

La formation initiale des enseignants de collège en France

Guy Lapostolle et Thierry Chevaillier

Université de Bourgogne. IREDU CNRS. Bourgogne, France.

Abstract

From the creation of the *collège unique* (unique school, for everyone) at the end of the 50s, there have been two confronted conceptions on teacher training in France.

The *collège* was the result of the merger of two types of schools devoted to the provision of Lower Secondary Education from the beginning of the twentieth century. One of them was part of those high schools established at the beginning of the previous century to lead children of the elite up to Higher Education. The other one was gradually appointed to the provision of Primary Education for the children of the nation.

Teachers were appointed and training in different ways: in universities, where the training on specialised subjects was highlighted as well as academic excellence, and in the *écoles normales*, which conferred great importance to pre-service training of teachers to be.

When the statutes, conditions on the teaching practice and the pre-service training of Secondary School teachers was unified, the high school model prevailed over the school one, thus, the latter was drastically dissociated from Primary Education. The democratization of teaching gave rise to a spectacular expansion of pupils along with a deep change as regards its social and cultural features, thus developing new demands in the profession.

This article focuses on the significance of the creation of the *IUFM* (*Instituts Universitaires de Formation de Maîtres* – Primary Teacher Training Institutions) in 1989, which made possible the improvement and adaptation of teacher training to the new demands of teaching practices. Then, the development of stages of new training programs and changes in teaching policies, with doctrinaire and union confrontations as a backdrop, are described.

The paper ends with future perspectives following the step taken in 2007 towards the inclusion of *IUFM* into universities, the improvement of training programs and the change in the procedure for the appointment of teachers.

Key words: Secondary Education, school, teachers training, *IUFM*, teaching profession, professionalization, subjects.

Introduction

En France, on nomme *collège* l'établissement de l'enseignement secondaire inférieur qui scolarise les enfants de onze à quinze ans. Sa création est relativement récente puisqu'il apparaît à la fin des années 1950 (Prost, 1968). Sa naissance a coïncidé avec la décision de prolonger la scolarité obligatoire jusqu'à l'âge de seize ans, dans un contexte où l'expansion rapide de l'économie nationale exigeait une élévation du niveau de formation des Français. Mais la création du collège visait aussi un autre objectif : mettre en place une passerelle entre les deux ordres d'enseignement qui, au début du vingtième siècle, étaient séparés et cloisonnés. L'*enseignement primaire*, destiné aux enfants du peuple, les accueillait jusqu'à l'âge de onze ans dans les «écoles primaires» avec une possibilité de poursuite d'études jusqu'à quatorze ans dans les «écoles primaires supérieures». L'*enseignement secondaire*, représenté par le lycée, scolarisait à partir de l'âge de six ans les enfants de l'élite et les conduisait en douze ans jusqu'au baccalauréat. Ce que l'on appelle en France la "démocratisation de l'enseignement" correspond au processus qui, par la création du collège, a permis aux enfants des

classes populaires d'accéder à un véritable enseignement secondaire. Le premier cycle de l'enseignement secondaire se déroule au collège, le second cycle ayant conservé le nom des anciens lycées.

Le collège est donc, dans un premier temps, l'institution qui a permis de faire accéder à l'enseignement secondaire une immense majorité d'élèves jusqu'alors confinés dans l'enseignement primaire. C'est en grande partie pour cette raison que le collège, à ses débuts, va osciller entre deux possibilités d'organisation, celle qui prévalait dans l'enseignement primaire (premier degré), avec des maîtres polyvalents, formés dans des Ecoles normales d'instituteurs sans relations avec les universités, et celle en vigueur dans l'enseignement secondaire (second degré), avec des enseignants spécialisés dans une discipline et formés à l'université.

L'organisation du collège, notamment des voies qu'il propose et des modalités de transmission des savoirs qu'il met en place, s'est rapidement rapprochée de celle qui prévalait dans les lycées. Les enseignants appelés à exercer leur métier en son sein sont majoritairement des enseignants du secondaire. On eut recours, dans un premier temps, à des enseignants issus de l'enseignement primaire pour faire face à l'augmentation des flux d'élèves ; mais ces enseignants, les PEGC (professeurs d'enseignement général des collèges), dotés d'un statut spécifique en 1969, furent recrutés dans des proportions moindres que les « professeurs certifiés » de l'enseignement secondaire (Chapoulie, 1987). Alors qu'on avait envisagé de les maintenir tout en élevant leur niveau de formation, on décida de mettre fin à leur recrutement au milieu des années 1980. L'extinction de ce corps spécifique, obtenue par l'intégration de ces enseignants dans la catégorie des enseignants du second degré ou par les départs en retraite, ne laisse subsister actuellement dans les collèges que les enseignants du second degré, à l'exception toutefois du secteur de l'éducation spécialisée qui emploie très majoritairement des enseignants du premier degré.

Les enseignants des collèges ont donc le même statut que ceux des lycées, ils reçoivent la même formation et sont recrutés par les mêmes concours. Ils sont soit recrutés comme *professeurs certifiés*, c'est-à-dire titulaires d'un CAPES (certificat d'aptitude au professorat du second degré) ou d'un CAPET (certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement technique) soit comme *professeurs agrégés*¹, s'ils ont été recrutés par l'agrégation. L'agrégation est un concours de recrutement d'excellence, plus sélectif que les concours du CAPES et du CAPET et qui garantit à son titulaire des charges d'enseignement plus faibles et un salaire plus élevé.

Le statut de ces enseignants est donc resté le même depuis les années 1950², mais les épreuves des concours, de même que les qualités requises pour être un « bon enseignant », ont évolué afin d'intégrer les transformations subies par l'enseignement secondaire dans son ensemble et plus particulièrement le collège.

En effet, depuis le milieu des années 1990, le collège accueille en classe de sixième presque la totalité des élèves qui sortent de l'enseignement primaire pour conduire plus de 95% d'entre eux jusqu'en classe de troisième³. A l'issue du collège, ces élèves peuvent accéder à la classe de seconde dans des trois types de lycées différents: lycée d'enseignement général, lycée d'enseignement technologique ou lycée professionnel.

L'accroissement massif des effectifs d'élèves scolarisés au collège, à la suite de la disparition des autres filières, a profondément modifié les caractéristiques de la population d'élèves et a remis en question ses missions et son organisation. Le collège constitue en effet l'unique voie de scolarisation pour tous les élèves de onze à quinze ans et l'accroissement des effectifs de ce « collège unique » a profondément modifié les conditions de l'enseignement et, par ce fait, les caractéristiques professionnelles nécessaires aux enseignants.

Ce sont ces caractéristiques qui nous intéressent avant tout dans cet article. Si elles doivent prendre en compte l'évolution sociale de la population des collèges, elles sont en dernière instance

⁽¹⁾ Ils portent le titre d'"Agrégé de l'Université", survivance de l'Université Impériale créée par Napoléon qui rassemblait les Lycées et les Facultés de l'enseignement supérieur.

⁽²⁾ Ils sont certifiés pour la plupart, les professeurs agrégés étant prioritairement affectés dans les lycées.

⁽³⁾ En France, l'école maternelle accueille les élèves de trois à cinq ans en petite, moyenne et grande sections ; l'école élémentaire les élèves de six à dix ans dans des classes appelées cours préparatoire, cours élémentaire première année, cours élémentaire deuxième année, cours moyen première année, cours moyen deuxième année ; le collège accueille les élèves de onze à quatorze ans dans les classes de sixième, cinquième, quatrième, troisième ; les lycées accueillent les élèves de quinze à dix-huit ans dans des classes de seconde, première et terminale.

déterminées par des choix politiques et dépendent de décisions prises par les divers acteurs qui interviennent dans la définition des missions des enseignants. Ces groupes d'acteurs, en fonction des conceptions qu'ils ont de la formation des enseignants et des intérêts qu'ils défendent, essaient d'imposer des contenus, des modalités et des lieux de formation qu'ils considèrent comme les plus adaptés. Ainsi missions, contenus et lieux de formation, peuvent être envisagés comme le résultat d'un rapport de force entre différents acteurs qui défendent des positions qui leur sont propres.

Cet article a pour de faire le point sur ce résultat. Nous tenterons de mettre en lumière les caractéristiques de la professionnalité enseignante telle qu'elle existe actuellement. Pour ce faire nous nous appuierons sur une analyse des contenus de la formation initiale que ces enseignants reçoivent. Nous tenterons aussi de comprendre les positions des acteurs qui conçoivent cette formation : le ministère de l'éducation nationale et les universités, avec en leur sein les UFR (Unités de formation et de recherche) et les IUFM (Instituts universitaires de formation des maîtres). Cette analyse se fera dans une perspective historique tenant compte des évolutions qui ont eu lieu au cours des vingt dernières années.

En créant les IUFM (Instituts universitaires de formation des maîtres), au début des années 1990, l'Etat, et en particulier le ministère de l'éducation nationale, visait à mettre en oeuvre des contenus de formation nouveaux et au-delà, une nouvelle manière de professionnaliser les enseignants du second degré. Bien que leurs programmes de formation soient soumis à l'approbation ministérielle dans le cadre de contrats quadriennaux⁴, les IUFM disposent d'une réelle autonomie pédagogique pour interpréter les recommandations de l'administration de l'Etat.

Or les formateurs des enseignants au sein des IUFM ont leur propre conception de ce que doivent être les caractéristiques d'un bon enseignant qui peut différer de celle des responsables de l'administration. Ces différences existent aussi au sein d'un IUFM, ou d'un IUFM à l'autre, et ne sont pas sans influence sur les contenus de formation proposés.

Trois changements importants qui viennent d'être apportés à l'organisation de la formation des maîtres vont certainement avoir une incidence profonde sur les contenus de la formation. Il s'agit de l'intégration des IUFM dans les universités⁵ au cours de l'année 2007, de la publication en 2007⁶ d'un cahier des charges de la formation des enseignants et du recrutement des enseignants par un nouveau concours au niveau du master à la rentrée 2010. En nous appuyant sur les textes officiels, en examinant les plans de formations des IUFM et en observant les premiers effets des mesures qui viennent d'être mises en place, nous proposons de décrire et de commenter la teneur des contenus de formation des enseignants du second degré et d'envisager leur évolution.

Dans un premier temps, nous montrerons comment, en créant les IUFM et en guidant leur travail, l'Etat a tenté de faire évoluer les exigences de la professionnalité enseignante, notamment en orientant la construction des contenus de formation. Dans un deuxième temps, nous montrerons comment et pourquoi certaines dimensions de cette formation ont fait l'objet d'interprétations fort diverses par les IUFM. Pour finir, nous tenterons d'envisager le devenir des contenus de formation dans le cadre des réformes en cours.

La création des IUFM comme volonté de renouveler la formation des enseignants

La création des IUFM reposait sur le constat qu'il était nécessaire de faire évoluer la formation des enseignants qui doivent faire face à de réels bouleversements des conditions d'exercice de leur métier.

(⁴) Arrêté du 02/07/1991 « Contenu et validation des formations organisées par les instituts universitaires de formation des maîtres » *Journal officiel de la République française*.

(⁵) Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, N° 2005-380 du 23 avril 2005, *Journal officiel de la République française*.

(⁶) Arrêté du 19-12-2006 « Cahier des charges de la formation des maîtres en IUFM ».

En même temps qu'ont été créés ces IUFM, des orientations de l'Etat ont conduit à élaborer des contenus de formation nouveaux.

La prise en compte d'une nouvelle professionnalité

La création des IUFM, par la loi 10 juillet 1989⁷, marque un tournant dans la formation des enseignants du second degré. Jusqu'à la fin des années 1980, ceux-ci étaient formés essentiellement à l'université pour préparer les concours de recrutement de l'éducation nationale. Après avoir obtenu une licence, les étudiants préparaient pendant une année, dans le cadre de l'université, les concours du CAPES ou CAPET, reposant essentiellement sur des savoirs disciplinaires⁸. Lorsqu'ils étaient admis à ces concours de recrutement, ils devenaient fonctionnaires stagiaires. Ils suivaient alors un stage d'un an dans des établissements scolaires et recevaient parallèlement une formation dans des CPR (Centres pédagogiques régionaux) sous la responsabilité des rectorats d'académie, directions régionales du Ministère de l'Education Nationale. Ce mode de formation était strictement « consécutif », puisque la formation professionnelle ne durait qu'un an et prenait place après une formation essentiellement académique qui préparait aux épreuves des concours.

A partir du début des années 1990, la création des IUFM modifie la situation. Après avoir obtenu une licence à l'université, les étudiants qui désirent préparer les concours de l'enseignement s'inscrivent dans un IUFM. La première année est consacrée à la préparation des concours pour laquelle les IUFM font souvent appel à divers départements des universités pour la formation aux contenus disciplinaires ; compte tenu des nombreuses spécialités des concours, ils ont rarement les ressources nécessaires, en termes d'enseignants, à une telle variété de préparation disciplinaire. Lorsqu'ils sont admis aux concours, les étudiants accèdent à une seconde année consacrée essentiellement à leur formation professionnelle. Ils effectuent des stages, six à huit heures par semaine, dans des établissements scolaires sous la tutelle d'un conseiller pédagogique et reçoivent parallèlement une formation dans les IUFM.

La création des IUFM correspond à la volonté de prendre en compte les évolutions d'une professionnalité enseignante qui se voit soumise à de nouvelles exigences. Ces exigences sont liées en partie au processus de démocratisation de l'enseignement secondaire qui connaît une seconde accélération au milieu des années 1980, à la suite de l'appel d'air vers les lycées, créé par la volonté d'amener 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat. On peut constater qu'au milieu des années 1990, les flux d'élèves accédant aux lycées ont doublé. Cet accroissement de la population des lycées, a accompagné le développement des collèges où plus de 90% des élèves poursuivaient un cursus complet. Si certains collèges conservent encore aujourd'hui des publics très favorisés, d'autres ont à faire face à un public hétérogène ou composé majoritairement d'élèves issus de milieux défavorisés.

L'idée selon laquelle les enseignants ne doivent plus être seulement des spécialistes d'une discipline académique gagne en légitimité. Il faut faire évoluer les modalités de transmission des savoirs qui ne sont plus adaptés comme en témoigne l'échec scolaire persistant sous des formes diverses: taux de redoublement élevés, sorties d'élèves du système éducatif sans diplôme ni qualification.

Parallèlement à ce phénomène, les lois de décentralisation et leurs décrets d'application du début des années 1980 ont modifié les modalités de gestion des établissements du second degré et donc des collèges (Lapostolle, 2005a). Ceux-ci sont devenus un peu plus autonomes et les enseignants sont appelés à participer à l'élaboration de projets d'établissement que vote leur conseil d'administration. Ils doivent participer aux choix politiques des établissements dans lesquels ils exerçaient leur métier. Ils sont invités, par une longue série de textes officiels, à entretenir des

(⁷) Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, N° 2005-380 du 23 avril 2005, *Journal officiel de la République française*.

(⁸) Les concours de l'agrégation du secondaire étaient aussi préparés à l'université, mais ils se préparaient après la première année de Master.

relations plus étroites avec les parents d'élèves qui, eux-mêmes, participent davantage aux décisions concernant leurs enfants, notamment dans le domaine de l'orientation. Ces nouveautés, elles aussi, transforment profondément le rôle des enseignants (Lapostolle, 2005b).

Ainsi, les formations dispensées dans les IUFM auront pour objectif de préparer les enseignants à ces nouvelles exigences. Le principe de l'organisation de la formation s'infléchit vers une logique «simultanée» dans la mesure où les IUFM ont également la responsabilité de la préparation aux épreuves des concours de recrutement.

Le cadrage des contenus de formation

Les IUFM vont se mettre en place et on va construire les contenus de formation sur les bases du rapport Bancel (1989)⁹. Un « *solide savoir universitaire* » et « *des compétences correspondant véritablement aux activités concrètes des enseignants qu'ils devront assumer dans les divers établissements où ils seront affectés* » devraient être les objectifs d'une véritable formation. Les enseignants du secondaire devront recevoir une formation professionnelle plus importante. Par ailleurs, le rapport invite à intégrer dans la formation de ces enseignants des dimensions jusqu'alors oubliées. Il s'agit de mieux les préparer à travailler en équipe. Ils devront aussi être capables de collaborer avec tous les partenaires de l'école : collectivités locales, associations, entreprises. Dès 1991, une circulaire¹⁰ qui s'inscrit dans la ligne des recommandations du rapport est adressée aux responsables et au personnel des IUFM. Elle précise ce que doivent être les contenus de formation et les modalités de validation de la formation des jeunes enseignants.

«*L'organisation de la formation devra être fondée sur l'articulation de la formation théorique et de la formation pratique tout au long de la scolarité*». Cette formation devra s'appuyer sur trois dimensions jugées fondamentales au regard des caractéristiques de la professionnalité enseignante : «*les stages en établissements scolaires*», «*la formation disciplinaire*» et «*la formation générale et transversale*». Des indications sont aussi données quant au nombre d'heures que chacune de ces dimensions devra comporter : «*La formation comprend, sur les deux années passées à l'IUFM, 300 heures au minimum de stages, 400 à 750 heures de formation disciplinaire, 300 à 450 heures de formation générale*». Des distinctions sont par ailleurs faites entre la première et la seconde année.

En première année «*environ un quart du temps [...] sera consacré à l'expérience sur le terrain, son analyse, la formation générale et professionnelle, dans la perspective notamment de la préparation de l'épreuve professionnelle prévue dans les concours. Le reste du temps sera consacré au travail sur les contenus proprement disciplinaires*».

La seconde année est celle de la validation de la formation. Aussi les contenus de formation sont-ils organisés à partir des modalités de validation. Trois épreuves permettent au directeur de l'IUFM de valider la formation du fonctionnaire stagiaire, avant de soumettre son avis à l'Etat employeur¹¹ qui titularisera ou non le fonctionnaire stagiaire : un stage, un mémoire professionnel et des modules d'enseignement.

Le stage a lieu «en responsabilité» c'est à dire que le futur enseignant prend en charge une classe de façon totalement autonome. Il dure de six à huit heures par semaine et doit permettre d'évaluer «*si le stagiaire est capable d'organiser un plan d'action pédagogique et de préparer une situation d'apprentissage adaptée à un objectif et à un public déterminé ; s'il comprend et domine les phénomènes relatifs à la régulation du déroulement d'une situation d'apprentissage, à la gestion des phénomènes relationnels dans la classe, à l'évaluation des apprentissages, à l'aide méthodologique au travail de l'élève ; la connaissance du système éducatif et l'implication du candidat dans les structures éducatives de l'établissement*».

⁹) Bancel Daniel, *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*, rapport du recteur Daniel Bancel au ministre d'Etat, ministre de l'Education nationale, de la jeunesse et des sports, le 10 octobre 1989.

¹⁰) Ministère de l'éducation nationale, circulaire N° 91-202 du 2 juillet 1991, « Contenus et validation des formations organisées par les Instituts universitaires de formation des maîtres ».

¹¹) La circulaire N°91-202 mentionne que «Dans toute la mesure du possible, un membre des corps d'inspection participera au suivi et à l'évaluation du stage en responsabilité. En cas d'évaluation négative de la formation, un processus d'évaluation plus formel sera mis en place (épreuves, leçons devant une commission, etc.)».

Le mémoire professionnel «s'appuie sur l'analyse des pratiques professionnelles, rencontrées en particulier lors du stage en responsabilité, et doit permettre de vérifier les capacités du professeur stagiaire à : identifier un problème ou une question concernant ces pratiques ; à analyser ce problème et proposer des pistes de réflexion ou d'action en se référant aux travaux existant dans ce domaine». Il est par ailleurs mentionné que «le mémoire ne doit ni constituer une simple narration d'un travail personnel sans analyse et réflexion critique, ni être une réflexion théorique ou historique extérieure à l'expérience du professeur stagiaire. Ce mémoire, réalisé collectivement ou individuellement, ne doit pas excéder 30 pages (annexes non comprises) et peut, éventuellement, être l'approfondissement du dossier de première année ou du travail réalisé dans le cadre du stage en entreprise. La soutenance, individuelle, du mémoire doit permettre de vérifier l'implication du stagiaire dans ce travail et de mesurer ses capacités d'argumentation».

Quant aux modules d'enseignement, ils sont fort peu définis. Il est simplement mentionné à leur sujet que: «l'étudiant s'engage au début de l'année à suivre un certain nombre d'enseignements, dont certains sont obligatoires». Ces modules doivent permettre de former les jeunes enseignants dans des dimensions particulières de l'exercice du métier : la prise en compte des publics difficiles, l'enseignement en zone d'éducation prioritaire, la gestion des élèves en difficulté... Ainsi, l'évaluation de ces trois éléments est résumée dans un dossier individuel du professeur stagiaire qui permettra de valider son année de formation.

Il est dès lors de la responsabilité de l'Etat employeur de titulariser ces stagiaires. La circulaire prévoit à cet égard le protocole suivant: «Le directeur de l'IUFM établit la liste des professeurs stagiaires dont la scolarité a été jugée satisfaisante, celle des professeurs stagiaires dont la scolarité n'a pas été jugée satisfaisante, et, parmi ceux-ci, ceux pour lesquels il propose une prolongation de scolarité. Les listes et les dossiers individuels sont transmis au recteur d'académie¹² qui réunit des jurys académiques. Ces jurys, formés de membres en majorité extérieurs à l'IUFM, délibèrent sur les dossiers et les propositions de l'IUFM. Ils ont, s'ils l'estiment nécessaire, la possibilité de vérifier les capacités du professeur stagiaire, notamment par une visite, suivie d'un entretien, dans la classe dont le stagiaire a la responsabilité. Celle-ci est assurée, pour les professeurs stagiaires des lycées et collèges, par un spécialiste de la discipline enseignée par le stagiaire. Les jurys proposent alors à l'autorité compétente (le ministre pour le second degré) la titularisation, la reconduction du stage, ou le refus définitif du candidat».

C'est ainsi qu'au début des années 1990, l'Etat opère le «cadrage» de la formation des enseignants. Il définit de manière officielle les modalités de validation de la formation et de titularisation des jeunes enseignants. Il précise aussi dans les grandes lignes les contenus enseignés lors des deux années de formation. En somme, l'innovation essentielle réside dans la volonté de mieux professionnaliser les enseignants du second degré. La formation disciplinaire et le stage en situation étaient déjà présents dans les modalités de formation antérieures, mais ils étaient simplement juxtaposés. Désormais on tente d'articuler ces deux dimensions de la formation. Les IUFM disposent de deux années pour tenter de le faire. On s'achemine vers un mode de formation plus «simultané».

La «formation générale et transversale» apparaît de notre point de vue comme la dimension innovante essentielle. D'une part, bien qu'elle ait existé dans l'organisation précédente de la formation en CPR, elle n'y était pas définie officiellement, et d'autre part, elle est envisagée comme un moyen essentiel qui permet d'articuler théorie et pratique et de préparer les enseignants à faire un bon usage de leur formation disciplinaire. Cependant, l'introduction de cette dimension n'a pas répondu entièrement aux ambitions initiales pour un certain nombre de raisons.

(¹²) Le Recteur d'académie est le représentant du ministre de l'éducation nationale dans l'académie, circonscription administrative régionale de l'éducation nationale. Nommé par le président de la République sur proposition du ministre de l'éducation nationale, il est chargé de veiller à la mise en œuvre de la politique nationale dans l'académie pour l'enseignement secondaire et primaire. Il est aussi « chancelier de l'université », ce qui lui confère une autorité sur les universités de son ressort. Cependant ces dernières sont autonomes car elles ont un président élu et elles rendent des comptes directement au ministère, ce qui tend à minimiser le rôle qu'exerce le Recteur dans l'enseignement supérieur.

Les limites de la professionnalisation

Si l'on peut affirmer que la formation générale est un point d'appui fondamental pour mettre en place une réelle professionnalisation des enseignants du second degré, elle a fait néanmoins l'objet d'une mise en œuvre inégale d'un IUFM à un autre. Les exigences des concours de recrutement des enseignants ainsi que les contraintes de la seconde année de formation limitent la place de cette formation générale.

Définition officielle de la formation générale

L'Etat, dans le cadrage qu'il proposait de cette formation, définissait les objectifs qu'elle devait poursuivre et les contenus qu'elle devait apporter:

Outre une approche philosophique et épistémologique, qui peut aider les futurs enseignants à mettre en perspective les théories d'apprentissage et à réfléchir sur les contributions des disciplines à la formation des outils conceptuels, la formation générale doit permettre de faire acquérir aux futurs enseignants des savoir-faire professionnels, de les faire réfléchir sur l'éducation et l'enseignement et maîtriser les techniques nécessaires à l'exercice du métier d'enseignant. L'ensemble de la formation doit rendre les futurs enseignants capables de s'adapter aux différents publics scolaires qu'ils sont amenés à rencontrer et à prendre en compte notamment les publics en difficulté et les élèves présentant des handicaps. Il sera, dans ce cadre, souhaitable de s'inspirer de l'expérience de l'enseignement technique où sont mises en œuvre des démarches pédagogiques adaptées à des publics pour lesquels l'appropriation des connaissances passe par des méthodes plutôt inductives et concrètes : alternance, pédagogie de projet. La formation générale concerne notamment une série de thèmes qui doivent dans toute la mesure du possible être abordés dans le cadre d'études de cas (la liste d'exemples suivante ne constitue en rien un programme):

L'élève et les apprentissages. Les futurs enseignants devront, outre les données générales sur l'enfant et l'adolescent (développement psychologique et physiologique, milieux et rythmes de vie, théories de l'apprentissage, etc.), aborder ce thème de la façon la plus concrète possible : aide au travail de l'élève, méthodes d'évaluation, groupe-classe, etc.

L'enseignant : acteur responsable au sein du système éducatif. L'enseignant doit se situer à la fois au sein du système éducatif et par rapport à son environnement (finalités de l'éducation, objectifs du système éducatif, connaissance du système, de ses partenaires : parents, collectivités locales, associations, entreprises..., statut de l'enseignant : ses droits et ses devoirs, responsabilité de l'enseignant, carrière de l'enseignant, efficacité de l'investissement éducatif). Il doit également y situer les élèves (parcours d'élèves et procédures d'orientation, prise en compte des différences de réussite scolaire, zones d'éducation prioritaires, projets d'école ou d'établissement, etc.).

Outils et techniques d'enseignement. La formation en IUFM doit intégrer comme une dimension permanente et non marginale les moyens modernes d'expression, de communication et de documentation. Les élèves de l'IUFM devront s'initier ou se perfectionner dans l'utilisation de l'informatique, de l'audiovisuel, des ressources documentaires, dans les pratiques de communication,

conduite de réunion, animation de groupe, etc. en relation avec leur fonction d'enseignant¹³.

Ainsi, les objectifs et les contenus de cette formation, telle qu'elle était proposée montraient une réelle volonté de renouveler la formation des enseignants. Il apparaît cependant qu'un certain nombre de facteurs ont limité sa place et le rôle qu'elle peut jouer. Une étude des plans de formation, réalisée à partir d'une enquête effectuée auprès d'une dizaine d'IUFM (sur trente-trois)¹⁴, nous permet de mesurer sa place en première année pour les PLC1 (Professeurs de lycée et collège, première année) et en seconde année pour les PLC2 (Professeurs de lycée et collège, deuxième année) et de comprendre quels sont les facteurs qui la limitent.

Place de la formation générale et transversale

En PLC1, cette formation est quasiment absente des plans de formation. Une formation commune à tous les PLC1 n'existe que dans deux IUFM de l'échantillon, à Dijon et à Aix-en-Provence. A Dijon, cette formation permet de concevoir l'année de préparation au concours non seulement comme une année préparatoire aux épreuves de celui-ci mais aussi comme le début d'une formation professionnelle au métier d'enseignant qui sera poursuivie et approfondie en seconde année. Cette formation d'un volume total de 25 heures est obligatoire pour tous les étudiants qui s'inscrivent pour la première fois à l'IUFM. Elle a trait à la connaissance de la structure et au fonctionnement du système éducatif, ainsi qu'aux questions et débats qu'il suscite. Elle fournit des éléments valorisables lors de l'épreuve «sur dossier» du CAPES, épreuve que les candidats aux concours doivent affronter lorsqu'il ont passé le premier stade de l'admission, composé en général de deux écrits.

A Aix-en-Provence, la formation transversale commune proposée consiste en un module pluridisciplinaire qui a pour objectif d'aider les étudiants à envisager les gestes professionnels indispensables à la prise en main d'une classe. Un travail axé sur l'analyse de situations d'enseignement est proposé, mettant au jour les logiques concourantes et/ou concurrentes entre contenus disciplinaires et aspects génériques de la gestion de la classe en lien avec les démarches pédagogiques, didactiques et relationnelles, les dispositifs institutionnels, les missions des acteurs de la communauté éducative et l'importance et le rôle de la sanction.

Par ailleurs, la formation générale existe de manière exceptionnelle sous forme de «traces» dans la formation dite «disciplinaire» de la préparation aux concours de certains CAPES: un IUFM de l'échantillon propose des mises au point théoriques sur les aspects d'éthique et de responsabilité, sur la lecture des textes officiels dans la préparation au CAPES d'anglais (IUFM de Lille, enseignement de 6 heures). Dans la plupart des IUFM, la préparation au CAPES de SES (Sciences économiques et sociales) propose des modules de formation générale et transversale pour la préparation à l'«épreuve sur dossier».

Si la place de la formation générale est si peu importante, c'est vraisemblablement parce que les épreuves des concours de recrutement de l'éducation nationale reposent principalement sur des savoirs disciplinaires. La seule épreuve professionnelle qui existe, «l'épreuve sur dossier»¹⁵, est vaguement définie dans les textes officiels et a un contenu variable selon les disciplines des concours. Par exemple en SES, il est rappelé la nécessité de connaître «l'évolution des publics», les «études et débouchés correspondant aux différentes orientations» et le «fonctionnement d'une équipe de professeurs». En revanche, en philosophie, il n'est à aucun moment fait référence à ces savoirs professionnels. Ceci a une incidence sur l'accueil que font les étudiants à cette formation.

Ainsi, le cadrage par l'Etat de l'épreuve professionnelle du concours n'est pas sans influence sur la moindre place accordée à la formation générale au cours de la première année des IUFM. Mais

(¹³) Arrêté du 02/07/1991 « Contenu et validation des formations organisées par les instituts universitaires de formation des maîtres » *Journal officiel de la République française*.

(¹⁴) Mabilon Béatrice, Genelot Sophie, Lapostolle Guy, "La formation transversale dans la formation des enseignants du second degré en France à l'épreuve des réformes en cours" (article soumis à JET).

(¹⁵) MEN, « Note de commentaires relative à la nature des épreuves du concours externe du certificat d'aptitude à l'enseignement du second degré », *Bulletin officiel de l'éducation nationale*, N° spécial du 22 octobre 1993.

cette place est aussi vraisemblablement déterminée par les rapports de force existant, au sein de chaque IUFM, entre les différents acteurs engagés dans la conception des plans de formation des PLC1: enseignants des spécialités disciplinaires (maths, langues, littérature...), enseignants intervenant dans cette formation transversale et membres des équipes de direction. Ces derniers, même s'ils jugent souvent que la place de la formation transversale est insuffisante, cèdent souvent sous la pression des formateurs «disciplinaires» toujours prompts à étendre leur champ d'intervention. Puisque le nombre d'heures attribuées à la formation en première année n'est pas extensible, la place de cette formation générale et transversale est, en dernière analyse, la conséquence d'un rapport de force.

En PLC2, cette formation existe dans tous les plans de formation étudiés et elle est quantitativement plus importante, oscillant entre 24 et 110 heures annuelles, avec une moyenne de 64 heures, soit 30% du volume des «modules» de formation à l'IUFM et 12 % de la totalité de la formation en PLC2¹⁶. D'un point de vue qualitatif, lorsqu'il est possible d'en identifier les composantes, on voit que sociologie, sciences de l'éducation et psychologie sont les plus présentes, mais il est patent que cette formation transversale agrège aussi des savoirs et pratiques hétérogènes, liée à l'expérience des formateurs dont les diplômes, les disciplines et les statuts sont différents.

Comment expliquer que la place réservée à la formation générale est variable selon les IUFM et les disciplines? Lors de l'élaboration des plans de formation qui sont négociés dans différentes commissions et conseils, entre les différents formateurs, notamment entre les formateurs dits «disciplinaires» et les formateurs intervenant dans la formation générale, il s'avère que ces derniers ne disposent que de peu d'arguments pour défendre la place de la formation générale. Cette place est limitée par les exigences «du terrain». Le stage est l'élément déterminant pour la titularisation des futurs professeurs, même si jusqu'en 2007, le «mémoire» et les «modules» constituaient officiellement des éléments de validation de la formation que le «jury d'examen de qualification professionnelle», devait prendre en compte. On comprend donc que, lors de l'élaboration des plans de formation de deuxième année, tous les savoirs généraux, qui ne paraissaient pas immédiatement utilisables ou qui étaient jugés trop théoriques, ne puissent parvenir à s'imposer face à des savoir-faire pratiques, ou disciplinaires, que l'on peut facilement évaluer lors du stage en situation. Ainsi, en seconde année, dans certains IUFM, la formation générale se voit limitée par les «exigences du terrain» qui font la part belle aux savoirs pratiques et aux connaissances disciplinaires. Ceci n'est pas sans déplaire à une partie des stagiaires qui ressentent l'urgence de faire face à des élèves et d'assurer leur cours dans de bonnes conditions et qui sont alors très demandeurs d'outils qui leur permettent d'être rapidement efficaces.

En somme, la formation générale et transversale représente, par rapport à la formation antérieure aux années 1990, un progrès dans le sens d'une meilleure professionnalisation¹⁷, mais elle n'a pas gagné de manière uniforme la place initialement prévue. Mais cette place et les contenus de cette formation vont vraisemblablement connaître des évolutions avec les réformes en cours.

L'avenir de la formation des enseignants

Les réformes en cours, c'est-à-dire la publication en 2007¹⁸ du cahier des charges de la formation dans les IUFM, l'intégration des IUFM dans l'université et le recrutement des enseignants au niveau du master, ainsi que l'évolution des contenus des épreuves des concours de recrutement, ne seront pas sans incidence sur l'importance accordée à cette formation générale comme d'ailleurs sur la place faite à tous les aspects de la dimension professionnelle de la formation. Si l'Etat oriente par ces

(¹⁶) La circulaire ministérielle n° 2007-045 (BO du 4 janvier 2007) impose une durée minimale annuelle de 220 heures pour les modules de formation dispensés à l'IUFM, fixe la durée du stage en responsabilité de 288 heures; auquel il convient d'ajouter un stage de pratique accompagnée de 36 heures.

(¹⁷) C'est en tout cas le constat du Comité national d'évaluation de l'enseignement supérieur. CNE (2001) *Les IUFM au tournant de leur première décennie. Panorama et perspectives*, Internet.

(¹⁸) Circulaire N° 2007-045 du 23-02-2007, «Mise en œuvre du cahier des charges de la formation des enseignants».

réformes la formation des enseignants, les contenus de cette formation seront en dernière instance décidés au niveau des universités dans des négociations qui feront intervenir les composantes de ces universités : la présidence de l'université et son conseil d'administration qui veillent à mettre en place une politique d'établissement cohérente, les UFR (Unités de formations et de recherche) et leurs départements, adossés à des équipes de recherche, qui préparent aux masters et les IUFM. L'architecture et les contenus de l'ensemble de la formation seront vraisemblablement un équilibre entre les propositions de chacun de ces protagonistes de la décision.

Le cahier des charges : contrepartie de l'intégration des IUFM dans l'université

Rappelons qu'avant 2007, la circulaire qui précisait le rôle des IUFM évoquait les «contenus et la validation des formations organisées par les IUFM» et que trois épreuves étaient fixées par l'Etat: «le stage», «le mémoire professionnel» et «les modules». C'est sur la base de ces trois épreuves que les IUFM formaient mais surtout validaient la formation. Le jury d'examen de qualification professionnelle, représentant l'Etat employeur, décidait, sur la base de cette validation, de la titularisation des enseignants stagiaires.

Désormais, il revient aux universités, à leurs UFR et aux IUFM, responsables de la formation, de s'assurer que les candidats maîtrisent les dix «compétences» que définit le «Cahier des charges de la formation des maîtres» :

- agir de façon éthique et responsable.
- maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer.
- maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale.
- concevoir et mettre en œuvre son enseignement.
- organiser le travail de la classe.
- prendre en compte la diversité des élèves.
- évaluer les élèves.
- maîtriser les technologies de l'information et de la communication.
- travailler en équipe et coopérer avec tous les partenaires de l'École.
- se former et innover.

L'examen de ce cahier des charges montre que l'Etat recentre les objectifs de la formation des enseignants sur des «compétences». Il fonde le pilotage de la formation sur les «exigences du terrain». En tant qu'employeur, il précise quel type d'enseignant il considère comme efficace. Cette forme de recentrage peut se comprendre dans la mesure où il perd de son influence sur les contenus de la formation. En effet, les IUFM étant à partir de 2007 intégrés aux universités et leur statut se rapprochant de celui des UFR, ils sont désormais sous l'autorité du Président de l'université, élu par les personnels de l'université et jouissent à ce titre d'une relative indépendance à l'égard de l'Etat¹⁹. Cette autonomie s'est d'ailleurs accrue à la suite du vote de la LRU de 2007²⁰. Dès lors, on assiste à un double mouvement, de libération des initiatives d'une part et de renforcement du contrôle d'autre part: l'Etat délègue la formation des enseignants à des universités qui bénéficient d'une relative indépendance à son égard mais dans le même temps il devient plus précis quant aux qualités professionnelles qu'il attend des enseignants qu'il va recruter.

La réforme des concours de recrutement

(¹⁹) Avant 2007, le Conseil d'administration des IUFM était présidé par le Recteur, représentant du ministre de l'éducation au niveau de l'académie. De ce fait l'Etat employeur était davantage présent dans les orientations et les choix effectués par les IUFM.

(²⁰) Loi N° 2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités, *Journal officiel de la République française*.

Bien qu'il renonce à agir directement sur les contenus de formation, l'Etat continue à exercer un contrôle indirect sur la formation par l'intermédiaire des épreuves des concours de recrutement qu'il met en place. Ceux-ci sont renouvelés²¹: Ils comprennent désormais quatre épreuves, deux pour l'admissibilité et deux pour l'admission.

La dimension disciplinaire sera évaluée par «deux épreuves d'admission écrites, chacune étant affectée d'un coefficient 2». Ces épreuves viseront «à apprécier comment le candidat réinvestit les connaissances acquises au cours de sa formation dans l'étude des programmes de l'enseignement secondaire [...] programmes du collège, du lycée et des classes post baccalauréat». Les connaissances disciplinaires sont orientées vers l'exercice du métier puisqu'elles doivent en quelque sorte être au service de la maîtrise des programmes scolaires.

Les deux épreuves d'admissibilité sont clairement «professionnelles» et sont chacune affectée d'un coefficient 3, supérieur au coefficient des épreuves relatives aux connaissances disciplinaires. La première, qui consiste en une leçon adaptée à un niveau de classe donné, est présentée devant un jury. Elle fait appel à des connaissances pédagogiques et didactiques. La seconde porte sur l'analyse d'un dossier de cinq pages et doit permettre d'évaluer le candidat, à partir d'un exposé et d'un entretien, sur sa connaissance des « aspects concrets du fonctionnement du système éducatif ».

On note une nette évolution par rapport aux anciennes épreuves des CAPES et CAPET. La dimension professionnelle du métier est mise en avant. Qu'il s'agisse des connaissances disciplinaires qui sont désormais à mettre en relation avec les disciplines telles qu'elles sont construites dans programmes scolaires ou de la place faite à la pédagogie et à la didactique ou encore de la connaissance du fonctionnement système éducatif, il apparaît que l'Etat affirme le choix d'une formation plus professionnelle des enseignants.

Le recrutement des enseignants au niveau du master

Parallèlement à ces contraintes, cahier des charges et concours de recrutement, que l'Etat impose, la formation des enseignants dans le cadre de masters laisse les établissements d'enseignement supérieur, les universités et leurs composantes, UFR et IUFM, décider de ce que seront les contenus de la formation.

Certes, l'Etat devra donner son agrément aux nouveaux masters mis en place, mais il le fera au même titre qu'il habilite toutes les formations conduisant à un diplôme national. Il est vraisemblable que l'urgence et le nombre de dossiers à examiner ne laisseront pas le temps d'exercer un contrôle très strict puisqu'il a été décidé que tous les enseignants seront recrutés au niveau du master à la rentrée 2010. Cette urgence risque d'ailleurs d'exacerber les tensions entre les acteurs qui, au sein des universités, ont à concevoir et à proposer ces nouveaux masters.

La décision d'élever le niveau de qualification des professeurs s'inscrit dans le cadre des recommandations européennes, dans le sillage des processus de Bologne et de Lisbonne. Elle est relayée par la loi d'orientation et d'avenir de l'école²² et par le Président de la République²³. Elle correspond aussi à la volonté de mieux adosser la formation des enseignants à la recherche que de nombreux experts, dont l'OCDE (OCDE, 2005) et, en France, le Comité national d'évaluation de l'enseignement supérieur (CNE, 2001), appelaient de leurs vœux. Xavier Darcos, ministre de l'Education nationale qui a la charge de conduire cette réforme, s'exprimait en ces termes le 18 juin 2008, devant la conférence des directeurs d'IUFM:

Le recrutement des enseignants au niveau du master est une occasion à saisir pour améliorer en profondeur la formation des enseignants dans notre pays. Elle va entraîner une hausse du niveau de qualification des maîtres et une revalorisation correspondante de leur début de carrière. Elle va mettre fin à une anomalie: actuellement nos futurs

(²¹) Direction générale de l'enseignement supérieur, Note 0805693, *Campagne d'habilitation de diplômes de master pour les étudiants se destinant aux métiers de l'enseignement –Rentrée universitaire 2009- Annexe 1*, Ministère de l'enseignement supérieur et de la Recherche, 17 octobre 2008.

(²²) Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, N° 2005-380 du 23 avril 2005, Journal officiel de la République française.

(²³) «Lettre de mission au ministre de l'éducation Xavier Darcos» du 5 juillet 2007, www.fcpe34.org/article.php3.

enseignants ont déjà une formation qui dure cinq ans à l'université et dans les IUFM, mais cette formation n'est pas validée par un diplôme de niveau master. Elle offrira aussi aux candidats qui ne réussiraient pas le concours la possibilité de ne pas perdre leur année universitaire. Enfin le recrutement des enseignants au niveau du master favorisera l'harmonisation européenne de la formation des maîtres [...]

Concernant les nouveaux masters, je fais confiance aux universités et aux IUFM pour faire rapidement des propositions dans le cadre de l'autonomie que leur reconnaît la loi. Cependant, je souhaite qu'il y ait dans les parcours de licence et les cursus de master des éléments de préparation au métier d'enseignant. Dans cette perspective, l'éducation nationale offrira dans chaque académie, par voie de convention, un nombre significatif de stages d'observation et de pratique accompagnée pour permettre la mise en place d'une entrée progressive dans le métier d'enseignant avant le concours.

Après le recrutement, je compte organiser un accompagnement renforcé à l'entrée dans le métier qui sera confié à des professeurs expérimentés selon des modalités souples et évolutives tout au long de l'année scolaire.

Enfin, je souhaite renforcer la formation continue des enseignants pendant les trois premières années de prise de fonction en m'appuyant sur les universités et les IUFM²⁴.

Il revient donc désormais aux UFR et aux IUFM de collaborer pour créer de nouveaux masters ou de s'appuyer sur des masters existants pour former les futurs maîtres, sous la responsabilité de la présidence et des conseils de l'université.

Les contenus de formation des masters : un équilibre difficile à trouver

Si la plupart des acteurs semblent convaincus de la nécessité d'une réforme de la formation des enseignants, notamment parce qu'il faut élever le niveau de la formation des enseignants, il existe un certain nombre d'antagonismes quant aux nouveaux contenus de formation dans le cadre des masters.

Cette réforme poursuit des objectifs qui ne sont pas toujours facilement conciliables : former à la recherche ; préparer les étudiants aux concours ; les préparer à entrer directement dans le métier dès lors qu'ils seront reçus aux concours. La formation à la recherche demande du temps et si dans le cadre des nouveaux masters, il est plus juste d'évoquer une initiation à la recherche, cette initiation suppose un volume horaire d'enseignement que, dans les UFR, les responsables des masters ne sont pas prêts à sacrifier au profit de la préparation aux concours. Les épreuves du concours, qu'elles soient disciplinaires ou qu'elles fassent appel à une formation générale et transversale, sont assez éloignées des contenus d'enseignement jusqu'alors proposés dans les masters. En outre, le fait que les étudiants doivent entrer dans le métier directement après leur réussite au concours exige qu'ils aient été auparavant confrontés, sous forme de stages, aux élèves qu'ils rencontreront. Ceci réduit encore la part accordée à la dimension recherche de la formation. C'est ainsi que se pose la question de l'architecture et des contenus de ces masters.

Dans certaines disciplines, telles que l'histoire, la philosophie, les lettres..., une grande partie des étudiants des universités se dirige vers les métiers de l'enseignement. Créer de nouveaux masters « métiers de l'enseignement » permettrait de professionnaliser davantage les futurs enseignants, mais ferait courir le risque de « vider » les masters actuels, majoritairement orientés vers la recherche. Si, dans les IUFM, certains ont pu être favorables à cette option, notamment pour conserver le contrôle de la formation des enseignants et défendre leur existence, ils ont dû revenir à plus de réalisme. Ils n'avaient pas les moyens de créer toutes ces nouvelles formations de master: Ils ne disposaient pas d'équipes de recherche dans les disciplines pour lesquels ils préparaient les étudiants au concours, ce qui est une condition *sine qua non* pour créer un master; ils n'avaient pas le potentiel enseignant suffisant pour assurer toute la formation, notamment disciplinaire; ils ne peuvent donc pas créer de nouveaux masters « métier de l'enseignement » pour la formation des enseignants du second degré. En outre, cette solution aurait eu des conséquences dommageables d'une part pour la survie de la recherche, faite majoritairement dans les UFR, mais aussi sur les services des enseignants de ces UFR qui interviennent dans ces masters disciplinaires.

⁽²⁴⁾ Lettre de Xavier Darcos au président de la CDIUFM, 21 juin 2008, Internet.

Aussi à l'heure actuelle, dans la plupart des universités, un compromis semble voir le jour pour la formation des enseignants du second degré. La dimension professionnelle de la formation vient s'inscrire dans le cadre de masters existants. Elle prend sa place dans des spécialités nouvelles de masters professionnels, qui devront être habilitées par l'Etat, ou dans des parcours internes aux spécialités existantes, sans nécessité d'habilitation. De la sorte, les anciens masters à dominante recherche ne sont pas menacés et la formation aux concours et à la dimension professionnelle peut y être introduite. Reste cependant à mesurer la place qui sera faite à cette dimension professionnelle de la formation.

Quels scénarii pour les contenus de formation à venir?

De fortes divergences apparaissent d'une université à l'autre dans la mise en place de ces masters. La capacité de la présidence d'une université à coordonner cette mise en place est de ce point de vue déterminante puisque dans les universités où existe un IUFM²⁵, c'est la présidence qui propose une méthode de travail entre les UFR et l'IUFM. C'est aussi la présidence qui assure les arbitrages quant aux architectures et contenus de ces masters. Cet arbitrage est soumis au conseil d'administration de l'université qui vote les orientations prises. La position des membres du conseil d'administration à l'égard de ces masters est alors déterminante pour déterminer la répartition des volumes d'enseignement entre formation disciplinaire et formation professionnelle et la part des IUFM et des UFR dans ces enseignements.

Plusieurs configurations semblent actuellement se dessiner dans la répartition de ces volumes horaires. Dans quelques universités, la place dévolue aux IUFM est minimale. A Nancy par exemple, l'IUFM dispose d'environ une centaine d'heures pour assurer la dimension professionnelle de la formation sur les deux années de master qui comptent au total environ mille heures²⁶. Ceci apparaît bien faible compte tenu des exigences des épreuves du concours, notamment de celles qui sont relatives à la dimension professionnelle, et des compétences que devront maîtriser les jeunes enseignants qui entreront dans le métier à la sortie de leur master. Dans d'autres universités, les IUFM ont la responsabilité d'une partie importante de la formation qui n'excède cependant jamais la moitié des contenus de formation.

Pour l'Université de Bourgogne, par exemple, l'IUFM a la responsabilité des deux cinquièmes de la formation, soient environ quatre cents heures sur les mille heures d'enseignement des deux années des masters. Dans ce cas, il semble que l'IUFM reconduise en grande partie les contenus de formation tels qu'ils existaient auparavant dans le cadre des préparations aux concours. Si quelques ajustements ont lieu pour adapter plus précisément les candidats aux épreuves nouvelles, il semble que l'on ait réussi globalement à préserver la part de formation professionnelle dans les nouvelles spécialités des masters. Mais les négociations sont en cours et jusqu'en février 2009, date à laquelle toutes les maquettes de master devront être soumises à l'Etat pour habilitation, de nouvelles évolutions sont possibles.

Ainsi les contenus de la formation des enseignants semblent se dessiner en fonction des rapports de force qui s'établissent au sein des universités, entre d'une part les UFR et d'autre part les IUFM. Il apparaît actuellement que ces formations ne seront pas identiques d'une université à l'autre. On peut d'ores et déjà envisager que, dans certains cas, la dimension professionnelle de la formation que les IUFM assuraient, sera considérablement réduite pour laisser plus de place à la formation disciplinaire que les UFR dispensaient, et que dans d'autres cas les IUFM pourront conserver, voire légèrement augmenter, leur participation dans la formation des enseignants.

En dépit de ces considérations d'ordre quantitatif qui peuvent laisser penser que les IUFM perdent parfois du terrain sur la formation des enseignants, quelques éléments nous apparaissent

⁽²⁵⁾ En 2007, il existait trente trois IUFM pour quatre vingt trois universités et établissements assimilés. Lorsqu'ils ont été intégrés dans les universités, certaines universités n'ont pas eu la possibilité d'intégrer un IUFM. Il semble que les UFR de ces universités envisagent actuellement de faire appel à des enseignants d'IUFM pour assurer la dimension professionnelle de la formation dans le cadre des nouveaux masters.

⁽²⁶⁾ Dans cette centaine d'heures, il faut inclure la préparation, le suivi et le bilan des stages que feront les étudiants, les cours relatifs à la connaissance du système éducatif (histoire sociologie, philosophie de l'éducation, sciences de l'éducation), les cours relatifs à la connaissance des dimensions psychologique et sociologique des élèves (psychologie, psychosociologie, sociologie), des cours de pédagogie et de didactique.

cependant conforter la place des IUFM et de la formation qu'ils dispensent dans le cadre de ces nouveaux masters.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, la dimension générale de la formation des enseignants, bien que reconnue comme nécessaire à une meilleure professionnalisation de ces derniers, avait du mal à trouver sa place dans les deux années pendant lesquelles les jeunes enseignants étaient formés à l'IUFM. Désormais inscrite au programme des masters, elle sera nécessairement évaluée pour l'obtention du diplôme, ce qui lui conférera une légitimité certaine, qu'elle n'avait pas auparavant, puisque les IUFM ne délivraient pas de diplômes; la formation transversale et générale qu'ils dispensaient n'était pas non plus réellement reconnue à travers les épreuves des concours.

Par ailleurs, un plan *Réussite en licence*²⁷ vient d'être présenté par Valérie Pécresse, ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche. Ce plan fait référence à l'objectif déclaré de loi d'orientation et d'avenir de l'école, de conduire cinquante pour cent d'une classe d'âge à un diplôme de l'enseignement supérieur et, constatant les taux d'échec très élevés en licence, invite à introduire une «spécialisation progressive» des études dans les trois années menant à la licence. Les universités sont appelées à «renforcer, aux côtés des enseignements de savoirs fondamentaux qui constituent le cœur de toute licence, les connaissances et compétences à finalités professionnalisantes ou professionnelles qui permettent de mettre en relation des concepts et des pratiques, d'avoir une première représentation de l'engagement dans métier...».

Ceci peut permettre aux IUFM, forts de leur expérience en matière de formation des enseignants, de prendre toute leur place dans cet espace. La formation transversale, qu'ils n'ont pas véritablement réussi à imposer au cours des deux années de formation qu'ils dispensent aux jeunes enseignants, pourrait trouver toute sa légitimité dans les parcours menant à la licence. Cette légitimité, acquise en raison de son caractère officiel –puisqu'elle répond à une demande de l'Etat–, le serait aussi du fait que les étudiants, qui ne seraient ni préoccupés par les épreuves disciplinaires du concours, ni par les exigences immédiates «du terrain» qu'ils rencontrent lorsqu'ils effectuent leur stage, seraient probablement plus réceptifs aux contenus de cette formation. En fait, le cursus licence pourrait être un moment de la formation des enseignants, assez propice à la diffusion de contenus relevant de la formation transversale.

On a montré que les modalités de formation antérieures, qui s'étaient étalées sur deux années, correspondaient encore largement au mode «successif» de la formation professionnelle des enseignants. Le fait de proposer durant la licence de vrais parcours de pré-professionnalisation ou de généraliser ceux qui existaient de manière sporadique peut permettre, comme c'est la tendance dans la plupart des Etats membres de l'Union européenne (Eurydice, 2002), de former les enseignants sur un mode plus «simultané» et de leur permettre d'entrer plus progressivement dans le métier.

Si l'enjeu principal des réformes en cours est de perfectionner les enseignants dans la maîtrise des contenus des disciplines enseignées, notamment en les initiant à la recherche, il est aussi de ne pas négliger la dimension professionnelle de leur formation. Or, le fait que l'équilibre entre ces dimensions ait été négocié dans des universités autonomes, est loin de garantir une formation égale des enseignants sur le territoire. Tantôt la dimension professionnelle de la formation semble réduite à la portion congrue, tantôt elle semble gagner un terrain qu'elle n'avait jamais réussi à conquérir ou à se faire reconnaître comme légitime. Si l'on adopte une approche plus optimiste, on peut cependant estimer que, désormais, dans le cadre des masters, ou encore dans les parcours de pré-professionnalisation mis place en licence, quand bien même cette dimension de la formation serait inférieure de ce que l'on peut estimer nécessaire pour préparer un enseignant à exercer correctement son métier, elle pourrait gagner une légitimité qu'elle n'a jamais pu réellement atteindre auparavant.

(²⁷) *Plan pluri annuel pour la réussite en licence, document d'orientation*, décembre 2007, www.enseignement-sup-recherche.gouv.fr

Conclusion

La création des IUFM au début des années 1990 témoignait de la volonté de l'Etat de faire évoluer la formation des enseignants. Le processus de démocratisation de l'enseignement secondaire, les nouvelles modalités de gestion des établissements secondaires et les transformations des relations entre les enseignants et les familles, avaient rendu ces transformations nécessaires.

Les enseignants qui exerçaient leur métier dans les collèges, qui avaient et ont toujours la même formation que ceux des lycées, étaient particulièrement affectés par ces modifications: d'une part parce que le collège, historiquement, a été l'institution qui a permis la démocratisation en organisant une passerelle entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire, mais aussi parce qu'il est «le collège unique» pour tous les élèves de onze à quatorze ans et qu'il doit gérer un public de plus en plus hétérogène.

La professionnalisation des enseignants du second degré dont on attendait qu'elle soit menée à bien par les IUFM a évolué pour tenter de prendre en compte ces évolutions manifestes. Cependant, elle a pu, par certains aspects, rester insuffisante, ainsi qu'en témoigne la place limitée faite à la formation générale et transversale dans les plans de formation des IUFM. Les épreuves des anciens concours de recrutement des enseignants, de même que les exigences du terrain, ont conduit à n'accorder qu'une place minimale à ce type de formation.

Les réformes mises en place depuis 2007 ont pour but de renforcer la formation universitaire des enseignants, notamment dans le domaine des disciplines qu'ils vont enseigner, mais elle permettaient aussi à l'Etat de renforcer son contrôle sur la formation, notamment par une réforme des concours de recrutement dans lesquelles les épreuves professionnelles étaient valorisées, mais aussi par un cahier de charges de la formation des enseignants formulé en termes de «compétences». Or ces deux dimensions que sont la formation disciplinaire et la formation professionnelle, et leur places respectives, ont été –du fait de l'autonomie des universités– négociées à la périphérie de l'Etat. Elles ont fait l'objet de tractations serrées entre les IUFM et les UFR. Il apparaît que les rapports de forces entre ces deux parties, différents d'une université à l'autre, ont été déterminants pour la répartition des volumes horaires entre formation disciplinaire et formation professionnelle, accordant selon les cas une place plus ou moins importante à la seconde sans qu'elle ne devienne jamais aussi importante que la première.

Néanmoins, quelques dimensions de cette formation professionnelle semblent gagner en légitimité. La formation générale et transversale sera évaluée dans le cadre des masters, elle prendra davantage de sens pour les étudiants qu'elle n'en avait dans le cadre des IUFM. Elle sera par ailleurs mieux échelonnée dans le temps, de la licence au master. Elle se fera ainsi sur un mode plus simultané, répondant mieux aux revendications des jeunes enseignants en formation, mais aussi aux exigences d'une formation plus progressive.

Nous n'en sommes pour l'instant qu'au début d'une nouvelle ère de la formation des enseignants. Il est encore trop tôt pour connaître avec précision les contenus de formation des futurs enseignants en France. Ce qui est néanmoins prévisible, c'est que, avec la concurrence que se livreront des universités de plus en plus autonomes, seuls les masters les plus performants attireront suffisamment d'étudiants pour survivre. On peut alors s'attendre à ce qu'une régulation s'opère entre les différents masters qui conduira à une répartition meilleure des contenus de formation, les universités étant intéressées à ce que les étudiants réussissent aux concours et soient jugés compétents par leur employeur.

Bibliographie

- CDIUFM (2008). Avis du comité de suivi Master, 22-02-2008.
- CHAPOULIE, J.-M. (1987). *Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne*. Paris: Edition de la maison des sciences de l'homme.
- EURYDICE (2002). La profession enseignante en Europe : profil, métier et enjeux, rapport 1, chapitre 5: Formation initiale et transition vers la vie professionnelle : Secondaire inférieur général. *Questions clés de l'éducation, volume 3*. Bruxelles: Eurydice.
- LAPOSTOLLE, G. (2005a). L'orientation des élèves au collège depuis les années 1980 : un problème de choix politique entre deux formes de démocratisation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34,4. Paris: INETOP.
- (2005b). Du bon usage de la démocratisation, l'exemple des politiques éducatives en France depuis le début des années 1980. *Vingtième siècle, revue d'histoire*, 86. Paris: Presses des sciences politiques.
- LAPOSTOLLE, G., MAUREL, L. & VERNEY-CARRON, N. (2007). Le mémoire professionnel dans la formation initiale des enseignants en France. *European Journal of Teacher Education*, 30, 4.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (1991). Circulaire N°91-202 du 2 juillet 1991. Contenu et validation des formations organisées par les instituts universitaires de formation des maîtres. *Bulletin officiel de l'éducation nationale*.
- (2005) Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, N° 2005-380 du 23 avril 2005, *Journal officiel de la République française*.
- (2006) Arrêté du 19-12-2006. Cahier des charges de la formation des maîtres en IUFM. *Journal officiel de la République française*.
- OCDE (2005). *Le rôle crucial des enseignants : Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*, Paris : OCDE.
- PROST, A. (1968). *L'enseignement en France, 1881-1967*. Paris: Armand Colin.
- (1985) *Eloge des pédagogues*. Paris: Seuil.
- SCHÖN, D. (1993). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Éditions Logiques.

Sources électroniques

- AUDUC, J.-L. Formation des enseignants : on tourne le dos aux besoins. *Le café pédagogique*. Recuperado de www.cafepedagogique.net
- BANCEL D. (1989). *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*, rapport du recteur Daniel Bancel au ministre d'Etat, ministre de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports, Internet. Recuperado de www.amiens.iufm.fr/Administration/etats_generaux/rapport_bancel_10_Oct_1989.pdf
- CNE (2001). *Les IUFM au tournant de leur première décennie. Panorama et perspectives*. Recuperado de : www.cne-evaluation.fr/wcne_pdf/IUFMTRANSVERSAL.pdf
- CPU (2008). Communiqué de la commission permanente de la CPU sur la réforme de la formation des enseignants à Bruxelles 2 et 3 avril 2008. Recuperado de : http://www.cpu.fr/uploads/tx_publications/Avis_Reforme_formation_enseignants_CPU_-_5juin.pdf
- DARCOS, X. (2008). Lettre au président de la CDIUFM, 21 juin 2008. Recuperado de: <http://www.etatsgenerauxformationdeenseignants.fr/>
- GOIGOUX, R. CEBE, S. ROBERT, A. Y ELALOUF, M.-L. (2005). Améliorer la formation initiale des enseignants. *Le café pédagogique*. Recuperado de www.cafepedagogique.net
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (2007). Plan pluri annuel pour la réussite en licence, document d'orientation, décembre 2007. Recuperado de:

<http://www.auboutduweb.com/poolp/index.php?post/2007/12/13/Planpluriannuel-pour-la-reussite-en-licence-%3A-document-dorientation>

Contact: Guy Lapostolle. Université de Bourgogne. MCF, section 70, Sciences de l'éducation. IUFM de Bourgogne, 51 rue Charles Dumont, Dijon. Bourgogne, France. E-mail: guy.lapostolle@dijon.iufm.fr