



HAL
open science

Au cœur des IUFM

Gilles Ferréol

► **To cite this version:**

| Gilles Ferréol. Au cœur des IUFM. Expressions, 2002, 19, pp.111-152. hal-02406233

HAL Id: hal-02406233

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-02406233>

Submitted on 12 Dec 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

AU CŒUR DES IUFM¹

Gilles FERRÉOL

Université de Poitiers (Laresco-ICOTEM)

Résumé. – Dès leur création, les IUFM – institués par la loi d’orientation du 14 juillet 1989 – ont suscité passions et polémiques. Une dizaine d’années plus tard, quel regard peut-on porter sur leur mise en place et leur évolution ? Cette contribution s’efforce d’apporter quelques éléments de réponse et met également l’accent sur un certain nombre de problématiques comme celles relatives à la professionnalité ou à la formation continue.

Abstract. – As soon as they were created, the Teachers Training Schools – set up by the bill of July 14th 1989 – kindled passions and arguments. Ten years later or so, how should their setting up and evolution be considered ? This contribution tries to give some answers and stresses a certain number of problematics like the ones on skills, capabilities and professional training.

I. Une longue histoire

1. Des Compagnons de l’Université au rapport Bancel

Dans son titre II article 17, la loi d’orientation stipule que « sera créé, dans chaque académie, à partir du 1^{er} septembre 1990, un institut universitaire de formation des maîtres ». Les IUFM viennent de naître mais la gestation, remarque Marc Coutty, a été « longue, très longue » (M. Coutty, 1999, p. 22).

Une perspective historique s’impose afin de nous éclairer sur l’idée de « commune appartenance » et sa lente émergence² (A. Robert et H. Terral, 2000, pp. 23 et sqs). Se substituant peu à peu aux anciennes amicales corporatistes, le syndicalisme constitue dès le début du XX^e siècle un premier creuset. En avril 1904, des assises ont lieu à Paris, l’objectif étant de « jeter un pont » entre les différents secteurs d’enseignement : « Une commission comprenant douze membres du primaire et douze du secondaire est chargée de préparer cette manifestation de trois journées qu’un des animateurs, Murgier, n’hésite pas à baptiser “Les Trois Glorieuses” ! » Dans le contexte de l’époque, « le seul rapprochement physique volontaire d’instituteurs et de professeurs dans une même instance est déjà en lui-même un événement remarquable » (*ibid.*, p. 25). Est notamment adoptée une motion revendiquant

l'« unification des degrés » et l'« assimilation du brevet supérieur au baccalauréat ». Même si ce congrès n'a dans la presse – et, *a fortiori*, dans l'opinion – qu'un retentissement très limité, les prémices de l'École unique n'en sont pas moins posées.

Dix ans plus tard, dans la boue des tranchées de la Grande Guerre, des contacts plus étroits se nouent, l'ignorance des « corps » et des « ordres » n'étant plus possible. Dans un manifeste publié en novembre 1918, les Compagnons de l'Université nouvelle – dont la plupart, à la fois visionnaires et utopistes, s'étaient rencontrés au Quartier général de Compiègne – entendent mettre l'accent sur un « commun dénominateur », la volonté de « réduire ce qui sépare de manière artificielle », l'« égale respectabilité de nature et de fonction de tous les enseignants » ainsi que l'« unité du peuple et de la démocratie » étant fortement valorisées.

Ministre radical du Front populaire, Jean Zay prendra appui sur cette plate-forme pour proposer la « transformation effective des classes élémentaires des lycées en écoles primaires » avec « dignité de programmes et de maîtres ». Ces derniers – et cela sera réaffirmé lors d'une conférence faite à l'Union rationaliste le 29 novembre 1937 – seront appelés à « échanger leurs vues, leurs expériences », à « se communiquer leurs résultats », aucun d'entre eux ne devant se considérer comme le « recruteur de sa spécialité » mais ayant pour mission de « dégager les aptitudes et les goûts de l'enfant ». Les contours d'une véritable « collaboration pédagogique » sont ainsi esquissés.

Le plan Langevin-Wallon³ de 1947 reprendra, en les approfondissant, bon nombre de ces éléments, l'« égalisation des modalités de recrutement » présupposant une « répartition harmonieuse des vocations »⁴. L'orientation y occupe une place maîtresse ; la hiérarchie des emplois et, partant, celle des formations, doivent être supprimées, les méthodes actives généralisées. La création de CES et la fondation de CPR ne parviendront guère néanmoins à « bousculer » les habituels clivages : « pédagogie sans “universitarisation” » du côté des instituteurs, « toujours recrutés dans les EN à partir de la troisième »/« université sans apprentissage professionnel digne de ce nom » pour les professeurs (*ibid.*, p. 35).

En mars 1968, à l'initiative de l'AEERS⁵, fut organisé un important colloque dont les Actes paraîtront chez Dunod l'année suivante sous le titre *Pour une école nouvelle*. Face au défi de l'« explosion démographique » et à celui de la « mutation socioculturelle de publics scolarisés de plus en plus longtemps », il devient urgent de « tout faire pour mettre un terme à l'actuelle division du corps enseignant », des « instituts de pédagogie ou d'éducation » prenant le relais. Le Rapport de synthèse, bien qu'« opérationnel », restera

cependant lettre morte, « emporté par la tourmente de mai-juin » (*ibid.*, pp. 38-39).

Avec l'arrivée de la gauche au pouvoir, un nouvel élan est donné, les travaux d'un groupe de travail placé sous la direction d'André de Peretti préconisant l'adoption d'une « démarche réaliste, audacieuse et maîtrisée », nécessitant du « temps » et de la « ténacité », tenant compte de la disparité des statuts et allant dans le sens de la constitution d'un « réseau diversifié, souple, cohérent, dynamique » susceptible d'« unifier sans uniformiser ».

La reconnaissance institutionnelle de cette « culture commune », attendue depuis si longtemps par beaucoup de militants ou de sympathisants se réclamant de tels idéaux, n'interviendra qu'en juillet 1989. Pourtant, l'ajout de l'article 17 prit de court les négociateurs, davantage sensibles au thème de la « démocratisation » et de la « lutte contre les inégalités ». Représentant alors le SNES, Jean-Louis Auduc, actuel directeur adjoint de l'IUFM de Créteil, observe que cette question est apparue « au dernier moment » de la discussion :

« On nous a présenté un texte de cadrage, assez souple mais ambigu. Il évitait d'aborder trois points qui, avec le recul, paraissent décisifs : le contenu des concours d'admission, la clarification des liens avec l'université, l'articulation entre la formation initiale et la formation continue » (cité par G. Coutty, 1999, p. 22.)

Un autre témoin de ces négociations, aujourd'hui retraité et désireux de conserver l'anonymat, résume l'état d'esprit qui prévalait tant dans le camp du ministère que dans celui des organisations syndicales :

« L'objectif était d'amener 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat, avec une large promotion de filières techniques et professionnelles, les effectifs ne cessant de progresser. Dans le même temps, sévissait une grave crise de recrutement. Le gouvernement ne savait pas trop comment s'y prendre, et nous en avons profité pour amorcer une revalorisation très utile pour les "instits" comme pour les profs du secondaire. L'affaire bénéficiait à tout le monde ; elle n'a pas rencontré de difficultés » (*ibid.*)

Si chaque protagoniste est à même de tirer son épingle du jeu, quelques voix s'élèvent pour manifester une « légitime inquiétude ». C'est ainsi qu'en septembre 1990, dans la page débat des *Cahiers pédagogiques* (n° 286, p. 54), le CRAP (s')interroge :

« L'ouverture des IUFM se prépare dans un manque certain de transparence, qu'il s'agisse des contenus et des modalités de la formation, ou de la désignation des formateurs. Cette obscurité n'est pas de nature à mobiliser l'ensemble des enseignants pour un projet nouveau ; elle laisse se développer des craintes, réelles ou fantasmatiques, des manœuvres ou des soupçons de

manœuvre ; elle permet ou même suscite des attitudes conformes à des ambitions individuelles, là où il faudrait de larges engagements collectifs ; elle laisse jouer le poids des administrations et des groupes de pression, corporatifs ou disciplinaires, là où devrait naître un enthousiasme exempt de pesanteur bureaucratique. »

Certains écueils ne peuvent être passés sous silence :

« Les choix probables ou déjà opérés semblent ne pas faire face au problème de la polyvalence des instituteurs, et minimiser l'importance de la formation pédagogique des professeurs. On resterait ainsi, si tel était le cas, dans de vieilles ornières. L'implication des universitaires, en outre, risque d'être limitée [...]. Sachant combien les procédures de certification ont d'influence sur tout ce qui est situé en amont, on craint que la première année ne soit consacrée qu'à la préparation du concours d'entrée. Enfin, on veut s'écarter du modèle des Écoles normales, mais tout en restant très proche de celui des CPR. Pareilles procédures tendent à montrer que l'imagination n'est pas au pouvoir » (*ibid.*)

L'enjeu est de taille et va bien au-delà de « simples ajustements conjoncturels » :

« À moyen terme, le cadre véritablement novateur qui permettra de recruter et d'accompagner tout au long de leur carrière un nombre d'enseignants considérablement accru reste à trouver. Ce défi doit, lui aussi, être relevé » (*ibid.*)

En octobre 1989, le rapport du recteur Daniel Bancel apportera sa pierre à l'édifice en explicitant le « profil du maître à venir ». La vision traditionnelle du métier, souligne Guillaume Coutty, s'en trouve altérée :

« C'est une révolution. Auparavant, la formation est éclatée. Les instituteurs passent par le moule des EN, qu'ils intègrent à bac+2, où les préoccupations de terrain étant essentielles. Rétribués, ils sont aussi encadrés par l'omniprésent SNI, qui prône toujours les valeurs propres aux "hussards noirs" de Péguy, alors que le vivier a changé, les enfants méritants des classes populaires cédant la place, tout au long des années 1960-1970, aux femmes de cadres moyens et supérieurs. Les profs de collège et de lycée, quant à eux, reçoivent une culture universitaire solide, avant de passer des concours (CAPES et agrégation) centrés sur leur discipline académique. Ce n'est qu'ensuite qu'ils sont formés, rapidement, dans des CPR. Enfin, les ENNA (au nombre de six) se focalisent sur la pratique, le savoir-faire, le "beau geste" et le "tour de main" [...]. Les IUFM mettent fin à cette rhapsodie parce qu'il y a urgence » (G. Coutty, 1999, p. 23.)

2. Des débuts difficiles

La problématique de la « professionnalité » est à présent à l'honneur, les compétences requises mobilisant des savoirs disciplinaires ainsi que des connaissances relatives à la gestion des apprentissages et au fonctionnement du système éducatif. L'« environnement », le « partenariat » et le « relationnel » font une entrée remarquée, de même que les références à l'« autonomie » et aux politiques de « décentralisation ».

La note de la DES du 28 mars 1991, reprise dans sa quasi-totalité par la circulaire n° 91-202 du 2 juillet (*BOEN* spécial n° 6 du 11.07), se veut plus précise et énonce, à moins de six mois des échéances, trois principes majeurs :

- le parcours personnalisé de l'étudiant, la voie « contractuelle » –via le « tutorat » et un « bilan de compétences » – étant privilégiée ;
- l'articulation théorie-pratique, ce qui implique plus de polyvalence, le recours à l'alternance et un travail en équipe, en concertation avec les autorités rectorales, les corps d'inspection et les chefs d'établissement ;
- le développement d'une formation générale et transversale, dont les substrats cognitifs demeurent toutefois mal définis (G. Legrand, 1995).

Affectées d'un fort coefficient (entre 20 et 25 % de la notation d'ensemble), les épreuves dites « professionnelles », que l'on ne doit pas confondre avec celles touchant à la « qualification » (les stages de sensibilisation, accompagnés ou de responsabilité étant toujours, « dans la pure tradition des CPR, sous la férule de professeurs conseillers pédagogiques, cf. la circulaire 92-136 du 31 mars 1992), s'inscrivent dans cette logique et visent à apprécier l'aptitude des candidats à « s'exprimer » et à « communiquer », à « analyser une situation didactique » et à « articuler leur réflexion et leur expérience dans le domaine éducatif ».

Si une dynamique est bien enclenchée, encore faut-il ne pas perdre de vue plusieurs contraintes, au premier rang desquelles (A. Robert et H. Terral, 1993) :

- la division historique du monde enseignant, qui n'est pas sans évoquer un « processus de distanciation », voire de « mise à distance volontaire », fait d'une ignorance « réelle » ou « recherchée », les tenants du « républicanisme » s'opposant par exemple à ceux qui sont supposés vouloir transformer les professeurs en « animateurs socioculturels » et les enceintes scolaires en « lieux de vie »⁶ ;
- les querelles de territoire et les conflits correspondants, d'ordre à la fois matériel et symbolique, l'intégration d'anciennes ENNA posant parfois –

comme à Toulouse ou à Saint-Denis – de sérieux problèmes quant au réaménagement des espaces et au partage des bâtiments ou des salles ;

- *l'hétérogénéité des milieux* et le « choc des cultures » qui en découle, chaque groupe (associations et syndicats compris) n'étant pas disposé à tirer un trait sur ce qui fonde sa spécificité mais ayant au contraire tendance à défendre bec et ongles ses prérogatives ;

- les coûts de fonctionnement et la maîtrise des dépenses publiques, les moyens octroyés devant être utilisés de façon plus rationnelle (*BOEN*, n° 46, 21 décembre 1989). On comprend, dans ces conditions, que les « allocations préparatoires » (11 500 en 1991-1992 et 19 500 en 1992-1993) aient totalement disparu dès la rentrée 1993-1994 ;

- l'harmonisation européenne en matière de diplômes, dont ceux sanctionnant un « cycle d'études postsecondaires d'au moins trois années » (arrêté du 28 février 1991 ; *BOEN*, n° 21, du 30 mai 1991).

Compte tenu de tous ces paramètres, la reconnaissance pleine et entière des IUFM apparaît comme une œuvre de longue haleine. Trois « prérequis » sont couramment mentionnés :

- l'accroissement de la proportion d'enseignants-chercheurs parmi les personnels ;

- la délivrance de titres et la possibilité de passerelles vers la maîtrise ou le DEA ;

- l'élaboration de politiques de recherche autonomes.

L'ordre d'entrée en scène des différents acteurs est un bon indicateur de leurs pouvoirs respectifs (en termes de capital informationnel, relationnel ou culturel) au sein de l'organisation qui est en train de se créer, beaucoup d'actions – vu les impératifs de calendrier – ayant été conduites à « marche forcée »⁷.

Plusieurs types de comportement peuvent être ici distingués (A. Robert et H. Terral, 2000, pp. 76 et sqs). Le premier, semble-t-il majoritaire, est celui de l'adhésion, tactique ou militante, de circonstance ou plus profonde : l'implication personnelle peut être très variable et déboucher sur des critiques « constructives ». Une seconde stratégie, qui a souvent la faveur de ceux qui sont nouvellement recrutés ou qui ont un statut précaire, est celle de la conquête de légitimité. D'autres catégories, préférant jouer la carte du repli ou de l'évitement, ne souhaitent pas prendre de responsabilités particulières et n'hésitent pas, le cas échéant, à se désinvestir. Une dernière option, plus marginale mais aussi plus radicale, regroupe tous ceux qui, en référence à des valeurs « classiques », manifestent leur opposition au « modèle de l'entreprise » ou au « paradigme de l'animation ».

Un constat similaire peut être établi à propos de l'élaboration des plans de formation : « Tel IUFM tente de démultiplier les mêmes modules à l'ensemble des étudiants ; tel autre combine des choix optionnels avec des passages obligés » (*ibid.*, p. 79.)

La cohérence des projets⁸ – faire sens – est primordiale, l'évolution – « un temps chaotique » – des instituts s'étant « progressivement rapprochée de cette exigence » (*ibid.*, p. 81). Donnons quelques exemples pour la période 1992-1994. Intéressons-nous plus spécialement aux IUFM d'Aix-Marseille (AM), de Lorraine (L), de Picardie (P) et de Bretagne (B). Les tableaux ci-après montrent bien la variété des réponses apportées tant en ce qui concerne les relations avec les universités que par rapport aux définitions de la professionnalisation (V. Lang, 1999, pp. 208-209).

Localisation de l'Institut	(AM)	(L)	(P)	(B)
Type de collaboration souhaitée entre IUFM et universités				
Tutorat, suivi PLC1	X	X		X
Suivi du stage en responsabilité PLC2		X	X	X
Formation disciplinaire PLC2			X	X
Direction de mémoire				X
Préparation agrégation, DEA		X		X
Formations académiques PE		X	X	X
Interventions en formations générales			X	X
Validation des PE				X

IUFM de référence	(AM)	(L)	(P)	(B)
Champs sémantiques du terme « professionnalisation »				
Formations disciplinaires	X		X	
Didactique et pédagogie des disciplines	X		X	
Formations générales et communes	X	X	X	
Formations pratiques	X	X	X	X
Interaction des différentes composantes de la formation	X	X	X	X
Socialisation et identité PE	X	X	X	

Cette diversité⁹ – tous les entretiens l’attestent – est fonction du nombre d’établissements d’accueil et de leurs dotations en capital humain, de la vitalité des réseaux locaux et de leurs synergies. Par ailleurs, pour une même structure, les priorités ne sont pas nécessairement les mêmes d’une période à l’autre mais dépendent tout aussi bien du « style de direction » des équipes en place que des recommandations ministérielles. On peut ainsi, selon la conjoncture, parler de « culture commune » ou d’« orientations spécifiques », renforcer ou non la dimension « universitaire », insister sur la composante « éthique », plaider en faveur d’une « alternance intégrative », se focaliser sur la « gestion des situations de conflits et de blocage »...

Toutes ces évolutions, portées par des logiques « revendicatives », de « contrôle » ou de « modernisation », attirent notre attention :

- sur la complexité du métier, son caractère multidimensionnel ;
- sur la nécessité d’explicitier et d’instrumenter ce qui, autrefois, se faisait plus ou moins intuitivement ;
- sur l’élargissement des compétences attendues et la redéfinition de l’identité enseignante¹⁰.

II. De nombreuses vicissitudes

1. De vives polémiques

L’examen de la « réception » des IUFM fait surgir deux sortes de critiques : internes et externes.

Les premières pointent certains « errements », « dysfonctionnements » ou « ambiguïtés », les travaux de la CNO (Commission nationale d’orientation) plaidant pour davantage de cohérence et une meilleure efficacité. Les discussions tournent, entre autres, autour de l’épreuve professionnelle, du dossier et du mémoire.

Ce dernier est généralement la résultante de « transactions » plus ou moins complexes conduisant à des « compromis » entre des points de vue différents, voire antagonistes. Trois *dimensions* peuvent être mises en évidence : « D’abord, les caractéristiques formelles de l’objet d’étude ou du domaine d’investigation : la prise en compte est-elle globale ou plus analytique, une ou multiple ? Ensuite, l’intentionnalité du traitement, selon que l’on privilégie l’efficacité ou l’intelligibilité, la généralité ou la singularité. Enfin, les types de regard sur l’expérience : impliqué ou distancié [...], anticipateur ou rétrospectif » (M. Fabre *et alii*, 1999, pp. 92-93). On peut aussi distinguer plusieurs genres : « travailler en projet », « essayer une

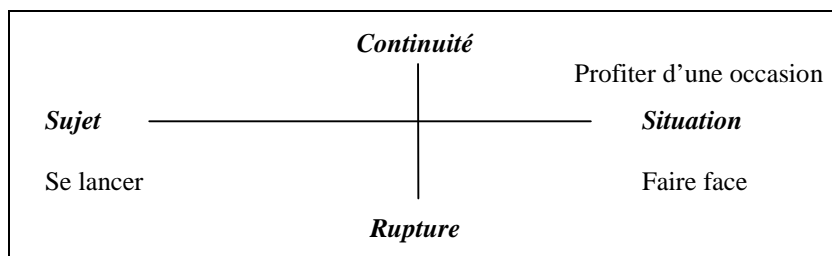
démarche », « réfléchir sur sa pratique » ou bien encore « mener une enquête ». La mise en relation de ces deux perspectives donne alors naissance à diverses « configurations » (*ibid.*, p. 93).

Exemples de problématisation

Dimensions Genres	Global (<i>Gl</i>) / Analytique (<i>A</i>)	Un (<i>U</i>) / Multiple (<i>M</i>)	Singulier (<i>S</i>) / Général (<i>Gé</i>)	Efficacité (<i>E</i>) / Intelligibilité (<i>In</i>)	Prévision (<i>P</i>) / Rétrospection (<i>R</i>)	Implication (<i>Im</i>) / Distance (<i>D</i>)
Travailler en projet	<i>Gl</i>	<i>U</i>	<i>S</i>	<i>E</i>	<i>P</i>	<i>Im</i>
Essayer une démarche	<i>A</i>	<i>U</i> ou <i>M</i>	<i>Gé</i>	<i>E</i>	<i>P</i>	<i>Im</i>
Réfléchir sur sa pratique	<i>A</i> ou <i>Gl</i>	<i>U</i> ou <i>M</i>	<i>S</i>	<i>In</i>	<i>R</i>	<i>Im</i>
Mener une enquête	<i>A</i>	<i>U</i> ou <i>M</i>	<i>S</i> ou <i>Gé</i>	<i>In</i>	<i>P</i>	<i>D</i>

Chaque stagiaire, en fonction de son degré d'initiative, peut « se lancer » (initiative) ou « faire face » (réactivité) et, par rapport à son milieu ou à son vécu, « s'affirmer » (réalisation de soi) ou « profiter d'une occasion » (opportunisme).

Quatre entrées possibles



Les sujets retenus peuvent être très variés : « Discipline et indiscipline en classe », « Motivation et autoperception », « Les représentations en économie », « L'erreur en mathématique au cycle III »... Chacun d'entre eux donne lieu à un traitement spécifique et peut être appréhendé selon des modalités « déontique » ou « doxologique », « épistémique » ou « axiologique », en résonance avec des logiques « de certification », de « formation » ou

d'« insertion socioprofessionnelle ». Les tensions qui s'expriment sont parfois dures à gérer : il est alors difficile de dépasser le simple stade de la description ou de la narration.

D'autres critiques, plus acerbes, émanent d'organismes constitutionnels (Sénat), d'institutions prestigieuses (Académie des sciences) ou de commissions d'experts indépendants. Les rapports Borne-Laurent, Gouteyron ou Kaspi émettent des réserves et jugent plus ou moins sévèrement telle ou telle disposition. Sont dénoncés pêle-mêle :

- la « précipitation » dans la mise en place des trois instituts pilotes et l'absence – un an après – de toute évaluation ;
- les risques de « primarisation du secondaire » ;
- les dérives psychologisantes orchestrées par quelques « gourous » et l'« infantilisation » de modules « folkloriques » ou « ubuesques »¹¹ ;
- la faiblesse – pour ne pas dire l'oubli – de la formation des professeurs de lycée professionnel¹² ;
- le maintien de « catégories d'exclus » (dont près de 40 000 maîtres auxiliaires)...

La Société des agrégés, certains syndicats (dont FO et le SNALC, rejoints en partie par le SNES), des associations de spécialistes et des groupes d'intellectuels, d'étudiants ou de professeurs stagiaires sont, dès le départ, beaucoup plus virulents et incarnent un « front du refus », les « effets pervers de l'égalitarisme » pouvant entraîner « perte de qualification » et « liquidation du métier ».

Suivant les sensibilités, les discours mettent en évidence :

- des dérapages (A. Moyne *et alii*, 1995, p. 36)

« Chaque fois, ou presque, se produisent les mêmes symptômes. Les didactiques ont depuis longtemps pris la plus large part des activités. Soit. Mais on oublie la liaison entre celles-ci et la pédagogie générale, c'est-à-dire toutes les questions qui ont trait à l'apprentissage. N'y a-t-il pas, dès lors, des risques d'éparpillement, de parcellisation ou de dispersion ?

On doit bien se rendre à l'évidence : la formation devient de plus en plus une machine à colmater des brèches, à fabriquer des outils passe-partout et tout faits, à rechercher une efficacité immédiate. En revanche, peu de réflexion fondée sur l'acte d'apprendre, sur la philosophie de la personne ou sur l'éthique, et de rares renvois à la complexité des approches [...].

Le plus triste, c'est que dans les IUFM les éléments fondamentaux concernant la conduite de la classe ne sont pas suffisamment travaillés. Quelques formateurs s'y épuisent mais l'ensemble est nettement dominé par un style magistral que les étudiants ne supportent plus guère mais qu'ils s'apprennent inévitablement à reproduire [...].

Dans ces conditions, qu'on ne s'étonne pas de la montée de la violence dans les établissements. Le système, aux prises avec des causes sociales indéniables, ne fait rien pour la prévenir [...]. Il faudrait repenser bien des choses. Tout cela dans une durée suffisante et avec un suivi qui permette une analyse de pratiques. »

- des antinomies (J. Fontaine, 1995, p. 39)

« La volonté de créer des équipes de formateurs qui ont des statuts divers, qui travaillent dans un même environnement, est intrinsèquement perverse et tient de la gageure. Les services varient d'une catégorie à l'autre et cet état de fait entraîne de fortes divergences et des mécontentements. Beaucoup d'anciens PEN revendiquent le même volume horaire que les universitaires. Certains IPR se sentent dépouillés d'une partie de leur mission [...].

Comment réaliser une innovation lorsque le corps enseignant est le même, lorsque l'on exerce dans des conditions dégradées, sans contrepartie financière, dans des locaux inchangés et, surtout, au milieu d'une ambiance de concertation tout azimut ? Des accords très ponctuels peuvent atténuer ces désagréments mais les solutions apparaissent comme des cotes mal taillées : gérer les contradictions n'est pas forcément source de motivation. »

- des aberrations (J.-M. Legras, 1995, p. 38)

« Sélectionner les candidats au professorat des écoles en privilégiant les détenteurs de licences obtenues dans des disciplines scientifiques, en écartant par conséquent d'autres profils, revient à céder aux pressions de la conjoncture, ce qui n'est jamais bon à long terme [...].

Donner priorité aux candidats locaux, c'est par ailleurs porter atteinte à la liberté de circuler. C'est enfermer les régions sur elles-mêmes en contradiction avec les objectifs européens de mobilité [...].

Enfin, ne retenir que des trajectoires normalisées n'est pas acceptable : c'est non seulement faire preuve d'élitisme mais aussi ignorer les difficultés rencontrées par les jeunes de milieux défavorisés obligés de travailler pendant leurs études pour subvenir à leurs besoins. »

- des ratés (R. Hess, 1991, pp. 42-44)

« L'embryon d'ouverture de la formation des enseignants vers les sciences humaines que laissait espérer le rapport Bancel se trouve totalement remis en cause. Les groupes de pression disciplinaires rognent chaque semaine un peu plus sur la chance que l'on avait de faire une véritable réforme [...].

Lorsque l'on me suggère d'aller prendre le poste de professeur créé à Reims en Sciences de l'éducation, j'étais préparé et attiré pour faire l'expérience des IUFM. Je faisais de la formation depuis quatorze ans sous des formes diverses et variées.

De plus, l'idée de retourner en Champagne, ma région natale, exerçait sur moi un certain attrait [...].

Jacques Meyer, futur directeur, me promit des moyens [...]. Alors que, jusqu'en juin les choses se présentaient bien, en novembre – au moment de ma prise de fonction – on m'annonça que nous n'aurions pas les quinze postes demandés. Cela réduisait sensiblement les possibilités. En janvier, nous apprenions que le ministère n'en avait accordé que neuf, dont aucun en sciences de l'éducation... L'explication que l'on me donna fut celle d'un rapport de force défavorable [...].

J'ai beau faire en voiture Châlons, Chaumont, Charleville, Reims, Troyes régulièrement, les étudiants – même s'ils peuvent être intéressés par le contenu de mes interventions – sont mécontents du dispositif [...]. L'an prochain, je serai toujours seul.

Sur la route. J'aime le paysage vers huit heures, lorsqu'une épaisse couche de neige accueille les premiers rayons de soleil. Je ne souffre donc pas biologiquement. Et puis les stagiaires sont passionnants. Eux, plus que moi peut-être, vivent la difficulté du changement des structures.

J'ai cru à la réforme. Aujourd'hui, j'ai conscience que l'on est passé de côté. Daniel Bancel a quitté le navire... Lui aussi remettait à plus tard les discussions de fond [...].

Certes, des choses vont changer tout doucement [...]. Il y a des personnes qui vont s'accrocher. J'ai rencontré des collègues à Aix, Saint-Denis de la Réunion, Limoges, Paris... Certains réussissent à inscrire leurs projets personnels ou de groupe dans le nouveau contexte. Des didacticiens notamment. Les sciences humaines et les sciences de l'éducation, indispensables pour permettre à tout enseignant de se repérer, ont de leur côté joué le jeu mais elles ne sont pas encore assez fortes pour tenir tête. Dans un sens, ce n'est pas grave. Comme disait Marx, "les choses évoluent par leur mauvais côté". »

- des dogmes (G. Coq, 1991, pp. 158, 161 et 166)

« Pour évoluer dans le bon sens, les nouveaux instituts devront être capables de lever trois grandes hypothèques qui ont pesé sur leur création.

La première tient à une erreur d'analyse dans laquelle on a persévéré, parce qu'elle est commode : les politiques et les gestionnaires ont systématiquement surévalué la part qui revient aux défauts de formation dans la crise continue du système scolaire [...].

Autre croyance : celle de l'unité essentielle de la pédagogie et de la pratique éducative, que la diversité traditionnelle des métiers de l'enseignement ne prendrait pas en compte [...].

Un troisième dogme tend à répandre la conviction que si la pratique professorale était si défectueuse, c'était dû au manque de maîtrise des sciences didactiques, supposées détenir la vérité [...].

Rappelons brièvement l'injure suprême : le secondaire serait voué à l'"encyclopédisme". Outre que le sens péjoratif ne saurait, une fois pour toutes,

régler son compte à ce mot, il est clair que cette vision du lycée "entassant les connaissances", comme voué au "saucissonnage", a fait l'impasse d'une analyse précise. Ces expressions outrancières, injustes et inexacts ressortent du traditionnel "qui veut noyer son chien...". Elles n'appartiennent plus à personne, tant elles ont été recopiées, de textes en textes, sans variante, comme un jugement stéréotypé [...]. C'est au prix d'un dépassement critique de cette orthodoxie que l'un pourra revenir à une vision plus juste des transformations nécessaires et que se calmera la fringale de réformes qui menace la survie même de l'école. »

- des impasses (H. Boillot et M. Le Du, 1993, pp. 213-214)

« La vraie question consiste à se demander si les difficultés rencontrées sont conjoncturelles (les fameux "couacs" de mise en place) ou si elles ne sont pas aussi le résultat de causes structurelles. Nous défendrons la seconde hypothèse. Nous en tirons la conclusion que les IUFM dans leur forme actuelle sont difficilement viables [...].
Beaucoup ont le sentiment d'être soumis à un poids bureaucratique et à une inertie énormes. Le pouvoir, à la fois euphémisé et omniprésent, devient inassignable. D'autres déclarent être tenus de suivre des "modules" qui leur semblent sans lien direct avec les tâches qui les attendent. Ils ont une impression générale d'improvisation, de perte de temps, comme si on cherchait sans nécessité à les occuper. »

Certaines de ces analyses, soutient Michel Develay, seraient sous-tendues par des « peurs » ou des « angoisses » occasionnées par l'« ébranlement de repères symboliques » :

- « Hier, l'édifice était isomorphe au plan de la distinction sociale et des revenus. Plus un enseignant s'adressait à des élèves âgés, plus il était rétribué et "distingué". » De nos jours, changement d'optique : « Mêmes recrutements, mêmes statuts. »

- En outre, « l'accès à la Raison ne conduit pas à ignorer le sujet pour en faire un objet mais à le prendre en compte comme acteur de son itinéraire de formation ».

- Plus fondamentalement, « le seul savoir académique ne suffit plus » (M. Develay, 1992, p. 59).

Prenons alors, conclut l'auteur, la « mesure d'une démesure » tant il est vrai que « l'excessif, lorsqu'il s'exhibe, confine au dérisoire » : « Essayons-nous à d'autant plus de lucidité que la société a besoin en temps de crise de boucs émissaires [...] : les IUFM en tant qu'institution et, en leur sein, les sciences de l'éducation » (*ibid.*, p. 58.)

En dépit des « calomnies » et des « diatribes », il convient donc de « montrer que les IUFM fonctionnent malgré tout, que les stagiaires s’y investissent et qu’il leur arrive de mener des recherches leur permettant d’accéder à des questions fondamentales tout en éclairant d’un jour nouveau leurs pratiques » (S. Berteloot, 1992, p. 48). L’exemple qui suit concerne la représentation du monde chez l’enfant (*ibid.*) :

« Il s’agissait, à l’origine, dans le cadre d’une pédagogie négociée avec de futurs instituteurs limougeauds, d’initier ceux-ci à la démarche expérimentale, aux techniques d’interview et au traitement statistique. Partant des matériaux rassemblés, nous pensions éclairer et retrouver les principaux aspects de la mentalité enfantine si bien décrite par le constructivisme piagétien. Nous pensions également pouvoir déboucher sur les problèmes contemporains du méta-apprentissage.

Nous nous sommes appuyés sur des questionnaires expérimentaux afin de cerner l’idée que les tout-petits se faisaient du rêve et l’explication qu’ils donnaient de l’origine de la nuit ou du mouvement des nuages. Les réponses furent recueillies par magnétophones, dépouillées, croisées [...].

Nous allâmes, dans la collecte des résultats et dans nos tentatives d’interprétation, de surprises en surprises : égocentrisme, animisme ou artificialisme n’avaient évidemment pas disparu mais ils s’étaient singulièrement atténués. »

2. Vers l’âge de raison

1993 est, de l’avis général, perçu comme l’« année de tous les dangers ». Le changement de majorité aurait pu, en effet, entraîner de profondes remises en cause, la suppression des IUFM figurant dans le programme électoral des partis victorieux. Le nouveau ministre en charge du dossier, François Fillon, n’avance-t-il pas, devant la Conférence des présidents de l’Université (17 juin), l’hypothèse de « structures pernicieuses, aux mains de médiocres ou d’illuminés » ? L’allocution du 1^{er} juillet à l’Assemblée se veut plus modérée : l’heure n’est pas à la disparition mais à la réforme, les « épreuves dites professionnelles des concours du second degré » étant en ligne de mire.

Les réactions ne tardent pas, en particulier du côté syndical. SNESUP, FERC-CGT, SGEN-CFDT et UNEF-ID condamnent, dans un communiqué commun (28 juillet), la tentative de « déstabilisation d’une jeune institution qui n’a pas encore atteint sa vitesse de croisière ». D’autres organisations adopteront des positions plus tranchées (SNUipp) ou se montreront plus nuancées (SNES). Les formateurs IUFM ne restent pas non plus inactifs et certains jurys (tel celui du CAPES externe d’histoire et géographie) montent au créneau, la grande presse se faisant l’écho de la controverse.

Les décisions prises (cf. le *BOEN*, n° 28, du 2 septembre) renforceront finalement le « potentiel » et la « qualité de la formation », les personnels de direction étant pour la plupart reconduits dans leurs fonctions (M. Baumard, 1999a). Une page, confiée Alain Bouvier (alors responsable de l'IUFM de Lyon) aux journalistes du *Monde* (28 octobre), est tournée, « comme si le temps de la politique, inévitable, avait vécu », « comme si celui de la gestion, du travail au quotidien arrivait enfin ».

Même si l'« âge de raison » est loin d'être atteint, les résultats sont là (J.-M. Four, 1998, p. 48) :

« D'abord, les IUFM garantissent un certain niveau dans le recrutement. En moyenne, un enseignant novice a désormais effectué cinq, voire six années d'études supérieures, puisqu'il faut posséder au moins une licence pour y entrer. Ce nouveau système de formation a également permis d'enrayer l'hémorragie qui frappait le recrutement des professeurs¹³, surtout au nord de la Loire [...]. Enfin, la préparation aux concours est jugée efficace¹⁴, les cours dispensés sur la "connaissance du système éducatif" ou sur le "fonctionnement technique de la machine scolaire" étant généralement de bon niveau. Comme le dit Hélène, sortie de l'IUFM de Bordeaux il y a deux ans, "quand on débarque en poste après, on sait comment marche un collègue, ce qu'est un conseil de classe". »

Les interrogations ou les critiques n'ont pas pour autant disparu (*ibid.*, pp. 48-49) :

« Face à une réalité scolaire hétérogène, les "apprentis-enseignants" se sentent démunis et réclament plus de pratique. "Je vois débarquer dans mon établissement situé en ZEP de jeunes profs qui ne sont pas préparés à un public difficile", constate Jean-Michel Gravet, directeur d'école maternelle à Champigny-sur-Marne. "Il nous faudrait plus d'intervenants de terrain", renchérit Christophe, jeune certifié tout juste sorti de l'IUFM de Caen. En outre, le suivi du "stage en responsabilité" demeure très inégal d'un endroit à l'autre [...]. Les lacunes dans la formation théorique et disciplinaire [...] sont, elles aussi, réelles : "En orthographe ou en grammaire, le niveau de certains de mes étudiants est consternant", s'emporte Arlette Tousseron, professeur de français à l'IUFM de Versailles [...]. En psychologie de l'adolescence, ajoute Michèle, enseignante formée à l'IUFM de Reims, "on nous livre de la vulgarisation de bas étage". » Dolto, Piaget, Bettelheim, connais pas ! »

Illustrons ces propos par différents témoignages. Donnons en premier lieu la parole aux formateurs. Ceux-ci, au départ, ont parfois eu du mal à s'investir, à trouver leurs marques ou à s'organiser (*Les Cahiers pédagogiques*, n° 335, juin 1995, p. 41).

Les universitaires

« Décidément, tout est fait pour ne pas nous motiver à enseigner dans ces instituts. »

« Pensez-vous que les IUFM gagnent en crédibilité si l'enseignement est assuré par des *formateurs* ? Il serait plus adroit d'appeler tous les intervenants *professeurs*. »

« C'est mal parti ! Voilà les étudiants qui ont un statut supérieur au nôtre. C'est une plaisanterie. Je n'ai pas le sens de cet humour noir. »

Les anciens professeurs d'école normale

« Nous avons déjà assez de difficultés dans notre métier, sans qu'on en rajoute au ministère. »

« Je ne vois pas pourquoi je dois 384 heures, alors qu'un maître de conférences ou un prof d'université a un service deux fois moins lourd. Comment voulez-vous travailler en équipe dans ces conditions ? »

Les enseignants qui accueillent les stages d'observation

« Rendez-vous compte : lundi matin, j'ai vu débarquer quatre étudiants. C'est d'accord, j'en avais accepté le principe. Mais pas tous à la fois ! Cela met tout le monde mal à l'aise. Cela dissipe les élèves qui sont déjà peu motivés. »

« Nous ne refusons pas de participer, mais au moins il pourrait y avoir une compensation financière motivante. »

« Pour suivre correctement nos futurs collègues, il faut éviter de nous envoyer autant de stagiaires. Comprendons-nous bien : nous voulons travailler pour un meilleur bénéfice pour eux. Nous ne contestons rien d'autre. »

Dix ans après, une plus grande sérénité semble prévaloir, l'heure étant au pragmatisme et à la consolidation des acquis. C'est ce qui ressort d'une table ronde organisée par *Le Monde de l'éducation* à l'automne 1999 et à laquelle ont participé :

- Jean-Louis Auduc, directeur adjoint de l'IUFM de Créteil ;
- Jean-Marie Maillard, cosecrétaire général du SNES ;
- et Jean-Michel Zakhartchouk¹⁵, rédacteur en chef des *Cahiers pédagogiques* (L. Cédelle, 1999b, p. 41).

J.-L. A. : « Les IUFM ont montré leur nécessité. Désormais, on ne pourra plus revenir sur l'existence d'un pôle de formation aux concours de recrutement et à l'exercice d'une profession. Aujourd'hui, les approches pédagogiques et didactiques ne sont plus des gros mots, et je m'en réjouis. La diversité des Instituts est normale puisqu'une double mission leur est impartie : la préparation au métier

enseignant et, en articulation avec la formation continue, l'adaptation à l'emploi, c'est-à-dire au public scolaire. Sur les neuf cents étudiants PLC2 que compte l'IUFM auquel j'appartiens, 95 % vont se retrouver dans cette académie. L'IUFM de Limoges, avec environ mille PLC1, trois cents stagiaires et aucun nommé sur place, n'a évidemment pas le même type d'approche. D'où l'intérêt de partenariats. »

J.-M. M. : « J'ai fait partie, à titre personnel, de la commission Bancel [...]. Il est très difficile de pouvoir faire un bilan précis des IUFM. Ceux-ci ont contribué très fortement à sortir le système éducatif de la crise de recrutement des années 1985-1993, même si des allocations incitatrices avaient déjà été instaurées dans les disciplines déficitaires. Leur principale caractéristique étant l'hétérogénéité, il arrive que l'on soit tenté de se demander s'il y a un pilote dans l'avion. Dans la conception des contenus et des démarches, on trouve le meilleur et le pire. Cet état des lieux est donc un peu inquiétant. Mais se poser à présent la question d'être pour ou contre, c'est de la plaisanterie. Ce qu'il faut, c'est faire en sorte qu'ils répondent au mieux aux tâches qui leur sont imparties [...]. Une faiblesse manifeste porte sur le "U" du sigle. Les dotations en postes de MCF sont très insuffisantes. La collaboration avec l'Université ne s'est pas vraiment établie. On n'a pas cherché à résoudre les problèmes de carrière ou à aménager des passerelles. Un autre point noir tient à la multiplicité des intervenants et au manque de cohérence des dispositifs, plus souvent juxtaposés qu'articulés. »

J.-M. Z. : « Il est toujours gênant de ne pas avoir une vision globale. On a souvent envie de critiquer les IUFM et puis, devant certaines attaques, on les défend. D'autant que, dans l'ensemble, les profs sont mieux préparés qu'auparavant à affronter les difficultés. La pratique des mémoires professionnels me paraît prometteuse. L'existence d'un lieu permettant la circulation des idées est, en outre, positive. En revanche, pour ce qui est d'une formation continue au primaire et au secondaire, ça ne marche pas très bien. Cela a peut-être été fait de manière trop volontariste. »

Le contact avec le terrain reste une préoccupation essentielle, de même qu'une meilleure articulation entre formation initiale et formation continue (*ibid.*, pp. 41-42).

J.-L. A. : « L'IUFM étant le point de départ de la carrière de l'enseignant, il me paraît naturel qu'il prenne en charge le recyclage et l'actualisation des connaissances. Je souhaiterais qu'au moment de la titularisation en fin de seconde année on puisse conseiller au stagiaire de suivre certains modules. Cela irait dans le sens de la validation des compétences alors qu'actuellement on s'appuie beaucoup trop sur le principe du bénévolat. Travailler sur la citoyenneté, être professeur principal ou coordinateur... : tout cela implique, si l'on ne veut pas que cela se réduise à des gadgets, un cadre adéquat [...]. Il faut de la souplesse [...], et la vie des établissements c'est le compromis permanent. »

J.-M. M. : « Un enseignant ne demande pas systématiquement qu'un stage soit pris sur ses heures de cours. Mais le raisonnement inverse, consistant à placer toutes les formations au moment où il n'officie pas, est aussi une dérive [...]. Dès 1990, la question d'un rapprochement MAFPEN-IUFM était posée. En 1998, c'est le plus mauvais scénario qui s'est joué : après des discussions en petits comités, sans concertation des personnels impliqués, cette fusion a été connue par des fuites. Une fois officiellement annoncée, personne n'en connaissait le mode d'emploi. »

J.-M. Z. : « L'infantilisation est un terme ambigu, car certains en ont usé pour montrer du doigt tout ce qui vise, par exemple, à faciliter l'expression. Par contre, considérer les stagiaires comme de futurs collègues, oui ! On doit trouver des modes de fonctionnement qui échappent au formalisme, aux rapports hiérarchiques et même aux modèles. Il y en a encore parmi nous qui disent : "Voilà comment il faut faire." Or, qui le sait vraiment ? [...]. En tout cas, ce n'est pas avec des outrages ou des positions dogmatiques que l'on va avancer. »

Parmi les chantiers à explorer, sont évoqués le « recentrage sur les enjeux disciplinaires et didactiques », le « développement de la recherche, dans des équipes associant des universitaires, des formateurs et des praticiens », l'« octroi de moyens supplémentaires » ainsi qu'une « scolarité sur six semestres ». La contrainte temps est, en effet, cruciale (M. Baumard, 1999c, pp. 32-33) :

« Chaque jour compte. En moins d'une année, l'IUFM se doit de former des professionnels, de transformer un étudiant en un enseignant capable de se mettre à distance, d'agir en se regardant travailler, afin de construire une théorie de sa pratique. Pour approcher cet idéal, l'année d'après concours [...] s'oriente vers trois directions. D'abord, un stage dans une classe, puis la rédaction d'un mémoire professionnel et, enfin, un complément de formation générale ou disciplinaire. Une trilogie dans laquelle chaque volet fonctionne trop souvent de façon isolée [...].

Stagiaire en anglais, Michel Oztopal travaille à Montargis et suit sa formation à Orléans. En entrant dans sa salle de cours pour la première fois, il a eu conscience de vivre un moment très fort : "J'étais vraiment heureux d'y être. Mon rêve s'accomplissait. Mais en même temps, je n'avais pas le droit à l'erreur et il fallait que je sois bon d'entrée de jeu. Toute mon année se jouait là. Je devais bien poser ma voix et repérer très vite celui ou celle qui allait poser problème." Pour aider à ne pas commettre d'erreur durant ces moments clés, les instituts proposent des "ateliers de prise en main". Intention louable, sauf que ses sessions se déroulent fréquemment... quelques jours après la rentrée !

Ne reste alors qu'un seul recours : le tuteur. "On m'a donné un nom, commente Michel, et je suis allé me présenter à cette enseignante, qui était un peu surprise. Elle ne savait pas que j'étais sous sa férule. D'emblée, elle m'a prêté des livres et invité à assister à ses cours." Cet accueil est laissé au bon

vouloir de collègues volontaires, qui n'ont pas de décharge pour assister les nouveaux arrivants [...].

D'un rectorat ou d'une discipline à l'autre, les conditions d'exercice varient [...]. La plupart des capésiens assurent six heures de cours dans une seule classe, parfois deux. Mais certains s'en voient affecter trois ... et de niveaux différents [...].

Isolés dans leur établissement, les stagiaires ne sont rattachés à leur IUFM que par un lien bien ténu : celui des visites de formateurs, dont les effectifs déterminent le nombre de passages. Il s'établit en général autour de deux, mais peut descendre à un seul, comme c'est le cas à Lille [...]. Comme le suggère Michel Develay, "il faudrait créer des groupes d'analyse de la pratique. Car il est bien évident que le jeune PLC2 n'a pas très envie de confier ses difficultés à celui qui bientôt l'évaluera. Reste à définir qui est capable d'animer ces groupes. Il ne faut ni quelqu'un qui s'embourbe dans l'affect, ni un pur didacticien [...]".

Quant au mémoire, défini par tous les acteurs comme une "réflexion reposant sur une pratique", il est longtemps resté proche d'un travail de maîtrise et ne relève pas suffisamment d'une démarche de recherche [...].

La formation générale, pour sa part, traîne la réputation d'être trop théorique. Là encore, autant d'établissements, autant de cas. »

Sur tous ces sujets, Nicole Gaudalet, inspectrice de l'Éducation nationale auprès de l'IA de l'Essonne, développe un point de vue assez proche (N. Gaudalet, 1999, pp. 130-132) :

« On ne prend pas suffisamment en considération les caractéristiques locales de la scolarisation, par exemple dans le département qui est le mien : la présence de très nombreuses communautés nomades, l'existence d'une vaste région rurale, la place du partenariat [...]. De plus, la liaison CM2/6^e, qui est un maillon central de la politique des cycles, n'est abordée que très imparfaitement : l'IUFM aurait pourtant pu être une instance privilégiée de culture partagée [...].

La formation didactique a fait de sensibles progrès mais l'enseignant issu des instituts n'est pas préparé à travailler en équipe comme cela existe dans les métiers médicaux ou paramédicaux [...]. Qu'est-ce que le savoir en IUFM ? Une série de conférences, souvent de bon niveau certes, mais détachées d'une réflexion sur la mise en œuvre de projets collectifs, la langue utilisée étant celle des généralités abstraites [...].

Le professionnalisme, qui fait encore défaut, pourrait être accru en promouvant une culture de l'évaluation sur la base de vrais indicateurs de la réussite des élèves. »

Le regard des stagiaires sur leur propre vécu apporte d'autres éclairages. L'un des comptes rendus les plus détaillés est celui de Jean-François¹⁶, admis au CAPES externe d'anglais en 1994 (*Reconstruire l'école*, n° 4, janvier

2001, pp. 23-28). L'« immersion » et la prise de contact peuvent réserver quelques surprises (*ibid.*, p. 23) :

« J'habitais alors à Nogent. Souhaitant une affectation dans un établissement de Creil ou ses environs, j'ai été nommé à Compiègne. Ce n'est pas l'autre bout du monde, je me suis fait une raison... Jusqu'à ce que, par hasard, je découvre qu'une autre lauréate résidant dans la sous-préfecture de l'Oise (à deux rues du collège où je devais me trouver) était affectée à Liancourt, malgré ses vœux. Nous nous sommes entendus et avons tout fait pour échanger nos postes. Nous avons pu procéder ainsi parce que nous étions tous deux d'accord, mais les demandes de ce genre doivent être déposées dans la journée pour avoir une chance d'aboutir. Si nous ne nous étions pas rencontrés, par chance, au café du coin, nous n'aurions pas pu permuter. La première aberration de l'IUFM venait de m'apparaître, heureusement sans conséquence pour moi [...].

Le malaise s'est vite installé. Le groupe des stagiaires de ma discipline avait été choisi cette année-là pour conduire une expérience sur les nouvelles technologies. Nous devions avoir une formation spécifique avec un formateur spécialement venu d'Angleterre. La plupart – ce que je trouve consternant – étaient réticents à l'idée de se retrouver devant un clavier. Seuls quelques-uns (dont moi) étaient tout à fait partants, mais ceux-là n'avaient pas attendu l'IUFM pour apprendre à utiliser un ordinateur. Et là nous avions du matériel rien que pour nous, heureux élus de cette expérience pilote. Les formateurs nous ont alors parlé du mémoire professionnel. Nous étions obligés de faire ce mémoire sur l'utilisation des NTIC dans les classes et n'avions pas le droit d'effectuer une recherche interdisciplinaire. La montée de boucliers a été unanime : d'une part, nos établissements étaient très nettement sous-équipés, de l'autre le principe de contraindre des professeurs qui ne souhaitent pas travailler sur les multimédias à s'exécuter de la sorte est odieux, irresponsable et inefficace [...].

Après cinq mois de bataille, le directeur de l'IUFM a finalement daigné se déplacer. Il a commencé par oublier de se présenter, puis a entrepris de nous démontrer que nous n'avions rien compris [...]. Un tableau et une craie, ce sont des "médias". Une interrogation orale, aussi. Il n'avait jamais été question de nous empêcher de faire ce que nous voulions. Nous étions vraiment des abrutis : depuis des semaines, nous nous plaignions pour rien ! L'hypocrisie et l'absence totale de toute forme de courtoisie même la plus élémentaire (celle que nous sommes supposés inculquer aux élèves) nous ont définitivement froissés. Si encore les erreurs commises avaient été reconnues... Rien de tel : cette façon de procéder est détestable. Résultat : seuls deux parmi nous ont fait le choix des NTIC, mais si un appel au volontariat avait été lancé nous aurions été neuf au moins, plusieurs camarades ayant boycotté cette "piste" en "représailles". »

La formation générale laisserait aussi souvent à désirer tant sur la forme que sur le fond, des contrôles « intempestifs » ou « trop tatillons » ne pouvant que susciter « tensions » et « malaise » (*ibid.*, p. 24) :

« Je ne trouve pas le fait de devoir émarginer humiliant. C'est parfaitement normal : nous sommes rémunérés avec de l'argent public, et d'ailleurs tous les fonctionnaires font ainsi lors de déplacements ou de réunions. Mais le manque de confiance était tel qu'on nous faisait signer *huit* fois par jour ; en arrivant le matin à 9 h. 30 (pile ; si on arrivait à 9 h. 35, il fallait justifier d'une demi-journée d'absence), avant et après la pause, en partant à 12 h. 30 précises, et de même l'après-midi. Après deux mois de ce régime, les opérations ont eu lieu dans un bureau, un par un, pour s'assurer que personne ne signait pour les autres. Encore deux mois et on nous a changés de salle : nous avons déménagé du rez-de-chaussée au premier étage pour éviter que certains "fassent la fenêtre" entre deux émarginements. Le plus extraordinaire, c'est qu'à aucun moment les formateurs n'ont accepté de reconnaître qu'en arriver à des mesures aussi policières ne pouvait que révéler de réels problèmes dans la conception même de la formation. »

Certaines séances, parfois épiques, poseraient davantage problème car « mal préparées », « trop excentrées » par rapport aux besoins et aux attentes ou prises en charge par des animateurs à la « science infuse » ou au « ton péremptoire » (*ibid.*, pp. 24-26).

« Séance "Psychopédagogie de l'adolescent" »

Le rassemblement est fixé à Laon. On nous dirige vers une salle dont le sol est recouvert de carrés de couleurs. Nous devons suivre les instructions : tout le monde met la main droite sur un rouge, le pied gauche sur un vert... Bref, le genre d'activité que ma fille de deux ans pratique à la crèche. La plupart des stagiaires l'ont très mal pris. Moi, sur le coup, je n'avais pas bien compris. J'imaginai qu'il s'agissait juste d'une façon de nous "décontracter" en nous engageant à ne pas trop nous prendre au sérieux (ayant réussi un concours difficile, certains auraient pu avoir tendance à se croire au-dessus des autres). Je n'approuvais pas mais j'acceptais de penser que les formateurs croyaient nous "décoincer" pour que nous participions mieux, avec moins d'inhibitions. Au bout d'une demi-heure, j'ai trouvé ça long. Rapidement, j'ai compris pourquoi : il n'y avait rien d'autre de prévu dans la journée. "Psychopédagogie de l'adolescent", c'était ça ! Beaucoup se sont insurgés. On les a menacés en ces termes : "De toute façon, si vous ne faites pas ce qu'on vous dit, vous ne serez pas titularisés". »

Séance "La responsabilité de l'enseignant" »

Monsieur X, alors proviseur au lycée Y, nous a lu à haute voix le RLR. Toute la journée. À chaque fois que l'un d'entre nous tentait de s'exprimer (après être resté

longtemps la main levée avant d'y être autorisé), il lui était répondu : "Vous n'êtes pas là pour discuter mais pour apprendre." Voilà une démarche très pédagogique...

Séance "Création de tâches"

Des professeurs de biologie nous ont montré, à partir de leurs propres cours, le type d'évaluation qu'ils proposaient. Ils nous ont demandé d'en concevoir d'autres. Personnellement, j'ai fait ce que je savais faire : des tests d'anglais. Les formateurs ont hurlé : nous devons *tous* faire des exercices de bio, comme les leurs. Ne connaissant rien à cette discipline, je m'en suis déclaré incapable. Nous avons failli en venir aux mains. » [...]

Séance "Gérer les conflits"

L'animateur était là pour nous expliquer comment faire face à une classe hostile et peu motivée. Il a commencé par nous dire que les profs qui ont "une présence, un charisme, une personnalité" étaient forcément mauvais. Un bon enseignant applique si bien les consignes que, s'il devait être remplacé, les élèves ne verraient pas de différences [...]. La méthode était tellement sublime et infallible qu'il était dangereux de s'en éloigner [...]. Avec le temps, le ton a monté et en fin d'après-midi, pour le contraindre à nous montrer comment il gère un groupe agité, nous avons jeté des avions en papier, des boulettes ; nous nous sommes déplacés, nous avons ostensiblement parlé d'autre chose... En nous quittant, nous sommes arrivés à la conclusion qu'une secrétaire avait oublié une syllabe. Ce monsieur ne venait pas nous apprendre à "gérer" les conflits, mais à les générer. »

Séance "Bilan"

Elle intervient quinze jours avant la commission de validation. On nous le rappelle d'ailleurs lourdement et à plusieurs reprises : "Ça n'a rien à voir, il n'y a aucun rapport, on n'en tiendra pas compte. Du reste, c'est anonyme." Alors, première question : dans quel groupe de formation générale êtes-vous ? *Creil*. Quelle discipline enseignez-vous ? *Anglais*. Êtes-vous en responsabilité en collège ou en lycée ? *En coll... STOP ! Creil, anglais, collègue* : il n'y a qu'un seul profil, et c'est le mien ! J'en fais la remarque. Il m'est rétorqué que si vraiment on voulait à tout prix savoir qui a répondu quoi, on le pourrait. Mais, bien entendu, on ne le faisait pas. C'est une simple question de confiance. Le formateur avait l'air sincèrement blessé qu'on puisse soupçonner que ce questionnaire (qui tombait deux semaines avant une échéance capitale pour nous) pourrait être utilisé contre un tel ou un tel. Après nous avoir fait émerger jusqu'à huit fois par jour, changés d'étage, menacés en termes explicites et nous avoir pris à plusieurs reprises pour des imbéciles, il ne comprenait pas notre méfiance. »

Après avoir passé deux ans au lycée français de Copenhague en tant que coopérant du service national, Jean-François revient faire son « second et

dernier » stage en 1997-1998. L'atmosphère, cette fois, est plus respirable, même si beaucoup reste à faire (*ibid.*, p. 27) :

« J'ai été agréablement surpris. Je m'attendais à me rouler par terre en chantant, à me battre, à être menacé. Mais non. Cette année s'est passée de façon très différente. Lors de la première séance, "mon" proviseur nous a dit en substance : "Excusez le caractère un peu décousu de mon intervention ; on ne m'a prévenu qu'hier soir, je n'ai pas eu le temps de préparer." Nous avons donc improvisé et ça s'est très bien déroulé. La semaine suivante, le même intervenant, la même entrée en matière. Huit jours plus tard, scénario identique [...]. Cependant, je n'ai entendu aucun discours aberrant ou scandaleux, je me suis rarement autant ennuyé. Les seules actions intéressantes ont été celles assurées par des intervenants extérieurs : le délégué MAIF, le commissaire, le substitut du procureur aux mineurs. »

Une fois dressé un tel constat, place – en prenant le temps de la réflexion – aux suggestions, aux propositions ou aux pistes à explorer (*ibid.*, pp. 27-28) :

« Venons-en à la partie constructive de cette lettre. Critiquer est aisé, mais il faut proposer des alternatives et des pistes pour être crédible [...]. Je pense qu'il faudrait "ouvrir" davantage et inviter des médecins, éducateurs de rue, éditeurs, journalistes, comédiens, voire chanteurs et écrivains, même si Pennac ne peut sans doute pas se rendre disponible pour tout le monde. Chacun a une approche singulière du même "public" et il est intéressant de savoir qui fait quoi et comment. Chacun aussi, en particulier dans le privé, a ses propres "trucs", sa propre façon de présenter, de "vendre" ce qu'il a à dire. Et nous pouvons –pourquoi pas ?– nous en inspirer, non pas par une théorie mais grâce à des exemples précis mis en pratique [...]. Au sein même de l'Éducation nationale, faire intervenir un CPE devant trente stagiaires pour leur parler de son boulot, c'est bien mais peu performant. On devrait aller sur le terrain. C'est ce que je me suis imposé en suivant durant une journée –et avec son accord– le CPE de mon établissement, en discutant avec lui aux heures creuses. On pourrait faire la même chose avec un proviseur, un collègue d'un autre cycle, un documentaliste, un COP... Je crois, sur un autre plan, que nous sous-exploitions les stagiaires eux-mêmes. Certains (c'est mon cas, mais j'en connais bien d'autres), riches d'une expérience à l'étranger, peuvent partager leurs impressions avec leurs camarades. D'autres ont rejoint l'enseignement après un parcours parfois insolite. Pourquoi n'en faire profiter que ceux qui partagent la même table de cantine et ne pas intégrer ces échanges dans la formation ? Ceux qui ont passé un BAFa par exemple pourraient exposer aux autres ce qu'ils ont acquis. Enfin, je suis surpris de voir à quel point les professeurs (y compris titulaires de longue date) connaissent mal notre environnement. Il ne serait pas inutile, à cet égard, de passer une journée en CE ou en CM avec un PE, de visiter les ateliers d'un LP, de "voir par soi-même" au lieu d'"entendre parler de"... Voilà. C'était un

peu long, mais c'est mon expérience, résumée en quelques anecdotes. J'espère qu'elle peut être utile. Je l'ai écrite dans l'espoir de contribuer à améliorer le système. »

D'autres témoignages, émanant de « collectifs », méritent également l'attention. Dans leur lettre de « doléances », les stagiaires PLC2 d'anglais de l'IUFM de Franche-Comté réunis à Belfort le 8 mars 2000 entendent « mettre à plat » un certain nombre de problèmes (*Lettre...*, pp. 1-4) :

« Nous aimerions que la formation ait un caractère plus concret, puisque la théorie a été l'objet de nos dernières années universitaires, sans quoi nous n'aurions pas obtenu le CAPES. Pendant les trois premiers mois, nous nous sommes vu proposer une demi-heure par mercredi pour parler de nos préoccupations et nous trouvons cet horaire insuffisant. De plus, ce qui est enseigné repose sur des conditions idéales de moyens, d'horaires, de locaux... Ceci en dit long sur la déconnexion des formateurs, lesquels nous présentent du "prémâché" alors que nous avons, nous aussi, des éléments à faire valoir et à soumettre au jugement de nos pairs. Il nous paraît en outre inadmissible que certains conseillers pédagogiques d'accueil refusent d'ouvrir leurs classes et leur esprit à toute innovation [...].

À part pour le module sur l'hétérogénéité et un atelier sur l'adolescence (menés tous deux par des gens compétents), nous nous interrogeons sur le bien-fondé de ces activités, où nous subissons un monologue de deux fois six heures sans qu'aucune interaction n'intervienne [...].

Nous ne supportons pas non plus d'être traités comme des irresponsables en matière d'assiduité : à tous les cours, nous devons émarger, matin et après-midi. Si les responsables de l'IUFM étaient convaincus de la qualité de ce qui est délivré, ressentiraient-ils le besoin de jouer aux gendarmes ? L'absentéisme n'est qu'un symptôme : pourquoi ne pas plutôt traiter le mal à sa source, en révisant le contenu et le cadre des formations ? [...] Après toutes les tentatives d'infantilisation que nous subissons, on finirait par oublier que nous avons un cerveau, capable de mémoriser nos tâtonnements, nos échecs, nos réussites et nos espoirs. Pourquoi ne pas laisser place à la spontanéité ? L'échange n'en serait-il pas plus fructueux ? Nous faisons un métier de terrain, pas du secrétariat [...].

Enfin, qui est encore assez naïf pour ne pas voir que les "semaines culturelles" ne sont qu'un pis-aller et un lot de consolation ? »

Le bilan 1999-2000 réalisé par les PLC2 d'histoire-géographie du Centre de Cergy reprend, à sa façon, les observations précédentes. Sont notamment revendiqués :

- une plus grande égalité de traitement dans l'attribution des classes ou dans l'affectation dans les établissements ;
- la possibilité de choisir entre le collège et le lycée pour effectuer son stage en responsabilité ;

- la désignation, dès le 1^{er} septembre, d'un tuteur recruté sur la base du volontariat ;
- l'opportunité d'assister à des cours d'autres disciplines ou d'autres niveaux ;
- un bagage plus solide en ECJS ;
- la communication systématique de l'ensemble des rapports d'évaluation ou des comptes rendus de leçons ;
- la présence de véritables interlocuteurs avec qui converser librement.

« Nous voudrions terminer en soulignant une nouvelle fois la difficulté de nous situer : élèves ou professeurs ? Cette question est, bien sûr, inhérente au statut même de stagiaire. Mais rien n'est vraiment fait pour clarifier le rôle. Le lundi, on est responsable, face à notre classe. Le mardi, on écoute conseils et directives. Le mercredi, on redevient enseignant. Le jeudi, on nous appelle "Monsieur" ou "Madame" ; le vendredi, Benjamin, Michel, Julia, Florence, Cédric ou Guillaume... Le lien théorie-pratique, qui n'est pas toujours évident selon les cursus, ajoute à la confusion, nos questions personnelles n'étant pas toujours entendues [...]. Pour l'instant, il règne un climat lourd, pesant, ressenti par tous ceux qui y participent d'un côté comme de l'autre. »¹⁷

La question de la professionnalité, on le voit, est au cœur des débats. Dans sa thèse de doctorat de sociologie soutenue à l'université de Toulouse II en 1996, Hervé Terral s'est efforcé – à partir d'une enquête menée auprès de formateurs IUFM et de stagiaires PE ou PLC-PLP¹⁸ – de mettre en évidence des « pôles d'identification », la didactique des disciplines arrivant largement en tête¹⁹ et présentant un intérêt majeur quant à la formation des maîtres (A. Robert et H. Terral, 2000, p. 126) :

Discipline de référence	Didactique	Psychologie des apprentissages	Dynamique des groupes	Pédagogie générale
Catégorie				
PE	90 %	65,9 %	28,3 %	48,2 %
PLC-PLP	77 %	36,3 %	45,8 %	45,8 %
Formateurs	70 %	63,5 %	37,8 %	39,1 %

Les activités traditionnelles du métier (le triptyque préparer/faire cours/évaluer) ont toujours la cote²⁰, l'aide au travail personnel de l'élève étant également valorisée (*ibid.*, p. 127) :

Compétence Catégorie	Organiser un plan pédagogique	Aider au travail personnel	Réguler une situation d'apprentissage	Gérer les relations
PE	65,9 %	65,2 %	75,8 %	29 %
PLC-PLP	45 %	72 %	53,7 %	52,5 %
Formateurs	50 %	50 %	71,6 %	29,7 %

Les exemples et les conseils d'enseignants chevronnés demeurent, par ailleurs, très prisés, de même que la focalisation disciplinaire (*ibid.*, p. 128) :

Élément²¹ de formation Catégorie	Exemplarité des maîtres	Discussion en équipe IUFM	Méthodologie de la discipline enseignée	Apport didactique
PE	68 %	51,7 %	42,5 %	47,5 %
PLC-PLP	50 %	31,2 %	51,2 %	36,8 %
Formateurs	20,2 %	48,6 %	47,3 %	54 %

Les représentations sous-jacentes, note Thierry Piot, ne s'ordonnent pas derrière un modèle « pur » mais sont le « produit d'un métissage équilibré entre des conceptions qui entretiennent entre elles des rapports plus complémentaires que contradictoires ». Plus précisément, « la triple centration sur l'élève, le contenu et la méthode traduit, au-delà de clivages théoriques, les réalités multiples et complexes de l'acte pédagogique *in vivo* », le « choc du réel » que constitue l'année de stage en responsabilité ayant tendance à renforcer l'intérêt pour « l'analyse et la gestion de situations d'enseignement-apprentissage contextualisées », « toujours singulières », tournées vers la « réussite de l'apprenant » (Th. Piot, 1997, pp. 114-115).

La construction de la professionnalité est, dès lors, un processus complexe combinant « affectivité » et « cognition ». En fonction du pôle privilégié (positif ou négatif), prédomineront « décentration » ou « blocage »,

« intégration » ou « inertie », noyau « structurant » ou « fragmenté » (V. Lang, 1999).

Une autre monographie, portant sur les deux premières promotions de l'IUFM de Lorraine, nous aide à mieux cerner les approches et les visions du métier (F. Clerc, 1996, p. 91) :

Enseigner, pour vous*, c'est :	Réponses obtenues
Transmettre un savoir	125
Donner le goût d'une culture	48
Communiquer, échanger	41
Rendre autonome, socialiser	27
Apporter des méthodes, des techniques	26
Éduquer, épanouir	25
Développer l'esprit critique	12
Transmettre sa passion	11
Un mode de vie	6
Apprendre à apprendre	5
Savoir s'adapter	5
Avoir des compétences	3

* Étudiants CAPES 1992-1993. Nombre total de questionnaires : 149.

La fréquence des réponses varie selon les disciplines. La « passion », par exemple, est plus souvent évoquée en lettres et en éducation musicale, la « socialisation » en histoire et en SES, la « communication » et l'« accès à une culture » en langues...

Les ruptures, lorsqu'elles se produisent, entraînent soit une « désillusion », soit un « deuil » : « Certains vont jusqu'à exprimer un *dépit amoureux*, mélange d'incompréhension, de sentiment de rejet, d'amertume, voire d'esprit de revanche [...], se promettant de "serrer la vie" à la prochaine rentrée quitte à "lâcher du lest" par la suite. Ils ne comprennent pas qu'un élève ne soit pas motivé par leur matière. Ils se remémorent leur propre plaisir d'apprendre et oublient soigneusement les disciplines sur lesquelles ils avaient fait l'impasse pendant leur scolarité. »

Si la description des tâches à accomplir reste souvent allusive, le catalogue des « ressources » disponibles est bien connu, les moyens matériels – et plus particulièrement les manuels – étant cités en priorité (*ibid.*, p. 95).

Outils de base

Médias d'enseignement	91
Expérience personnelle	34
Collègues, parents d'élèves, intervenants	27
BO, programmes	24
Pratiques pédagogiques	21
Références théoriques (en psychologie, notamment)	20
CDI	19
Formation	17
Savoirs scientifiques	10
Sorties	6
Recettes	5
Connaissances de l'élève	4
Règles de conduite	2
Techniques de travail	1

Les entretiens collectifs ne laissent planer aucun doute : « L'essentiel se passe dans le face à face du professeur et des élèves. Le chef d'établissement apparaît comme un personnage lointain mais dont le pouvoir interfère avec l'action, les autres catégories de personnel étant à peine mentionnées » (*ibid.*, p. 98.)

Les attentes ayant trait à la formation sont multiples et concernent principalement les « méthodes » et la « mise en situation », une certaine « démobilisation » étant observée en deuxième année²² du fait de la « lourdeur des évaluations », de l'« émiettement des cours » et de la « mauvaise répartition des activités » (*ibid.*, p. 100) :

Selon vous*, en quoi la formation est-elle susceptible d'aider un enseignant ?	Réponses obtenues
Elle apporte des méthodes pédagogiques	152
Elle met en situation	35
Elle permet de comprendre les élèves	26
Elle favorise les échanges	21
Elle réduit la peur	20
Elle est utile pour gérer les cas difficiles	19
Elle délivre des connaissances théoriques	14
Elle sert à s'adapter	13
Elle fournit des repères	12
Elle facilite le passage étudiant/professeur	9
Elle donne l'occasion de confronter théorie et pratique	8
Elle concourt à l'intégration dans une équipe	7

* Étudiants CAPES 1992-1993.

Y a-t-il, en définitive, un noyau commun de compétences, un ou des métiers de l'enseignement ? « Comme le débat est difficile, on l'escamote²³ purement et simplement », de sorte que la formation est soumise à une « injonction paradoxale » : « Au nom du réalisme, elle doit reproduire les pratiques déjà existantes, censées avoir fait leurs preuves et convenir à la plupart des maîtres mais, dans le même temps, elle doit faciliter les adaptations du système éducatif à de nouvelles demandes sociales parfois opposées » (*ibid.*, p. 103.) Il est donc permis de se demander si bon nombre d'orientations ou de perspectives figurant dans le rapport Bancel ont bien été suivies et appliquées, la « professionnalisation » devenant synonyme d'« apprentissage de conduites adaptées dans des contextes socioscolaires de plus en plus difficiles »²⁴.

3. Chantiers et réformes

Plusieurs grands dossiers restent à examiner. Le premier est celui de la *formation continue*. Celle-ci se distingue par une « remarquable complexité administrative, issue de l'histoire et des clivages catégoriels » (L. Cédelle, 1999a, p. 38) :

« En juillet 1997, l'inspecteur général Jean-François Cuby remet à Claude Allègre un rapport sur ce sujet, commandé par François Bayrou en août 1996. Il n'y mâche pas ses mots. Le système existant, écrit-il, se présente comme un "kaléidoscope de moyens", un "maquis de dépenses" où l'on trouve "le pire et

le meilleur". Son pilotage est "souvent défaillant". Au cours de la décennie précédente, la formation a été "traitée comme une variable d'ajustement et non comme un véritable investissement". Et, après avoir pointé une série d'absurdités de gestion et d'opacités diverses, il ajoute qu'"il n'est pas évident, ni même parfois possible, d'y voir clair dans ce qui touche au fonctionnement propre des services". Ainsi averti, le ministre réclame un autre rapport, resté confidentiel, à Georges Laforêt, lequel prône l'intégration des MAFPEN aux IUFM. Cette décision [...] sera officialisée le 12 mars 1998 par une "note" signée des directeurs de l'enseignement supérieur et de l'enseignement scolaire, puis complétée par une circulaire du 3 juin de cette même année. »

Le bilan des MAFPEN, créées en 1982 sous l'égide d'Alain Savary, n'était pourtant pas négatif, même si le premier degré –en proie à des rivalités récurrentes entre IA et recteurs– est demeuré cantonné dans sa « forteresse », l'échelon supérieur n'étant pas non plus exempt de querelles de territoire. Décidée sur le vif, cette intégration n'a pas provoqué de résistance notable (*ibid.*) :

« Les MAFPEN, en effet, étaient affaiblies par la diminution de leurs moyens, le flou de leurs prérogatives et leurs disparités d'une académie à l'autre. En outre, le motif avancé –lier formation initiale et formation permanente– faisait l'objet d'un consensus, au nom d'une culture pédagogique que ces mêmes MAFPEN, au cours de leurs quinze ans d'existence, ont fortement contribué à faire émerger. Dès leur constitution, elles ont ainsi impliqué de nombreux militants qui, tout en gardant leurs propres réseaux bénévoles, s'y sont massivement investis. "De marginales, se félicite Jean-Michel Zakhartchouk, rédacteur en chef des *Cahiers*, nos idées sont devenues minoritaires, ce qui est quand même un progrès considérable." »

Derrière une unification de façade, primaire et secondaire ont cependant continué à observer des pratiques différentes, la question du mode de remplacement et des obligations de service étant par ailleurs toujours lancinante. Les évolutions en cours constituent un « tournant décisif », le signe indéniable d'une « montée en puissance » et d'un « ancrage affirmé » dans le paysage institutionnel (Y. Chevillard, 1999).

La recherche, autre domaine sensible, n'en est qu'à ses balbutiements, la didactique n'ayant pas encore gagné ses lettres de noblesse : « "Si on s'oriente vers cette voie, on aura le plus souvent des difficultés à être qualifié dans sa propre discipline et on glissera tôt ou tard vers la soixante-dixième section, celle des sciences de l'éducation", regrette Gérard Boucher, secrétaire général du Syndicat des professeurs d'IUFM, qui vient juste de rejoindre le SNESup » (cité par M. Baumard, 1999b, p. 28.) Très peu d'instituts ont ici une politique autonome ou une équipe labellisée (L.

Demilly et D. Zay, 1997). Ce « retard au démarrage » a une cause objective : la pénurie. Sur un total de 4 000 enseignants, à peine plus de 800 ont la double casquette ; or, il en faudrait le double pour impulser une dynamique et gagner en crédibilité, l'interdiction de recrutement direct en 1994-1995 ayant été mal vécue.

La multiplication de ces postes, pour souhaitable qu'elle soit, n'est cependant pas le remède à tous les maux et la formule des DETU n'a pas toujours fait ses preuves. Plus préoccupant : les institutions ont aussi du mal à gérer leurs relations (*ibid.*, p. 29) :

« La naissance des IUFM n'a pas bien été acceptée. Localement, les universités n'ont pas vu d'un bon œil l'implantation de ces structures nouvelles qui allaient empiéter sur leurs prérogatives en reprenant à leur charge les préparations aux concours du second degré. Peu à peu, dans la plupart des cas, les tensions se sont apaisées. Tellement apaisées que chacun travaille dans son coin sans se soucier du voisin. »

L'évaluation, tant en interne qu'en externe, représente également un enjeu majeur. La méthodologie s'est progressivement affinée depuis les premières expertises, un rapport final – contenant, conformément aux pratiques du CNE, conclusions et recommandations – étant préalablement soumis à chaque direction d'IUFM avant d'être rendu public. Sont notamment examinées la mise en œuvre des projets d'établissement et des plans de formation, les formes de partenariat... De telles procédures introduisent davantage de rationalité et constituent un point d'appui important dans l'optique de la contractualisation.

Une deuxième interrogation – en apparence purement technique – a été soulevée récemment par divers auteurs. Laissons à Pedro Corbora le soin de la formuler (P. Cordoba, 2000, p. 4) :

« On ne s'occupera pas ici du problème de fond : l'injustice croissante du système éducatif. On n'abordera pas non plus, du moins directement, le thème, largement débattu depuis des mois, de la nature et du contenu des épreuves du CAPES. Cette question est évidemment capitale, mais elle n'est pas déterminante. Elle est elle-même déterminée par un contexte institutionnel, des enjeux de pouvoir et des rapports de force. Il convient, avant toute chose, d'en prendre la mesure. C'est pourquoi dresser un état des lieux est un préalable logique à toute réflexion sur les concours. L'objet de cette étude pourra sembler très limité [...] : quelles sont les conséquences de la "régulation des flux" instaurée par les IUFM dans la préparation au CAPES ? Mais on verra qu'il y a dans la froideur des statistiques amplement matière à cogiter. »

Pour bien saisir cette logique de « régulation », un « recadrage » est nécessaire (*ibid.*).

« Dans la première phase de leur existence, les IUFM avaient mis en place une opération de marketing soigneusement préparée : ils offraient aux licenciés souhaitant passer les concours une "allocation d'études" sur le modèle des anciens IPES. Puis, à la rentrée 1996, il y eut un changement brutal de politique. L'allocation fut remplacée par son contraire : le *numerus clausus*. Au lieu d'attirer ces licenciés vers les métiers de l'enseignement, on mit tout en œuvre pour leur barrer ce chemin. Parallèlement, le nombre de postes offerts connut une phase ascendante puis descendante tandis que l'Université devait faire face à un afflux considérable de "nouveaux bacheliers", pour la plupart incapables de suivre ce genre de cursus, où ils étaient malheureusement acculés. Diverses stratégies ont été imaginées pour dissimuler l'échec en milieu universitaire. La plus récente a pour nom "compensation" : on peut aujourd'hui être licencié sans avoir eu la moyenne à aucun module fondamental de sa discipline. L'augmentation des diplômés, la baisse de niveau, la diminution des postes et la pratique du *numerus* constituent les quatre ingrédients du cocktail explosif qu'est devenu le CAPES. »

Quelques statistiques, relatives à la période 1995-1998, permettent d'illustrer ces propos (*sources : ibid.*, pp. 8-10, à partir des rapports CNE et des données DPD).

Nombre de postes

	1995	1996	1997	1998	Évolution 1995-1998
Total	12 628	11 116	8 765	7 981	- 36,80 %
CAPES littéraires	8 004	7 385	6 140	5 382	- 32,76 %
CAPES scientifiques	4 105	3 202	2 136	2 192	- 46,65 %
CAPES artistiques	519	529	489	409	- 21,19 %

Nombre de candidats

	1995	1996	1997	1998	Évolution 1995-1998
Total	46 539	52 234	55 498	55 155	+ 18,51 %
CAPES littéraires	30 828	34 661	36 270	35 479	+ 15,08 %
CAPES scientifiques	13 677	15 268	16 862	17 337	+ 26,76 %
CAPES artistiques	2 034	2 305	2 306	2 339	+ 14,99 %

Nombre d'admis

	1995	1996	1997	1998	Évolution 1995-1998
Total	8 677	7 822	7 429	7 144	- 17,67 %
CAPES littéraires	5 332	4 927	4 897	4 625	- 13,26 %
CAPES scientifiques	3 006	2 532	2 136	2 190	- 27,15 %
CAPES artistiques	339	363	396	329	- 2,94 %

Différence postes-admis

	1995	1996	1997	1998
Total	3 951 (31,3 %)	3 924 (29,7 %)	1 336 (15,2 %)	837 (10,5 %)
CAPES littéraires	2 672 (33,4 %)	2 458 (33,3 %)	1 243 (20,2 %)	757 (14,06 %)
CAPES scientifiques	1 099 (24,6 %)	670 (20,9 %)	0	2 (0,0 %)
CAPES artistiques	180 (34,7 %)	166 (45,7 %)	93 (19 %)	80 (19,5 %)

La comparaison candidats IUFM/candidats libres est, sous cet angle, très instructive et met en évidence des effets paradoxaux : que l'on prenne le marché de la préparation ou celui de la réussite, les parts détenues par les instituts se réduisent (*ibid.*, pp. 13, 17-18).

Nombre de candidats

	1995	1996	1997	1998	Évolution 1995-1998
Total	46 539	52 234	55 498	55 155	+ 18,51 %
Candidats IUFM	26 524	28 265	26 284	25 443	- 4,07 %
Candidats libres	20 015	23 969	29 214	29 712	+ 46,95 %
Pourcentage IUFM/Total	56,99 %	54,11 %	47,36 %	46,13 %	- 10,86
Pourcentage Libres/Total	43,01 %	45,89 %	52,64 %	53,87 %	+ 10,86

Nombre d'admis

	1995	1996	1997	1998	Évolution 1995-1998
Total	8 677	7 822	7 147	7 144	- 17,67 %
Candidats IUFM	5 970	5 222	4 683	4 480	- 24,36 %
Candidats libres	2 657	2 600	2 464	2 664	+ 0,26 %
Pourcentage IUFM/Total	68,26 %	66,76 %	65,52 %	62,71 %	- 5,55
Pourcentage Libre/Total	31,74 %	33,24 %	34,48 %	37,29 %	+ 5,55

Taux de réussite

	1995	1996	1997	1998	Évolution 1995-1998
Total	18,64 %	14,97 %	13,90 %	12,95 %	- 5,69
Candidats IUFM	22,33 %	18,47 %	17,83 %	17,61 %	- 4,72
Candidats libres	13,27 %	10,85 %	9,38 %	8,97 %	- 4,30
Écart IUFM/Libres	9,06 %	7,62 %	8,45 %	8,64 %	- 0,42

L'arme de la sélection, conclut Pedro Cordoba, se serait retournée contre les IUFM « de telle sorte qu'on aurait rejoué sur l'écran des résultats au concours une nouvelle version de la célèbre histoire de l'arroseur arrosé » : « Disposer du quasi-monopole de la formation, avoir le droit de sélectionner ses candidats et perdre sur les deux tableaux, il y a là de quoi faire les gorges chaudes de tout observateur... » (pp. 17-18.)

Au cours de ces deux dernières années, les projets de réforme insistent tous sur un même point : la qualification des enseignants « exige tout à la fois des savoirs rigoureux et appropriés aux programmes scolaires et, à travers les stages, une expérience consistante de la réalité de l'école »²⁵. Les plus chauds partisans de la professionnalisation (principalement, sur le plan syndical, la FEN et le SGEN-CFDT) s'en réjouissent même s'ils considèrent que les mesures proposées demeurent trop timorées et que de nombreuses zones d'ombre subsistent. Face à eux, le camp de ceux qui dénoncent l'« abandon des exigences », les méfaits d'une « pédagogie désincarnée » usant de « trucs et d'« astuces ». La recherche de propositions plus consensuelles n'en est, dès lors, que plus urgente (L. Bronner, 2000, p. 48) :

« Pressé d'agir, Jack Lang ne change pas de stratégie. Il veut éviter les conflits sans laisser penser qu'il serait tenté par l'immobilisme [...]. À la différence de son prédécesseur, il privilégie un mouvement progressif. Pas question de modifier simultanément l'architecture de tous les concours. Le ministère veut procéder CAPES par CAPES, discipline par discipline. L'objectif est de "convaincre doucement", souligne-t-on rue de Grenelle. Sur le fond du dossier, il apparaît en retrait par rapport à ce que proposait Claude Allègre, mais suggère une série d'innovations pour "évoluer vers une meilleure préparation au métier d'enseignant". »

Dans sa conférence de presse du 27 février 2001, l'actuel ministre parle de « rénovation » afin de « faire face aux défis de l'école » (Ministère de l'Éducation nationale, 5 mars 2001, pp. 1-2) :

« Nous ne partons pas de zéro [...]. En dix ans, les IUFM ont formé près de 200 000 nouveaux enseignants ; ils ont amélioré la préparation à la profession, mobilisé des énergies venues d'horizons divers, répondu à certaines attentes de la société. Il y a là incontestablement une réussite qu'il faut saluer : j'en profite pour remercier tous les directeurs et leurs équipes qui, parfois dans un environnement peu favorable et en butte à des critiques venues de tout bord, ont maintenu le cap et rempli la mission particulièrement difficile qui leur avait été confiée. L'heure est venue de tirer les leçons positives du travail effectué, d'examiner les demandes de nombreux partenaires institutionnels et syndicaux [...] mais aussi de tenir compte des insatisfactions et des suggestions exprimées ici ou là, notamment par les étudiants et les stagiaires, pour améliorer l'ensemble du système de formation. »

Les IUFM, conçus comme « écoles de tous les enseignants, de la maternelle à la terminale », viennent de loin : dans ces conditions, « il n'est pas étonnant que le vieux y côtoie le neuf –le "neuf" n'étant pas toujours là où il pense se donner à voir, le "vieux" se révélant parfois très relatif et échappant alors à une connotation exclusivement péjorative » (A. Robert et H. Terral, 2000, p. 150). C'est ainsi que plusieurs logiques²⁶ interfèrent :

- *civique*, tendue vers le bien commun ;
- *domestique*, faite de rituels et de normes spécifiques ;
- d'*opinion*, destinée à convaincre, influencer ou sensibiliser...

L'objectif de la diffusion d'une « culture professionnalisante » – au sens où « ses destinataires y trouvent l'amélioration de leur potentiel et de leurs conditions de travail, ainsi qu'une certaine plus-value dans la reconnaissance sociale de leur activité » – aurait été, pour d'aucuns, en grande partie atteint, « au moins dans les représentations, ce qui – sans être entièrement satisfaisant – constitue cependant une donnée non négligeable » (*ibid.*, p. 153).

Au fil du temps, des réajustements sont intervenus (L. Cédelle, 2000) et « si, à l'origine, un discours militant, voire prophétique, a pu laisser s'installer la croyance que le même métier rassemblait tous les enseignants de tous niveaux à travers une communauté de compétences dont le rapport Bancel établissait la liste, très vite des correctifs ont été apportés » (*ibid.*, p. 157). Considérés dans leur héritage et leur devenir, les actuels IUFM ne sont « "ni anges, ni bêtes" selon la formule pascalienne », mais « des construits humains avec leurs réussites et leurs faiblesses, appelant sans cesse l'analyse critique et l'expression démocratique en leur sein » (*ibid.*, p. 158).

Références bibliographiques

- BAUMARD Maryline (1999a), « Le concours d'abord, le métier ensuite », *Le Monde de l'Éducation*, n° 275, novembre, pp. 26-27.
- BAUMARD Maryline (1999b), « Quand la recherche se fait attendre », *Le Monde de l'Éducation*, n° 275, novembre, pp. 28-29.
- BAUMARD Maryline (1999c), « Dix mois pour faire d'un étudiant un professeur », *Le Monde de l'Éducation*, n° 275, novembre, pp. 32-33.
- BÉRIOT Anne-Marie *et alii* (1992), « La mise en place des IUFM-pilotes et le débat théorie/pratique », *Recherche et formation*, n° 11, 1^{er} semestre, pp. 65-76.
- BERTELOOT Stéphane (1992), « Formation et recherche : un exemple à l'IUFM du Limousin », *Cahiers pédagogiques*, n° 303, avril, p. 48.

- BOILLOT Hervé et LE DU Michel (1993), *La Pédagogie du vide. Critique du discours pédagogique contemporain*, Paris, PUF.
- BOURDON Jean et THÉLOT Claude (sous la dir. de) (1999), *Éducation et formation. L'apport de la recherche aux politiques éducatives*, Paris, CNRS Éd.
- BRONNER Luc (2000), « Comment réformer le CAPES sans risque ? », *Le Monde de l'éducation*, n° 282, juin, p. 48.
- CÉDELLE Luc (1999a), « La formation continue à la recherche d'une cohérence », *Le Monde de l'éducation*, n° 275, novembre, pp. 38-39.
- CÉDELLE Luc (propos recueillis par) (1999b), « En attendant le prof idéal » (débat entre Jean-Marie Maillard, Jean-Louis Auduc et Jean-Michel Zakhartchouk), *Le Monde de l'éducation*, n° 275, novembre, pp. 40-42.
- CÉDELLE Luc (2000), « La rénovation des IUFM dans la tourmente idéologique », *Le Monde de l'éducation*, n° 281, mai, p. 35.
- CHEVALLARD Yves (1999), « L'IUFM et la formation continue : un enjeu décisif », *Recherche et formation*, n° 32, septembre-décembre, pp. 131-136.
- CLERC Françoise (1996), « Profession et formation professionnelle. Représentations des professeurs-stagiaires en formation à l'IUFM de Lorraine », *Recherche et formation*, n° 23, septembre-décembre, pp. 87-104.
- COQ Guy (1991), « Les impasses de la raison pédagogue », *Esprit*, n° 177, décembre, pp. 158-166.
- CORDOBA Pedro (2000), *Les IUFM et le CAPES. L'insoluble problème des candidats libres et le « nouveau dispositif »*, Reims, document de travail.
- COUTTY Guillaume (1999), « Un bilan mitigé après dix ans d'expérience », *Le Monde de l'Éducation*, n° 275, novembre, pp. 22-24.
- DEMAILLY Lise et ZAY Danielle (1997), « Politiques et organisations dans la recherche-développement : le cas des instituts universitaires de Formation des maîtres », *Revue française de pédagogie*, n° 121, octobre-décembre, pp. 79-97.
- DEVELAY Michel (1992), « Mesure d'une démesure », *Cahiers pédagogiques*, n° 303, avril, pp. 58-60.
- FABRE Michel et alii (1999), « Le mémoire professionnel IUFM. Vers une méthode d'analyse », *Les Sciences de l'éducation*, vol. 32, n° 4-5, août-décembre, pp. 91-109.
- FONTAINE Jacqueline (1995), « De gauche à droite : ainsi vont les IUFM ! », *Cahiers pédagogiques*, n° 335, juin, pp. 39-41.
- FOUR Jean-Marc (1998), « Les ratés de la machine à former », *Le Monde de l'Éducation*, n° 261, septembre, pp. 48-49.

- GAUDELET Nicole (1999), « Le professeur nouveau est arrivé » (Entretiens avec Pierre-Louis Gauthier), *Recherche internationale d'éducation*, n° 21, mars, pp. 129-132.
- HESS Rémi (1991), « IUFM : pourquoi l'échec ? Témoignage d'un acteur », *Cahiers pédagogiques*, n° 297, octobre, pp. 42-44.
- JAFFRO Laurent et RAUZY Jean-Baptiste (2000), *L'École désœuvrée. La nouvelle querelle scolaire*, Paris, Flammarion.
- LANG Vincent (1999), *La Professionnalisation des enseignants : sens et enjeux d'une politique institutionnelle*, Paris, PUF.
- LEGRAND Guy (1995), « Sur la formation générale professionnelle », *Cahiers pédagogiques*, n° 335, juin, pp. 42-43.
- LEGRAS Jean-Michel (1995), « Des IUFM ... pour l'unification de la formation des maîtres », *Cahiers pédagogiques*, n° 335, juin, pp. 37-38.
- LOSFELD Joseph (1992), « Vers une cohérence de la formation », *Cahiers pédagogiques*, n° 303, avril, p. 49.
- MICHONNEAU Bernard (1992), « IUFM : les enjeux des liens théorie/pratique », *Cahiers pédagogiques*, n° 303, avril, pp. 50-51.
- MOYNE Albert et alii (1995), « La formation dérape », *Cahiers pédagogiques*, n° 335, juin, p. 36.
- PÉRIER Pierre (1996), *Les Nouveaux Enseignants du second degré sortis des Instituts universitaires de formation des maîtres en 1993*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale, DEP (*Les Dossiers d'Éducation et formations*, n° 71, juin).
- PIOT Thierry (1997), « Les représentations des enseignants débutants sur leurs pratiques. Une clef pour comprendre la construction de la professionnalité enseignante », *Recherche et formation*, n° 25, mai-août, pp. 113-123.
- PROST Antoine (1968), *Histoire de l'enseignement en France*, Paris, Armand Colin.
- ROBERT André et TERRAL Hervé (1993), « La formation commune en IUFM : entre mythe fondateur et mise en œuvre effective », *Recherche et formation*, premier semestre, n° 13, pp. 23-45.
- ROBERT André et TERRAL Hervé (2000), *Les IUFM et la formation des enseignants aujourd'hui*, Paris, PUF.
- ROMIAN Hélène (sous la dir. de) (2000), *Pour une culture commune de la maternelle à l'Université*, Paris, Hachette.

Notes

1. Cet article reprend, dans ses grandes lignes, le dernier chapitre d'un rapport de recherche publié en juin 2001 et intitulé : « La loi d'orientation dix ans après : mise en œuvre et interprétation » (convention UNSA-IRES/Laresco-ICOTEM).
2. Contrairement à une légende tenace, « la III^e République triomphante n'a pas institué une École unique (et encore moins une École unifiée). Elle a, à l'opposé, approfondi la séparation entre l'ordre dominant du secondaire (avec son examen emblématique, le baccalauréat, ses lycées et collèges allant des petites classes enfantines à la Terminale) et l'ordre dominé du primaire, réservé au peuple (Certificat d'études, « communale »...) » (Cl. Lelièvre, *in* H. Romian, sous la dir. de, 2000, p. 17).
3. Dans son *Histoire de l'enseignement en France*, Antoine Prost note à juste titre que ce plan, par l'ampleur et la qualité de ses dispositions novatrices, s'est très vite imposé comme une « référence mythique » au « prestige presque sacré » (A. Prost, 1968, p. 420).
4. « On ne peut préjuger de ce qui serait advenu si ce projet ambitieux avait trouvé à s'appliquer dans son intégralité. Les membres de la commission avaient eux-mêmes conscience du caractère singulièrement révolutionnaire de leurs propositions au point d'envisager des mesures transitoires, qui ne furent pas plus appliquées » (A. Robert et H. Terral, 2000, p. 34.)
5. Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique.
6. Voir, sur ce point, la dénonciation des « impasses de la raison pédagogue » (H. Boillot et M. Le Du, 1993, Postface, pp. 213-226 ; G. Coq, 1991 ; L. Jaffro et J.-B. Rauzy, 2000).
7. Entretiens avec Monique Benoit (Poitiers, 6 novembre 2000), Albert Lopez (Saint-Denis de la Réunion, 8 décembre 2000), Françoise Péchillon (Villeneuve d'Ascq, 22 janvier 2001) et Jacques Meyer (Reims, 24 janvier 2001).
8. Joseph Losfeld, premier directeur de l'IUFM du Nord-Pas-de-Calais et actuel recteur de l'académie de Nancy-Metz, insiste bien sur la nécessité de « mixer » les cultures des formateurs et des institutions auxquelles ils sont rattachés (J. Losfeld, 1992, p. 49).
9. Que l'on retrouve, dès l'origine, dans les trois IUFM pilotes (Grenoble, Lille et Reims), les modes de gestion du pôle « compétences professionnelles » pouvant diverger assez sensiblement (arbitrages didactique/pédagogie, démarche « explicative » ou « compréhensive », liens théorie/pratiques). Cf. A.-M. Bériot *et alii*, 1992, p. 72 : dans certaines circonstances, « on conçoit la formation comme la décomposition, en divers éléments, des savoirs à acquérir » ; dans d'autres, « on s'inscrit dans un modèle d'inspiration holiste pour lequel seules la complexité et la globalité des situations peuvent constituer un point de départ adéquat ».
10. Les enseignants du premier degré y trouvent à court terme des « bénéfices évidents » : une plus grande autonomie dans les pratiques, une hausse de la qualification, un gain statutaire et financier ainsi qu'une amélioration de leur image. La question se pose différemment pour le secondaire : les plans de formation ne

changent pas fondamentalement la dynamique que les CPR avaient amorcée, et les risques d'une « normalisation » (par l'« imposition de standards d'efficacité ») ou d'un « déclassé relatif » (par un « nivellement par le bas ») ne sont pas à écarter (V. Lang, 1999, pp. 232 et sqs). Cf., sur ce dernier point, le témoignage de Monique Vuailat paru dans le n° 176 du *Monde de l'éducation* (novembre 1990, pp. 15-20).

11. « Ici ont été organisés des "groupes de suivi", chacun étant prié de se présenter en jetant un ours en peluche avant de se livrer à quelques exercices gymniques ; là, une animatrice invite les participants à analyser leur comportement pédagogique en histoire ou en mathématiques à partir de leur performance dans une séance de danse bulgare » (*L'Agrégation*, n° 33, août-septembre 1991, p. 17).

12. Sur l'abandon du modèle de formation incarné par les ENNA, cf. B. Michonneau, 1992, p. 51 : « Une fois de plus, ce sont les élèves en situation d'échec grave, ceux des LP, qui risquent de faire les frais de l'opération. »

13. « De leur généralisation, en 1991, jusqu'à 1993-1994, les effectifs ont connu une très forte croissance. Selon la direction de la prospective et du développement, les instituts comptaient 55 781 élèves en 1991, 73 076 en 1993-1994. Moins prononcée ensuite, cette croissance s'est poursuivie jusqu'en 1995-1996, avant que ne s'amorce une sensible décline. Au plus haut de la courbe, en 1995-1996, 84 245 étudiants étaient inscrits, mais seulement 81 305 en 1997-1998 (- 3 %). Au total, c'est cependant bien d'une explosion dont il convient de parler, avec une augmentation de 49 % entre 1991 et 1997-1998. Dans la même période, trois centres ont même connu un essor plus spectaculaire encore : Paris (+ 141 %), Limoges (+ 94 %) et Montpellier (+ 86 %). Si la raison d'un tel engouement tient d'abord à la crise de l'emploi (laquelle, dans un premier temps, a rendu plus attractifs les métiers de l'enseignement, ces derniers ayant bénéficié d'une revalorisation), les IUFM ont aussi su faire preuve qu'ils assuraient les meilleures chances de réussite aux différents concours [...]. Très féminisé [...], le public est surdiplômé, près d'un tiers possédant un titre supérieur à la licence » (G. Coutty, 1999, p. 24) Cf., pour un descriptif plus détaillé, l'encadré de la page 11.

14. Voir le premier « palmarès des IUFM » établi par la revue *L'Étudiant* dans son numéro de février 1994. Sur la période 1992-1996, la « prime aux entrants », si elle est moins élevée pour le second degré, est loin d'être négligeable (*Source : Cahiers de la Fonction publique et de l'administration*, n° 160, septembre 1997, pp. 14-15) :

Taux de réussite comparés des candidats aux concours de recrutement

1 ^{er} degré (CAPE)	Candidats IUFM			Candidats hors IUFM		
	Présents	Admis	Taux de succès	Présents	Admis	Taux de succès
1992	6 604	3 516	53 %	8 068	1 437	18 %
1993	11 079	6 999	63 %	15 386	3 126	20 %
1994	13 567	6 682	49 %	25 860	2 990	12 %
1995	13 983	6 535	47 %	35 687	3 081	9 %
1996	13 833	6 426	46 %	29 392	2 554	9 %

2 ^e degré (CAPE-CPE- CAPEPS- CAPET- CAPLP)	Candidats IUFM			Candidats hors IUFM		
	Présents	Admis	Taux de succès	Présents	Admis	Taux de succès
1992	18 415	7 321	40 %	29 873	5 536	19 %
1993	22 007	8 493	39 %	25 259	4 870	19 %
1994	31 349	9 548	30 %	35 553	4 740	13 %
1995	35 866	9 154	26 %	42 763	4 876	11 %
1996	37 092	8 433	17 %	50 576	4 794	9 %

15. Chacun d'entre eux étant désigné par ses initiales (J.-L. A., J.-M. M. ou J.-M. Z.).
16. Appelons-le ainsi, les responsables de la publication dans laquelle figure ce récit préférant jouer la prudence et recourir à un pseudonyme, afin de « ne pas porter tort » à l'auteur de cette contribution.
17. *Bilan de l'année IUFM 1999-2000*, 8 juin 2000, pp. 9-10.
18. Le questionnaire ayant été distribué en septembre 1993 (nombre de répondants par catégories : 74, 141 et 160).
19. Les personnes interrogées étaient invitées à hiérarchiser leurs préférences parmi trois choix possibles dans une liste de neuf items (dont la « philosophie de l'éducation », les « techniques audiovisuelles », « informatiques » ou « de communication »).
20. Comme précédemment, sont prises en compte les valeurs citées en premier, deuxième et troisième rangs.
21. Onze modalités, se référant à des « échanges » ou à des « formations identifiées à des savoirs », étaient mentionnées.
22. Pour une discussion approfondie, cf. P. Périer, 1996, pp. 11-14 et Cl. Pair, in J. Bourdon et Cl. Thélot (sous la dir. de), 1999, pp. 123-137.
23. Résultat : « Chaque formateur, chaque stagiaire, faute de pouvoir se reconnaître dans de pseudo-évidences de bon sens, se réfugie dans ce qu'il connaît le mieux et se constitue une "niche" [...]. Le dernier mot est laissé de fait au terrain, sans contrepartie possible, avec le risque d'une reproduction à l'identique de ce qui est bien connu.

Paradoxalement, quand par un acte d'*autorité*, l'institution refuse d'examiner les contradictions, elle favorise le *laisser-faire* » (F. Clerc, 1996, p. 104.)

24. Position exprimée par Alain Bouvier, ancien président de la Conférence des directeurs d'IUFM (1994-1998). Cf. A. Robert et H. Terral, 2000, p. 133.

25. Propos de Claude Allègre repris dans le numéro de septembre 1999 du *Monde de l'éducation*.

26. Au sens de Boltanski et Thévenot (cf. *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard, 1991).