

Guy LEGRAND

LA « FORMATION GÉNÉRALE » AU FIL DES TEXTES

Les variations relatives à la formation générale professionnelle des futurs enseignants en Institut Universitaire de Formation des Maîtres, dans les textes officiels ou para officiels depuis 1989

Résumé : La création des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres en France a entraîné le remodelage des formations d'enseignants. L'un des nouveaux aspects consiste en une « formation générale » qui constitue un champ très problématique. D'une part, l'expression elle-même est employée dans un sens décalé par rapport à l'usage le plus habituel. En outre, si la réalité à laquelle elle réfère s'apparente aux domaines de la psycho-pédagogie, de la philosophie et de la sociologie de l'éducation parcourus dans les anciennes Ecoles Normales d'Instituteurs, elle les déborde largement. Les orientations relatives à ce volet de la formation ont suscité depuis quatre ans une abondante production textuelle officielle ou para-officielle fluctuante. L'aire des réajustements ou des réorientations est circonscrite par deux modèles différents et bien typés qui présentent cependant une convergence : la même conception de l'articulation théorie-pratique. C'est, de manière apparemment paradoxale, cette conception, sans doute considérée comme peu opératoire de manière généralisable dans les circonstances actuelles, qui suscite l'émergence d'un troisième modèle partiel lequel se révèle, de ce point de vue, très volontariste et ambitieux mais, du coup, bien moins immédiatement applicable encore. D'autres données à caractère psychologique ou matériel pèsent sur l'organisation de la formation générale professionnelle des futurs enseignants. Cependant, ces difficultés n'empêchent pas que la nécessité de cette partie de la préparation professionnelle semble aujourd'hui assez largement admise.

Mots-clefs : formation des maîtres, formation générale.

SPIRALE - Revue de Recherches en Éducation - 1994 N° 12 (39-60)

La circulaire du 2 juillet 1991, portant « Contenu et validation des formations organisées par les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres »¹, instaure, parmi d'autres modalités de préparation professionnelle, une « formation générale et transversale, commune ou non »² dont les objectifs sont les suivants :

- « faire réfléchir sur l'éducation et l'enseignement »,
- « aider les futurs enseignants à mettre en perspective les théories de l'apprentissage et réfléchir sur les contributions des disciplines à la formation des outils conceptuels »,
- « faire acquérir aux futurs enseignants des savoir-faire professionnels (...) et maîtriser les techniques nécessaires à l'exercice du métier d'enseignant »,
- « rendre les futurs enseignants capables de s'adapter aux différents publics scolaires qu'ils sont amenés à rencontrer et à prendre en compte, notamment les publics en difficulté et les élèves présentant des handicaps »³.

La « formation commune » permet plus spécifiquement aux enseignants :

- « de reconnaître et de prendre en compte la continuité des apprentissages tout au long du cursus scolaire,
- d'identifier les disparités et les convergences d'approche entre les enseignements de disciplines différentes pour les élèves d'une tranche d'âge donnée,
- de situer leur action dans l'ensemble du système éducatif et de participer à son évolution »⁴.

¹- MEN, « Contenu et validation des formations organisées par les instituts universitaires de formation des maîtres », *Bulletin Officiel*, n° 27, 11 Juillet 1991, 1795-1801, p. 1797.

²- Notons que dans l'ensemble du texte, l'épithète « transversale » n'est pas couramment ajoutée au substantif « formation », contrairement à celle de « générale ».

³- Ibid., p. 1797.

⁴- Ibid., p. 1797.

Suivent dans la circulaire, des exemples de thèmes auxquels correspondent les objectifs.

Ce champ semble bien présenter quelques analogies avec la psychopédagogie, la philosophie et la sociologie de l'éducation traditionnellement pratiquées dans les Écoles Normales mais il les déborde largement. Son inscription dans un plan général de formation, le mode de détermination et la nature des contenus méritent des réflexions approfondies. Soumis d'autre part aux principes généraux de l'ensemble de la formation décrite dans la circulaire (articulation théorie-pratique et parcours personnalisé de l'étudiant), il présente les difficultés afférentes à ces deux options. Enfin sa mise en œuvre concrète entraîne de délicats arbitrages, sous la pression de données multiples.

On se propose d'examiner ici ces diverses questions dans le cadre des variances de la production pluri-textuelle officielle ou para-officielle, à laquelle elles ont donné lieu, en indiquant quelques incertitudes ou infléchissements successifs qui signalent les nœuds d'autant de débats. Un examen préliminaire est à mener. Il concerne l'expression « formation générale ».

L'EXPRESSION « FORMATION GÉNÉRALE »

C'est, semble-t-il, la première fois que cette expression apparaît dans un texte officiel régissant la formation des maîtres avec le sens qu'elle y prend présentement et qui donne au moins matière à discussion. Elle est habituellement usitée pour référer à des connaissances fondamentales relatives aux matières de l'enseignement général : français, mathématiques, histoire, philosophie, etc., parfois dans le cadre d'études plus circonscrites qui ne délaissent pas les espaces du savoir et de la culture auxquels elle renvoie (la culture étant, dans ce cas, souvent elle-même qualifiée de générale). L'expression « formation générale » désigne secondement un ensemble de connaissances ou de compétences qui, sans relever d'une large palette de disciplines de l'enseignement général, participe néanmoins d'un ou de plusieurs champs nettement plus étendus que celui d'une spécialité. Des deux

acceptions, cette dernière semble la plus près de l'usage examiné ici. Cependant, dans cette seconde configuration sémantique, les domaines désignés peuvent éventuellement être connexes de la spécialité envisagée ou leur être de quelque nécessité, ou garantir une ouverture d'esprit et un niveau intellectuel global requis, mais sans constituer le centre des compétences spécifiques à acquérir.

Or, indubitablement, le texte de juillet 1991 dénote par « formation générale », une partie du noyau même des spécialisations très précises nécessaires aux professeurs, en dehors des savoirs disciplinaires à enseigner. L'énoncé de la plupart des objectifs en témoigne. Les emplois habituels de l'expression examinée ne renvoient à aucune technicité, aucun savoir-faire finement professionnel ; celui que nous découvrons possède les caractéristiques inverses.

On peut formuler trois hypothèses pour rendre compte de l'utilisation présente. Deux d'entre-elles sont associées à la constatation d'un décalage lexical, d'ailleurs relevé par le professeur KASPI⁵ ; la troisième fait la part d'un implicite qui contredit cette impression d'écart, mais conduirait à s'interroger dès lors sur la loyauté intellectuelle du discours tenu par les auteurs de la circulaire.

Il a pu être considéré que le qualificatif « général » évoquait simplement la diversité des informations, connaissances, et aptitudes très spécifiques à acquérir en dehors de la spécialité disciplinaire, mais en sous-estimant l'effet insolite ainsi créé par rapport aux utilisations habituelles de la locution « formation générale » qui, on vient de le voir, n'intègre pas des données précisément professionnelles.

Cette hypothèse peut être complétée par une autre, qui convoque l'histoire de la formation des enseignants. Le terme « général » devrait être entendu non pas selon les deux sens acquis par l'usage et l'association au substantif « formation », mais selon celui qu'il prenait (et prend encore) dans l'expression « pédagogie générale ». En effet, il y a encore quelque trente ans, la formation pédagogique en École Normale comportait deux rubriques essentielles : la pédagogie géné-

⁵ - KASPI A, *Rapport sur les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres*, 1er juillet 1993, p. 4.

rale et la pédagogie spéciale⁶ ; celle-ci était vouée à l'enseignement des disciplines de l'école et la pédagogie générale à tous les savoirs et techniques non disciplinaires (selon l'extension qu'à ici le terme « discipline »). On voit bien que l'adjectif « général » prend deux sens différents selon qu'il est associé à « formation » ou « enseignement » d'une part (il renvoie alors peu ou prou aux disciplines d'enseignement), à « pédagogie » d'autre part, (il renvoie aux savoirs et techniques non disciplinaires) et le transport du signifié, d'un contexte à l'autre, peut être source de confusion.

Ce décalage terminologique n'est pas passé inaperçu au professeur KASPI dans son « rapport sur les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres ». Délibérément et explicitement, il choisit d'usiter l'expression « formation générale » dans le premier des deux sens les plus couramment reçus : « Pour sauvegarder un peu de clarté, j'appelle « formation générale » l'acquisition des savoirs académiques »⁷. Il entend évidemment, par là, le savoir correspondant aux disciplines traditionnelles de l'enseignement général.

Une troisième hypothèse est que l'emploi de l'expression « formation générale » serait en réalité beaucoup plus près qu'il n'y paraît du second des deux usages les plus fréquents aujourd'hui. Les éléments de formation générale constitueraient une simple toile de fond possiblement utile à l'exercice de compétences disciplinaires. Aucun vrai savoir ou savoir-faire professionnel précis ou crucial ne serait en jeu. L'utilisation de cette expression révélerait alors, chez les auteurs du texte, des orientations inexprimées mais sous-jacentes selon lesquelles la partie de la formation visée pourrait consister simplement en l'abord compendieux des éléments non disciplinaires les plus courants et les plus nécessaires à l'exercice de la profession, auquel cas surgit la contradiction avec l'exigence apparente de forte professionnalité qui semble s'attacher aussi à ce versant de la formation.

Quoi qu'il en soit, il est tout à fait remarquable que, dès son appellation même, le champ visé suscite analyses et contestations. Cela

⁶- Circulaires des 22 Décembre 1948, 18 Juillet 1953, 20 mars 1961.

⁷- *Ibid.*, p. 14.

resterait anecdotique si les remarques sémasiologiques précédentes ne constituaient un bon indicateur préalable du caractère hautement problématique de la « formation générale » examinée ici. Une autre manifestation en est la dynamique rédactionnelle tâtonnante à effets successifs de repositionnements divers dans laquelle s'inscrit le texte de juillet 1991. Il avait été précédé par la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 et ses annexes⁸, qui contenaient des prémices de plan de formation professionnelle des maîtres, par le rapport du Recteur BANCEL du 10 octobre 1989⁹, par diverses versions préparatoires émanant des deux groupes réunis à l'initiative de la D.E.SUP. à partir de décembre 1990 et qui semblent avoir travaillé de manière fluctuante et peu orientée par une vision ferme de la formation des maîtres, malgré toute la réflexion préalable de la Commission BANCEL. Les deux exemples les plus fameux, mais non les seuls, de tergiversations, concernent la place de la philosophie et l'importance de la formation commune. A cet égard, les versions du document de travail des 1er mars 1991 et 28 mars 1991 respectivement référencées Mk IV et Mk VI¹⁰ sont éclairantes de l'évolution des débats et probablement des rapports d'influence au sein des deux groupes. A la suite de la circulaire de juillet 1991 sont parus, d'autre part, divers textes de recadrage, pour la préparation des plans de formation 1992-1994. Le corpus le plus important est constitué de la circulaire elle-même, du rapport BANCEL qui l'a précédée et des textes de recadrage qui l'ont suivie ; c'est lui qui servira de fondement à notre exploration, laquelle s'attache en premier lieu, comme il a été dit, aux caractères des contenus de la formation générale.

⁸- MEN, « Loi d'Orientation sur l'Éducation », *Bulletin Officiel*, n° spécial 4, 31 août 1989.

⁹- Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres, rapport du Recteur Daniel BANCEL à Lionel JOSPIN, Ministre d'État, Ministre de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports, 10 Octobre 1989.

¹⁰- D.E.SUP. 4 B, Document de travail, note d'étape sur les travaux en cours concernant la définition des contenus des enseignements et de la certification dans les IUFM, 01/03/91, (Référence Mk IV).

- DIRECTION DES ENSEIGNEMENTS SUPÉRIEURS, SOUS-DIRECTION DE LA FORMATION DES MAÎTRES, D.E.SUP 4 B, Document de travail, note sur les contenus d'enseignements et la certification dans les IUFM, 28/03/91, (Référence Mk VI).

MODE DE DÉTERMINATION ET CARACTÈRES DES CONTENUS DE LA FORMATION GÉNÉRALE

Trois catégories d'analyse ont été retenues :

1. La structure générale du texte et du plan de formation envisagé,
2. La nature et le mode de détermination des contenus de la « formation générale »,
3. Le caractère des savoirs mis en œuvre.

Selon la circulaire de référence¹¹, cet aspect de la préparation professionnelle s'insère dans un plan dont deux orientations sont d'abord énoncées et explicitées : le parcours personnalisé de l'étudiant et l'articulation théorie-pratique. Suit la maquette générale de la formation : « on peut (...) considérer globalement qu'un tiers du temps des étudiants sera consacré sur deux ans aux stages, à leur préparation, leur analyse, leur suivi. Les deux autres tiers seront consacrés aux enseignements disciplinaires, notamment dans le cadre de la préparation des concours, au travail d'approfondissement aboutissant au mémoire professionnel, à la formation générale et transversale, commune ou non »¹². La formation générale ne correspond donc ni aux stages, à leur préparation, leur accompagnement et leur suivi, ni à la formation académique, ni probablement à la partie de la didactique qui s'attache aux savoirs à enseigner et à leur organisation, ni au travail sur le mémoire professionnel. Par contre, il semble bien que tout ce qui touche au reste de la didactique, de la pédagogie, et tout ce qui apporte information et habileté d'ordre professionnel ressortisse à cet aspect de la formation. Ce champ est vaste ; les objectifs ont été cités

¹¹- MEN, « Préparation des plans de formation des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) pour les années universitaires 1992-1994 », Bulletin Officiel, n° 14, 20 Mars 1992, p. 1042, 1043.

- Les orientations pour la période 1992-1994, 21/05/92.

- D.E.SUP. 5, Mise en œuvre des plans de formation des IUFM 1992-1994, premières observations, 12 Février 1993.

¹²- MEN, 1991, op. cit., p. 1797.

supra en introduction. Ils sont traités selon différents thèmes que la circulaire énonce, (chacun étant illustré de contenus possibles)¹³ :

« L'élève et les apprentissages (...)
L'enseignant : acteur responsable au sein du système éducatif
(...)
Outils et techniques d'enseignement (...) »

et pour la formation commune :

«-Continuité des apprentissages d'une discipline : (...)
- Approche comparative entre les enseignements de disciplines différentes (...)
- Problèmes généraux et transversaux : (...) ».

Trois remarques s'imposent à la lecture de cette circulaire de 1991 :

1. Le texte est faiblement structuré du point de vue intellectuel, et discursivement peu construit. Aucune dépendance hiérarchique ou enchâssement d'idées n'informe continûment l'ensemble. On sait qu'il est le résultat de coutures laborieuses. Deux exemples ont été donnés précédemment. Les nombreux « etc. » et points de suspension montrent bien le caractère potentiellement le plus extensif de toutes les rubriques, ce qui pourra laisser place à des mises en œuvre très diverses, des plus étendues à d'autres plus restrictives.

2. Les objectifs de la formation générale sont de deux ordres : réflexif et de maîtrise professionnelle. Deux déclinaisons de ce dernier objectif sont particulièrement développées ; elles concernent complémentaires la reconnaissance et le traitement, d'une part des diversités (celle des publics et celle des disciplines), d'autre part des globalités et des cohérences (les continuités et l'insertion dans l'ensemble du système éducatif). Les têtes de rubriques thématiques sont constituées de termes évoquant non pas des savoirs ou des savoir-faire, mais des acteurs, des facteurs ou des éléments constitutifs du processus éducatif. Ces orientations traduisent à la fois une forte volonté d'an-

¹³. Ibid., p. 1797-1798.

crer la formation des maîtres au plus près des conditions d'exercice les plus habituelles et de l'inscrire dans une perception plus globale de l'action éducative.

3. Les contenus de ces rubriques se rapportent en tant que de besoin :

a) très peu à des champs de savoirs académiques (« l'approche philosophie et épistémologique » mentionnée dans les objectifs, « les données générales sur l'enfant et l'adolescent (développement psychologique et physiologique »), « théories de l'apprentissage »),

mais surtout

b) à des connaissances et compétences didactiques ou pédagogiques pratiques (exemples : aide au travail de l'élève, méthode d'évaluation, continuité des apprentissages d'une discipline, travail du corps et de la voix, etc.),

c) à des informations de type socio-professionnel (exemples : le système éducatif et ses partenaires, le statut de l'enseignant, etc.)

Ce parti manifeste clairement, sinon une méfiance, du moins une prise de distance par rapport aux enseignements universitaires traditionnels, et même, peut-être, à ceux des Écoles Normales, considérés parfois comme insuffisamment fondés sur les aspects concrets de la profession. Une comparaison avec le Rapport BANCEL est éclairante.

Celui-ci avait précédé la circulaire de juillet 1991. Il ne contient pas l'expression « formation générale ». Cependant, on peut y retrouver des rubriques homologues.

Le rapport propose d'abord un schéma général très construit de la formation des maîtres. Il n'énonce d'emblée ni des champs de savoir ni des thèmes relatifs à l'éducation, mais détaille une liste de compétences professionnelles à acquérir¹⁴ ; il s'apparente en cela au modèle de formation selon les compétences attendues :

«- Organiser un plan d'action pédagogique (...).

- Préparer et mettre en œuvre une situation d'apprentissage (...).

¹⁴. *Créer une nouvelle dynamique...* op. cit., p. 5-8.

G. LEGRAND

- Réguler le déroulement d'une situation d'apprentissage (...).
- Gérer les phénomènes relationnels (...).
- Fournir une aide méthodologique aux élèves dans leur travail personnel (...).
- Favoriser l'émergence de projets professionnels positifs (...).
- Travailler avec des partenaires (...) ».

Après avoir avancé cette liste de compétences, les auteurs introduisent les champs de savoir et les activités pratiques. En effet, dans l'exercice de chacune des compétences, l'enseignant « mobilise un certain nombre de connaissances. Ce sont ces connaissances qui, articulées avec des formations pratiques, constitueront la base de la formation initiale des enseignants »¹⁵.

Les connaissances se distribuent en trois grands pôles :

- a) « Les connaissances relatives aux identités disciplinaires (savoirs à enseigner, histoire, épistémologie et enjeux sociaux des différentes disciplines) »,
- b) « Les connaissances relatives à la gestion des apprentissages (...) »,
- c) « Les connaissances relatives au système éducatif »¹⁶ qui permettront à l'enseignant d'appréhender « les enjeux (...) présents dans toute action éducative »¹⁷ et les caractéristiques du système.

Dans ces trois pôles de connaissances « le travail et la réflexion sur l'organisation, le sens et la portée des contenus et des méthodes détiennent une place fondamentale »¹⁸.

Les formations pratiques consistent en¹⁹ :

- a) « L'analyse des pratiques pédagogiques au sein même de l'IUFM (...) »,

15- Ibid., p. 8.

16- Ibid., p. 4.

17- Ibid., p. 11.

18- Ibid., p. 4.

19- Ibid., p. 15-18.

LA «FORMATION GÉNÉRALE» AU FIL DES TEXTES

- b) « La formation par alternance dans les écoles et les établissements scolaires (...) »,
- c) « La participation aux travaux d'équipe dans les écoles et les établissements (...) »,
- d) « Les stages en entreprise (...) ».

Par référence à la circulaire de juillet 1991, ce qui relèverait possiblement de la formation générale appartient

- du point de vue des connaissances à acquérir : à une partie du paragraphe a, aux paragraphes b et c,
- du point de vue des formations pratiques : aux paragraphes a, b, c. Notons que le contenu correspondant au paragraphe a est absent du texte de la circulaire de 1991.

En regroupant les thèmes énoncés au fil du texte, dans l'ordre où ils apparaissent, on aboutirait à une « formation générale » aux contours suivants et dont l'énoncé des rubriques fait presque toujours place au substantif « connaissance » ou au verbe « connaître » :

- « (...) connaissance des conditions d'élaboration et de construction du savoir scolaire » confronté au savoir académique,
- « (...) connaître les grandes étapes de la pensée pédagogique et de l'évolution des méthodes didactiques »,
- « (...) des connaissances sur la psychologie et le comportement des élèves (qu'il s'agisse de jeunes ou d'adultes) aux différents niveaux du système éducatif. Des notions de psycho-sociologie et de sociologie de l'éducation sont également indispensables »,
- « (...) avoir une bonne connaissance des stratégies individuelles d'apprentissage ». Cela nécessite « une analyse attentive des représentations que les élèves ont des savoirs, une réflexion sur les obstacles de nature épistémologique ou didactique qui peuvent se présenter en cours d'apprentissage et sur les rythmes de progression qui peuvent être adoptés selon les niveaux »,
- « (...) connaître les moyens de préparation, de mise en œuvre et de régulation des situations d'apprentissage dans le cadre d'une pé-

G. LEGRAND

dagogie basée sur l'appropriation active des connaissances par les élèves ». « Des connaissances en psychologie de l'enfant, de l'adolescent et de l'adulte (...). A cet égard la connaissance de l'analyse par objectifs peut être très utile »,

- « (...) des connaissances en docimologie et en évaluation (formative et sommative) »,

- « (...) une bonne maîtrise des technologies de la communication (...) »,

- « L'enseignant doit pouvoir définir la tâche qui lui revient à l'intérieur d'un projet commun de formation »,

- « (...) Connaître les publics scolaires dans leur diversité croissante, connaître le fonctionnement et l'évolution du système éducatif... L'histoire et l'économie de l'éducation peuvent, à cet égard, apporter des éclairages, très enrichissants », tout autant que « des études raisonnées de flux scolaires à partir de données statistiques » (...). « L'enseignant doit comprendre l'identité de son école ou de son établissement »,

- « L'analyse des pratiques pédagogiques au sein même de l'IUFM :

Les pratiques pédagogiques mises en œuvre au sein même de l'Institut fournissent un cadre d'expérimentation très intéressant pour les étudiants. Elles pourront servir de base à une réflexion sur la formation dispensée, à des exercices de simulation, etc. ».

Trois remarques feront l'écho à celles émises à propos de la circulaire officielle.

1. Par rapport au texte de 1991, le rapport BANCEL possède indiscutablement une structuration supérieure aussi bien intellectuelle que discursive. Sa composition est d'une rigueur tout académique. Détail significatif : bien plus long que l'instruction ministérielle, il recèle deux fois moins d'« etc » (quatre contre huit). Même si l'on ne retient pas ou si l'on discute les solutions proposées, il possède une vertu de centration sur une liste de compétences professionnelles à acquérir et il signale la conception qui organise leur acquisition : l'ar-

ticulation de trois types de connaissances avec quatre types de formations pratiques.

2. Les rubriques qui correspondraient à la formation générale réfèrent à des connaissances sélectionnées en fonction des compétences d'enseignement précises, explicitement citées à chaque fois, et à la construction desquelles elles sont appelées à concourir. Deux exemples d'une procédure générale seront significatifs : « savoir observer la vie d'un groupe, conduire des échanges nécessitent des connaissances sur la psychologie et des comportements des élèves (qu'il s'agisse de jeunes ou d'adultes) aux différents niveaux des systèmes éducatifs. Des notions de psychosociologie et de sociologie de l'éducation sont également indispensables. » « L'enseignant doit savoir utiliser les différents dispositifs d'évaluation et être capable d'une réflexion critique sur les résultats obtenus, ce qui suppose des connaissances en docimologie et en évaluation (formative et sommative) ». Cette démarche donne à la formation professionnelle une focalisation plus nette sur l'acte d'enseigner alors que, dans la circulaire de 1991, la centration sur les acteurs, les facteurs et les éléments du processus d'enseignement semble laisser plus de place aux réalités multiformes de l'éducation. Cela dit, les champs d'intérêts balisés se recouvrent largement. La circulaire de 1991 insiste bien davantage sur les continuités de l'enseignement. Le rapport BANCEL contenait une innovation non reprise : l'analyse des pratiques pédagogiques développées dans l'IUFM

3. Les deux textes se différencient nettement par le style des savoirs auxquels il est fait appel. Contrairement à la circulaire, le rapport BANCEL introduit massivement, dans la formation des maîtres, les savoirs académiques. Ils sont cités soit par leur appellation courante : « psychologie », « psychosociologie », « sociologie de l'éducation », « docimologie », « histoire et économie de l'éducation », soit au moyen de périphrases : « conditions d'élaboration et de construction du savoir scolaire », « grandes étapes de la pensée pédagogique et de l'évolution des méthodes didactiques ».

Ce choix manifeste la volonté de fonder la formation sur un corps de connaissances reconnu, fortement construit et formalisé, bien qu'étant — on l'a vu — sélectionné en fonction de compétences attendues. La circulaire de 1991, quant à elle, donne la priorité à des types de savoir immédiatement professionnels ou socioprofessionnels.

Plusieurs autres documents officiels ou para-officiels ont suivi à la fois le rapport BANCEL de 1989 et le texte ministériel de 1991. On retiendra ici la circulaire n° 92-118 du 20 mars 1992 sur la « Préparation du plan de formation des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) pour les années universitaires 1992-1994 »²⁰, « Les orientations pour la période de 1992-1994 » du 21 mai 1992²¹, et la synthèse intitulée : « Mise en œuvre des plans de formation des IUFM, 1992-1994. Premières observations »²², du 12 février 1993, publiée à l'occasion de l'installation de la Commission Consultative Nationale des IUFM. Ces documents émanent de la D.E.SUP. Ils procèdent d'une première analyse des plans de formation et de leur déroulement et contiennent des recommandations.

1. Dans le texte présenté à la C.C.N. des IUFM, il est souhaité que soit proposé « un ensemble cohérent, et finalisé d'objectifs de formation précis et hiérarchisés »²³. La circulaire de mars 1992 retient comme principe la « cohésion des parcours de formation de chaque élève de l'IUFM » et stipule que « Pour chaque étudiant » le parcours de formation comporte « Un objectif clair et suffisamment explicité dès le début de la formation »²⁴. Ainsi, clarté et cohérence sont requis. Après la mise en application de la circulaire de 1991 qui exposait des lignes directrices, sans véritable appareil ou exigence conceptuels, et se présentait surtout comme organisationnelle, indicative et illustra-

20. MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, 1992, op. cit..

21. *Les orientations...*, op. cit..

22. D.E.SUP., *Mise en œuvre...*, op. cit..

23. *Ibid.*, p. 6.

24. MEN, 1992, op. cit., p. 1043.

tive, il est prescrit une structuration intellectuelle forte et facilement intelligible, bien davantage caractéristique du rapport BANCEL.

2. A l'instar de la circulaire de 1991, les documents ultérieurs délaissent les listes de compétences qui guidaient la détermination des contenus dans le texte de la commission BANCEL, mais ils énumèrent les thèmes relatifs à l'éducation et l'enseignement : ils en rappellent quelques-uns, ils en ajoutent d'autres, par exemple « l'éthique du métier d'enseignant » (texte présenté à la C.C.N. des IUFM).

Cependant, selon que le texte consulté est officiel (circulaire publiée au Bulletin Officiel) ou para officiel (synthèse diffusée par le Ministère mais sans valeur réglementaire stricte) deux exigences supplémentaires et différentes apparaissent.

La circulaire du 20 mars 1992 prend la précaution d'opérer un net recadrage de contenus en les plaçant sous la tutelle intellectuelle des options ministérielles : « Les contenus de formation, quelles que soient les modalités retenues pour la mise en œuvre du plan de formation, sont élaborés en accord avec les orientations de la politique éducative définie par le Ministre de l'Éducation Nationale »²⁵. Plusieurs exemples sont avancés. Les auteurs du document intitulé « Les orientations... » préconisent quant à eux une plus grande rationalité. Il s'agit de mieux cibler les contenus en les déterminant étroitement selon chaque champ thématique retenu. Un sujet étant ciblé, les zones de savoir particulières à mobiliser sont déterminées sélectivement. Par exemple en ce qui concerne la « connaissance du système éducatif et de son contexte social, économique et culturel » ou « l'apprentissage de la lecture et de la production de textes dans les différentes disciplines », il est fait appel aux « analyses sociologiques, économiques, démographiques, historiques précises » pour l'un, aux « recherches en sciences cognitives (psychologie, psycholinguistique) » pour l'autre²⁶. La démarche rappelle celle de la commission BANCEL, mais partiellement seulement, car en effet, répétons-le, le point de départ n'est pas ici les compétences, mais des thèmes professionnels. Dans les deux

²⁵- Ibid., p. 1043.

²⁶- *Les orientations...*, op. cit., p. 6.

documents, la procédure de détermination des contenus est moins articulée que dans le rapport BANCEL mais nettement plus dirigée que dans la circulaire de 1991.

3. Une autre évolution se marque au sujet des styles de savoirs à mettre en œuvre. Les auteurs des « orientations » mettent en garde contre « des enseignements dont les contenus paraissent insuffisamment précis et assurés ». Les formations « doivent s'appuyer sur des connaissances et des savoirs solidement établis » ; des champs disciplinaires de référence sont nécessaires : « sociologie, histoire, psychologie, épistémologie, etc. ». La recherche est abondamment mise à contribution : « Le développement des recherches en éducation sera un moyen de nourrir cet aspect important de la formation en IUFM ». Il est conseillé de mettre en jeu « des savoirs didactiques et psychologiques que la recherche a fortement développés ces dernières années ». « Les recherches en sciences cognitives », on l'a vu, sont invoquées²⁷.

On retrouve un type de savoirs nettement universitaires, très présents dans le texte de la commission BANCEL, mais évincés dans la circulaire de 1991. Cependant, les possibles dérives théoriciennes sont citées par les rédacteurs de la synthèse présentée à la C.C.N. des IUFM. Ils évoquent « le risque de « remplir » les volumes horaires consacrés aux formations générales par des cours de pédagogie générale peu articulés sur la réalité des situations d'enseignement »²⁸, et invitent à « mieux relier la formation générale aux stages et aux pratiques sur le terrain » comme le fait d'ailleurs la circulaire de mars 1992. Ainsi donc, le haut niveau académique des formations doit s'accompagner de leur adéquation et de leur articulation forte aux nécessités et caractéristiques professionnelles pratiques. Cette exigence n'est pas sans poser le problème des formateurs sur lequel nous reviendrons.

L'examen de la production textuelle relative à la nature et au caractère des contenus de la « formation générale » des professeurs sta-

²⁷- Ibid., p. 6.

²⁸- D.E.SUP. 5, *Mise en œuvre...*, op. cit., p. 16.

giales en IUFM laisse penser que le rapport BANCEL, premier document complet sur la question, fortement construit du point de vue intellectuel, caractérisé par des options à la fois très explicites et très typées et aboutissant à une formation à forte empreinte universitaire, a cristallisé des oppositions vigoureuses, a fait figure de contre-modèle pour tous ceux attachés à un jeu important en matière de mise en œuvre de plans de formation, pour ceux qui ont cru y reconnaître des options ressenties selon le cas comme trop scientifiques ou trop simplificatrices, pour tous ceux qu'inquiétait le présage d'une formation sous la coupe des universitaires et sans doute pour bien d'autres encore. De ce point de vue, le texte officiel de juillet 1991 apparaît comme une « échappée belle ». Aprement négocié, il a perdu en vigueur intellectuelle ce qu'il a gagné en relative neutralité d'ailleurs faiblement consensuelle. La situation de l'époque ne permettait sans doute pas mieux. Les textes qui l'ont suivi ont manifesté la nécessité de recadrages assez proches des options de la commission BANCEL étayés de quelques précautions.

Cette circulaire de juillet 1991 a cependant eu trois effets importants ; l'idée d'une « formation générale » professionnelle pour l'ensemble des enseignants s'est imposée, tout imprécise, faiblement structurée et mal dénommée qu'elle ait été. En outre, ont pu être fortement rappelées la nécessité d'une étroite liaison théorie-pratique et celle d'une personnalisation des parcours de formation, options tout aussi problématiques que l'instauration de la « formation générale », surtout lorsqu'elles lui sont associées. Ce sont ces deux orientations que nous examinons à présent.

L'ARTICULATION THÉORIE-PRATIQUE

Pierre d'achoppement de toutes les formations d'enseignants, cet aspect est une fois de plus abordé dans les textes que nous examinons. Les clivages sont un peu différents de ceux repérés jusqu'à présent.

Sur ce sujet, la circulaire de juillet 1991 et le rapport BANCEL développent à peu près la même conception générale. Les deux

moyens privilégiés de l'articulation théorie-pratique sont la formation par alternance d'une part et d'autre part la coopération instituée de formateurs d'origines différentes.

La formation par alternance peut se présenter ainsi : les stages sont préparés sur des thèmes d'analyse, d'observation ou de mise en œuvre. La préparation justifiera l'apport de connaissances théoriques et pratiques ; « ces stages déboucheraient sur une exploitation en commun des résultats et des observations par les stagiaires »²⁹. L'exploitation, orientée vers la recherche « d'une plus grande efficacité », nécessitera à son tour l'apport de « nouvelles connaissances sur l'identité propre à chaque discipline, la gestion des apprentissages et le fonctionnement de l'institution scolaire »³⁰.

Les deux textes fondent en outre l'articulation théorie-pratique sur une coopération de formateurs différents. Pour le rapport BANCEL, « l'analyse des progrès, des réussites et des difficultés des stagiaires devraient être toujours réalisée par au moins deux formateurs possédant un profil et des compétences complémentaires »³¹. Pour la circulaire de 1991, « cette articulation forte entre la théorie et la pratique doit s'appuyer sur des relations étroites et une réflexion commune des personnels de l'IUFM et des formateurs du terrain (instituteurs maîtres formateurs, conseillers pédagogiques...) qui accueillent les stagiaires »³². Ces relations sont institutionnalisées dans chacun des deux textes : ils prévoient la mise en place d'un dispositif officiel de rencontres de formateurs³³. Ce qui différencie les deux documents consiste dans le renforcement de la pré-professionnalisation et la place importante des universitaires, prévus par le rapport BANCEL.

²⁹- *Créer une nouvelle dynamique...*, op. cit., p. 16.

³⁰- Ibid., p. 16.

³¹- Ibid., p. 16.

³²- MEN, 1991, op. cit., p. 1796.

³³- Ibid., p. 1796.

- *Créer une nouvelle dynamique...*, op. cit., p. 14.

Les textes ultérieurs mentionnent bien la nécessité de renforcer le lien entre la formation générale et la pratique professionnelle³⁴, et l'exigence de formation par alternance³⁵ mais la tonalité est tout autre : plus de paragraphe détaillant le dispositif et même, affirmation que « la pédagogie de l'alternance est encore à construire. Les IUFM peuvent être des dispositifs essentiels pour contribuer à cette réflexion »³⁶. D'autre part, plutôt que vers des dispositifs, la synthèse présentée à la C.C.N. des IUFM s'oriente vers un nouveau profil de formateur à rechercher. Il y a « nécessité de développer les compétences des formateurs pour assurer ce type de formation. Cela suppose de conjuguer à la fois un haut niveau de compétence dans la discipline, une connaissance des situations diverses d'enseignement auxquelles peuvent être confrontés les futurs enseignants, la maîtrise des rares recherches en didactiques et de leurs résultats, la capacité à analyser les difficultés et les besoins des futurs enseignants, la capacité à concevoir et à mettre en œuvre des modalités de formations diverses et adaptées aux besoins »³⁷. Ce profil était déjà esquissé dans le rapport BANCEL³⁸ mais il est durci. Il s'agit d'une orientation dont on mesure l'ambition, chacun de ces formateurs posséderait des compétences aujourd'hui rarement associées chez la même personne.

Finalement tout se passe comme si les rédacteurs des textes postérieurs au rapport BANCEL et à la circulaire de 1991 ne nourrissaient aucune illusion sur la réalité ou sur la possibilité immédiate de véritable articulation théorie-pratique généralisée. De fait, il est tout à fait clair qu'actuellement, les coûts personnels ou collectifs, intellectuels ou financiers d'une telle articulation la rendent circonstancielle.

³⁴- MEN, 1992, op. cit., p. 1043.

- *Mise en œuvre...*, op. cit., p. 6.

³⁵- *Les orientations...*, op. cit., p. 8.

³⁶- Ibid., p. 8.

³⁷- *Mise en œuvre...*, op. cit., p. 28-29.

³⁸- *Créer une nouvelle dynamique...*, op. cit., p. 28-29.

LA PERSONNALISATION DES PARCOURS DE FORMATION

Tous les documents analysés dans le présent travail, sauf le rapport BANCEL, mentionnent explicitement et de manière appuyée la personnalisation nécessaire des parcours de formation. Les raisons sont les suivantes : meilleure articulation entre les études antérieures et les études à l'IUFM, évitement des pertes de temps et des redondances, adaptation aux caractéristiques individuelles afin de satisfaire aux nécessités de formation indispensables et propres à chacun, responsabilisation, insertion de la formation initiale dans un projet plus vaste incluant la formation continue. Cet objectif se heurte à trois obstacles, d'ordre matériel et intellectuel, peu pris en compte par les textes.

La contractualisation réellement personnalisée du plan de formation réclame des séances de bilan individuel à plusieurs moments, ce qui implique que du temps de formateurs, et donc de l'argent, soient investis significativement dans cette procédure.

Un aménagement personnalisé requiert une relative souplesse dans l'organisation des formations. Des dispositifs assez complexes doivent être alors montés.

Enfin se pose la question de la cohérence de chaque formation ainsi construite par rapport à un ensemble de besoins globaux collectifs rationnellement hiérarchisés éventuellement. En fait, la dispersion ou l'incohérence de chaque parcours peut n'être qu'apparente. Dans une liste des besoins dûment signifiés par l'institution, chaque stagiaire serait en mesure, avec la médiation indispensable de formateurs, de repérer les nécessités propres qui s'appliquent, dans son cas, à des besoins non satisfaits. Cette procédure doit évidemment faire la part de formations obligatoires comme le demande le texte présenté à la C.C.N. des IUFM : « mieux doser la part de modules obligatoires et facultatifs et le nombre d'options possibles »³⁹.

³⁹- *Mise en œuvre...*, op. cit. p. 7.

A cet égard on peut recenser plusieurs types d'organisation de formations à partir des trois éléments constitutifs suivants :

1. programme imposé par l'institution ou l'équipe de formateurs ;
2. choix des personnes en formation dans un éventail d'options ;
3. demandes négociées des personnes en formation.

La combinatoire de ces trois données fournit sept types, suivant qu'une formation est organisée selon un de ces éléments, deux d'entre eux, ou les trois :

- a) type 1 : programme imposé
- b) type 2 : choix dans un éventail d'options
- c) type 3 : demande négociée
- d) type 1-2 : programme imposé et choix dans un éventail d'options
- e) type 2-3 : choix dans un éventail d'options et demandes négociées
- f) type 1-3 : programme imposé et demandes négociées
- g) type 1-2-3 : programme imposé et choix dans un éventail d'options et demandes négociées.

Deux autres facteurs sont à prendre en considération pour les formules 1-2, 2-3, et 1-2-3 : la proportion plus ou moins grande de la formation laissée au choix des personnes et la plus ou moins grande variété de choix. A terme, pour la formation générale professionnelle, la formule 1-2-3 serait sans doute la plus satisfaisante.

Le nombre et la diversité des problèmes examinés dans cet article laissent percevoir que la formation générale professionnelle des enseignants en IUFM n'est pas stabilisée dans ses orientations, ses modalités de mise en œuvre et probablement sa dénomination. Les textes officiels ou para officiels eux-mêmes ont affiché d'appréciables variations ou des discordances au fil des quatre dernières années.

Ils oscillent entre deux modèles très typés : l'un à conformation peu contraignante, très orienté vers les diverses facettes et modalités

G. LEGRAND

de la socialité et de l'action éducatives, et une formation à faible dimension universitaire, implicitement délivrée en majeure partie par les personnels traditionnellement affectés à ces tâches, l'autre fortement structuré, davantage tourné vers la construction et le déroulement de situations d'enseignement ainsi que l'acquisition de connaissances universitaires instrumentales dans les domaines jugés utiles et réservant une place plus importante aux enseignants-chercheurs. Les deux modèles diffèrent encore par la personnalisation des parcours de formation, prônée de manière insistante par le premier, absente du second. Cependant, Ils portent la même conception de l'articulation théorie-pratique, laquelle résulterait de l'alternance de travaux en établissements scolaires et à l'institut et de la coopération de formateurs à profils différents. Cette conception, apparemment jugée peu opératoire de manière généralisable actuellement, entraîne l'émergence d'un troisième modèle partiel dans lequel les formateurs possèderaient à la fois les éléments de maîtrise professionnelle appliquée et des savoirs universitaires de haut niveau. Il est à noter qu'une telle orientation reste elle-même pour l'instant d'une applicabilité pour le moins très limitée.

Il faut encore signaler que la mise en œuvre de cette formation est soumise à des difficultés pouvant tenir à la cohésion des équipes d'organisation, aux prérogatives et territoires symboliques, aux habitudes, aux recrutements de formateurs nécessairement bien plus nombreux que les personnels des anciennes Écoles Normales et les quelques intervenants auprès des ex-CPR, à la liaison avec les disciplines, à la gêne pour valider les parcours de formation, etc. Toutes ces difficultés rendent les tâches de conception, d'organisation, de suivi et d'évaluation souvent délicates mais passionnantes. En tout cas, semble admise, pour tous, la nécessité de contenus correspondant à ce qui est aujourd'hui dénommé la formation générale professionnelle.

Guy LEGRAND
IUFM Nord-Pas de Calais

LA «FORMATION GÉNÉRALE» AU FIL DES TEXTES

Abstract : The creation of the IUFM (Teacher's University Training Colleges) has occasioned the restructuring of teacher training. One of its new features, termed « general training », poses quite a number of problems. On the one hand, the expression is used here in an acception remote from its currently received meaning. On the other hand, the reality to which it refers — although cognate with the fields of educational psychology and sociology and of philosophy formerly part of the syllabus in the training of primary school teachers — is far wider. The directions issued in connection with this sector of the training process have, during the past four years, made up a copious official, or para official, literature in constant fluctuation. The area of the readjustments and reorientations is circumscribed between two well- characterized patterns which, for all their differences, have in common the same conception of a necessary linking between theory and practice. Paradoxically enough, at first sight, this conception — deemed provisionally unfit for large scale generalization of relatively unsatisfactory — has given rise to the formation of a third partial pattern which is proving very ambitious and self-assertive but, as such, even less directly applicable. Other factors, of more psychological or material a nature, influence the organization of the general vocational training of student teachers. These difficulties, however, do not prevent this field of the vocational training from being now fairly well acknowledged as a necessity.