et de la culture. Direction des écoles (1992) : *La maîtrise de la langue à l'école*. CNDP / Savoir Lire.
- Ministère de l'éducation nationale. Direction des écoles (1995) : *Programme de l'école primaire*. CNDP / Savoir Lire.
- Note de service n° 94-271 du 16 novembre 1994 : *Recommandations relatives aux concours de recrutement des professeurs des écoles*. RLR 726-2.
- Note de service n° 95-017 du 19 janvier 1995 modifiant la note de service n° 94-271 du 16 novembre 1994 : *Référentiel des compétences professionnelles du professeur des écoles stagiaire en fin de formation*. RLR 726-1C.