

**François BOUILLON**

## **L'UNIVERS DES JUMEAUX**

**Résumé :** Les résistances rencontrées par la légitimation d'une formation commune des enseignants des premier et second degrés sont analysées à plusieurs niveaux. Trois traditions, trois cultures, trois pouvoirs, bousculés par la création des IUFM., ont quelques difficultés à se « métisser ». Une généalogie de l'exigence de « culture commune » entre les deux métiers d'instituteur et de professeur conduit à l'image de « jumeaux hétérozygotes » ; une ontologie de l'unité et de la diversité de cet « Univers » enseignant développe l'examen des paralogismes de « corps unique » et d'« égale dignité » ; et finalement l'interrogation peut porter sur les fonctions et l'institution, différenciées pendant les deux années d'IUFM., d'une formation commune tellement controversée.

### **LÉGITIMITÉ**

La légitimité d'une « culture commune » et donc d'une « formation commune » aux enseignants du premier et du second degrés, est loin, en France d'être acquise. Les résistances au processus de légitimation sont, en dépit de la création d'instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) par la loi d'orientation du 10 juillet 1989, de plusieurs ordres.

C'est d'abord le sens même que l'on donne à la notion « d'universitaire » qui est en jeu. La loi du 16 janvier 1984, toujours en vigueur, relative à l'enseignement supérieur lui assigne une triple mission : scientifique, culturelle et professionnelle. C'est pour cela que les universités ont un statut d'établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel (EPSCP). Une telle définition heurte toute une tradition universitaire. Et pourtant, avant comme après la loi, la création au sein des universités, de filières professionnelles voire d'instituts professionnels, les ont mis en demeure de résoudre la tension fondamentale entre le savoir académique et la professionnali-

sation. De ce point de vue, force est de reconnaître que dans de nombreux secteurs de l'enseignement supérieur et de l'université, des progrès indéniables ont été réalisés, mais il faut noter aussi que de nombreux autres secteurs résistent. Souvent, c'est au nom du savoir académique, de la qualité de la science et de la recherche que se manifestent les forces de résistance. Pris sous l'angle de certaines formations, ces arguments ont leur valeur, par contre, ils ne sauraient être étendus à l'enseignement supérieur en totalité. En particulier, la création des IUFM exige de résoudre au meilleur coût cette tension entre savoir académique et professionnalisation. Dans l'état actuel des choses, il est possible de dire sans erreur que leur création a porté à son acmé cette tension entre l'académique et le professionnel. C'est d'ailleurs autour de leur opposition que des décisions sont prises, comme celles concernant la révision des contenus de l'épreuve professionnelle du concours du second degré, pour justifier la disjonction de l'académique et du professionnel. A l'opposé, certains pensent que la qualité de la formation des maîtres passe au contraire par l'équilibre et la synergie entre savoir académique, culture et professionnalisation. En d'autres termes, la mission fondamentale des IUFM serait de donner corps en leur sein, à l'alliance du scientifique, du culturel et du professionnel. L'un des ressorts de cette alliance étant précisément l'idée d'une « culture commune » aux enseignants.

En second lieu, par héritage historique, dans les faits et dans les institutions, les trois pôles de légitimation, que les IUFM veulent rassembler, sont distribués entre trois instances ordinales qui sont aussi trois cultures et trois pouvoirs. Ces trois instances, ce sont les universités de rattachement comme instance scientifique, les inspecteurs (IPR et IEN) comme représentants de la légitimité culturelle et les professeurs d'IUFM (ex-professeurs d'ENI et d'ENNA pour l'essentiel) en tant que porteurs de la tradition professionnelle des enseignants. Les conseillers pédagogiques et les instituteurs, maîtres formateurs (IMF) étant quant à eux tiraillés entre les deux dernières instances. De ce point de vue, ce sont trois lames de fond historiques qui sont progressivement en train de trouver leur marques voire de se « métisser » (processus partiellement à l'œuvre dans l'universitarisa-

tion des ex-PEN et ex-professeurs d'ENNA ; mais symétriquement, création d'universitaires-directeurs d'études). C'est un processus qui bouscule quelque peu ces trois traditions : celle de l'université qui est, ou était, avant tout de former les cadres non productifs de richesse qui exercent le plus souvent dans les professions marquées symboliquement par un ordre : ordre des médecins, ordre des avocats... La formation des enseignants du second degré et du supérieur voire même maintenant du premier degré, procède de la même logique : acquisition et transmission d'un savoir légitimé universitairement, et d'une certaine manière les enseignants ont, eux aussi, leurs instances ordinales : hiérarchie des différents concours de recrutement et régime des thèses. La seconde tradition est celle de l'inspection qui se présente, grâce au contrôle qu'elle exerce sur le terrain, c'est-à-dire dans les classes, et en particulier par l'intermédiaire du choix des conseillers pédagogiques, comme garante de l'identité culturelle relative à des normes. C'est enfin la tradition des écoles de l'État qui va des plus prestigieuses : ENS, ENA... aux moindres, ENI, ENNA, et qui a pour fonction de former la hiérarchie des fonctionnaires éminents de l'État. Historiquement, cette mission leur a été confiée par l'État par distance, voire par défiance vis-à-vis de l'université. Mission de former son bras séculier, voire sa reproduction, à laquelle les ENI, par exemple ont contribué à donner quelques quartiers de noblesse d'État : « les husards noirs de la République ».

Toutefois, les instances culturelles et professionnelles sont dans les faits moins tranchées que dans cette description. Chacune de ces deux instances se disputant en quelque sorte la double légitimité culturelle et professionnelle et la déniait à l'autre. D'où, dans la vie, depuis des décennies, la difficulté à faire collaborer les inspecteurs et les professeurs des institutions « officielles » de formation. Pour le dire de manière très euphémique.

Or, c'est précisément au croisement de ces trois plans que se situe l'identité et le défi que doivent relever les IUFM : faire collaborer ces trois instances, ces trois cultures, ces trois pouvoirs qui s'ancrent dans des traditions fort différentes. L'université en tant que telle est le lieu d'élaboration du savoir et des actes de légitimation de sa trans-

*F. BOUILLON*

mission. L'inspection qui est le lieu de légitimation de l'adaptation au terrain. Les ex-professeurs d'ENI et d'ENNA qui ont été et sont les producteurs de la professionnalisation des enseignants.

Il semble qu'on ne comprendrait rien à la nature des débats sur la « formation commune » si l'on n'avait pas, en creux et en permanence, cette lecture socio-historique de l'événement IUFM. La formation dite commune, au même titre d'ailleurs que l'épreuve dite professionnelle des concours, est le carrefour et le point de cristallisation de ces trois traditions. Il n'est donc pas étonnant qu'elles concentrent les tensions les plus vives et qu'elles soient l'objet des contestations les plus âpres.

Au demeurant, le propos ici est de comprendre si la question d'une formation dite commune peut être fondée en raison par delà les conflits, qui pour être somme toute inévitables, n'en sont pas moins nécessaires pour dessiner des lignes d'évolution propres à la vie de tout organisme. Pour tenter de fonder en raison la légitimité et les limites de la « formation/culture commune » l'argumentation procédera en quatre temps, avec l'objectif d'aller d'une approche historique et ontologique de la problématique à sa traduction institutionnelle la plus concrète en termes de contenus de formation dans les deux années d'IUFM. Il pourra apparaître étonnant d'aborder, au deuxième niveau de l'analyse, une telle question, de manière « ontologique » ; pourtant beaucoup donne à penser que les malentendus les plus tenaces concernant la « communauté » voire la « parenté » des métiers d'instituteur et de professeur sont dus, pour l'essentiel, à un véritable « obstacle épistémologique » très courant, qui consiste à opposer de manière brutale unité et diversité sans comprendre qu'une « synthèse » est à la fois possible et justifiée. C'est probablement le cœur du débat ; on jugera sur pièces.

## **1 - GÉNÉALOGIE**

« La formation commune doit favoriser l'émergence d'une culture professionnelle commune à tous les enseignants par delà les spé-

cialités, les disciplines et les niveaux d'enseignement » (annexe à la loi d'orientation du 10 juillet 1989).

L'une des idées force qui a présidé à la création des IUFM c'est le rapprochement de deux cultures : celle du premier degré et celle du second degré. Sans aboutir à leur confusion, ce rapprochement est l'ombre portée au niveau des institutions de formation, du décloisonnement de « l'école du peuple » et de « l'école des élites », lequel est dû à la forte poussée de la demande sociale d'éducation. L'accession en seconde de 80 % d'une classe d'âge en étant l'indicateur le plus tangible même si, dans l'ensemble, les enfants des catégories les plus démunies, accèdent, en cas de réussite, à des formations moins prestigieuses au lycée et dans l'enseignement supérieur.

Ce processus s'accélère en cette fin de siècle et c'est pourquoi des formes intermédiaires au niveau du corps professoral comme les PEGC ont eu, en tant que recrutement, une durée de vie relativement brève. Pour autant, à l'heure actuelle, les identités professionnelles de l'instituteur et du professeur sont taraudées par des forces convergentes et divergentes qui brouillent la lisibilité de leur communauté.

L'enfermement historique du corps des instituteurs s'est brisé, leur niveau académique de formation s'est élevé considérablement en un peu plus de dix ans et la pratique du métier va dans le sens d'une réduction de la polyvalence (cycles, rythmes scolaires, projets d'école...). Le métier de professeur, lui, a trouvé son identité dans les études universitaires. Cette tradition qui a contribué à donner son sens au métier sur le mode de la qualité de l'enseignement liée à la compétence disciplinaire rencontre aujourd'hui la vague déferlante d'une scolarisation accrue et de plus en plus hétérogène. Cela suscite des interrogations, des doutes, voire des désarrois auxquels, à elle seule, la compétence disciplinaire ne peut plus apporter réponse et entraîne la conviction qu'elle ne peut résoudre les problèmes de « discipline ». C'est dire qu'entre les instituteurs et les professeurs, le mouvement de rapprochement entre « l'espace disciplinaire » et « l'espace didactique et pédagogique » atteint désormais un seuil où la problématique de leur « parenté » ne peut plus être évitée. En ce sens, opposer tradition universitaire et tradition professionnelle, didactique et pédagogique

est presque déjà un combat d'arrière garde, puisque, dans le réel, les conditions de leur convergence sont remplies et commandent d'y apporter réponse. D'où l'insigne faiblesse, au regard de ce « trend » séculaire de la formation des maîtres, des théorisations qui rationalisent une sorte de spécificité absolue de l'instituteur ou du professeur.

Pour autant, et c'est ce qu'il faudra tenter de démontrer, ces deux métiers ne sont pas pleinement identiques et l'image, au niveau intuitif de l'argumentation, qui rend peut-être le mieux compte de leur véritable nature et parenté, est celle de jumeaux hétérozygotes.

Institutionnellement, ce n'est donc pas un hasard historique ni une malignité politique qui est à l'œuvre dans l'exigence d'une « culture commune » entre ces deux ordres. Le fruit était mûr et les regrets quant au vieux monde précédant la création des IUFM sont passés de saison. Mais cela ne veut pas dire pour autant que les IUFM soient éternels ; ils sont probablement une forme historique transitoire, nécessaire et rationnelle : impossibilité de confier la totalité de ces missions de formation des enseignants aux universités dans leur état actuel ; impossibilité de faire perdurer les EN, ENNA et les CPR.

Cela étant, amorcer un début de « métissage culturel » dans des limites bien définies ne peut être qu'une source d'enrichissement mutuel comme tout métissage. Mais cela suscite aussi bien des résistances ; adhésions figées de la pensée à des catégories qui sont, à bien des égards, surannées.

## **2 - ONTOLOGIE**

Fondamentalement, même si cela peut apparaître comme étant une provocation, il nous semble que la question de la pertinence d'une formation commune, à des enseignants du premier et du second degrés, est d'abord et avant tout ontologique.

En effet, la nature des débats français fait apparaître que la problématique de fond porte sur la question : l'enseignement dans le premier et le second degrés est-il un même métier ou des métiers différents ? Bref, c'est la question de l'un et du multiple. Tout se passe comme si il fallait se prononcer soit pour l'un soit pour le multiple,

sans qu'il y ait une autre alternative. Il y a là une réelle difficulté à penser l'un et le multiple comme deux termes non antagonistes.

Dans l'histoire des idées, le paradoxe d'un « un » qui soit en même temps « multiple » est d'abord porté à son point d'incandescence ontologique dans le Parménide de Platon ; dialogue aporétique dans lequel Socrate recule d'effroi devant le meurtre du père, Parménide, héros de l'un, et refuse de franchir le pas d'un Être qui serait à la fois un et multiple. Les embarras du Parménide sont immenses (cf. notamment 145e) et c'est seulement avec Aristote que cet obstacle sera levé dans la pensée de l'Être qui est à la fois unité et pluralité/diversité. C'est le geste ontologique qui reconnaît la multiplicité unitaire de l'Être et qui refuse de séparer l'un et le multiple. Il les pose comme compatibles dans l'articulation de l'unité et de la diversité au sein d'un même « tout ». Et, dans notre langue française, il y a un beau mot qui dit cette exigence de la pensée, et ce mot c'est UNIVERS.

En ce sens, le métier d'enseignant est un univers en tant qu'il est à la fois unité et diversité. Derrière l'idée d'une « culture commune », mais aussi de différences liées à la spécificité d'un enseignement, d'une discipline (monovalence) ou de l'enseignement de plusieurs (polyvalence) voire d'une spécificité due au type d'établissement dans lequel on enseigne (école, collèges, lycées) ; il y a bien la recherche de tenir une tension entre ce qui est « commun » et ce qui est « différent ». C'est pourquoi la position ontologique qui nous semble juste est celle qui consiste à poser, de manière non contradictoire, l'unité et la diversité, le commun et le spécifique. C'est dire qu'il faut refuser d'un même mouvement les deux excès ontologiques de l'identité absolue et de la différence absolue. Pris comme un « tout », l'être du métier d'enseignant, de la maternelle à la terminale, est à la fois identité et différence.

Seule la position équilibrée d'une identité qui est en même temps diversité est propre à avancer de manière fructueuse dans ce débat. Autrement dit, cela signifie qu'il y a entre les différents modes d'exercice du métier d'enseignant de la « mêmété » et de la « différence ». Cela valide l'idée de « parties communes » de formation, mais en même temps, celle de parties « irréductiblement spécifi-

ques ». Si l'on accepte cette position, la seule question qui est alors pertinente est : quelle est la proportion du « même » et du « différent » ?

Pour bien déblayer le terrain qui mène à la réponse à cette question, il faut auparavant lever deux paralogismes : le premier consiste à confondre formation commune et corps unique, le second est celui de « l'égle dignité ».

### **2.1. Paralogisme du corps unique**

Actuellement, la formation commune dans les 28 IUFM de France n'a jamais excédé plus de 10 % des différents cursus de formation des maîtres.

En dépit de certains fantasmes, la notion de corps unique n'a rien à voir avec celui de la formation commune. C'est une notion purement statutaire. Elle signifie, l'identité de la position statutaire dans la grille de la fonction publique. Cela se mesure en indices, salaires, catégories. Cela peut ouvrir le débat de savoir, si par exemple, la charge de travail globale d'un instituteur-professeur des écoles est la même que celle d'un professeur de secondaire (heures en présence des élèves, préparation des cours, correction des devoirs). Pour intéressant qu'il soit, il n'a pas à être mené ici.

Il faut cependant souligner avec force qu'on pourrait très bien statutairement, créer un corps unique de la maternelle à la terminale (y compris sur la base d'un même niveau académique de recrutement) en y intégrant les enseignants des lycées professionnels, sans que, pour autant, les formations académiques et pédagogiques de ces types d'enseignants aient des intersections communes. Inversement, on pourrait concevoir un temps important commun à ces différents types de formation, tout en maintenant des différences statutaires significatives entre les catégories d'enseignants en question.

Formation commune et corps unique sont donc deux réalités bien distinctes. Elles se situent sur des plans complètement différents. Il n'existe aucune relation d'implication du type : corps unique « seulement si » formation commune ou formation commune « seulement

si » corps unique. Ceci dit, afin de détruire le parallogisme qui énonce IUFM = formation commune = corps unique.

Dès lors l'idée d'une formation commune relève d'un tout autre plan que statutaire. La problématique de fond est celle de savoir si les métiers d'enseignants de la maternelle à la terminale sont hétérogènes ou s'ils ont, au contraire un degré de parenté affirmé.

En d'autres termes : existe-t-il une différence de nature entre l'enseignant du primaire et du secondaire ? Autant de lieux d'exercice et de types d'élèves différents, autant de métiers différents !

Questions qui rebondissent immédiatement en celle-ci : la différence n'est-elle que de degré ? Si l'on écarte d'emblée, conformément au questionnement ontologique de départ l'hypothèse selon laquelle ce ne sont ni des métiers complètement identiques, ni des métiers complètement différents, nous sommes, là aussi, renvoyés à la question de la proportionnalité entre le commun et le spécifique.

## **2.2. Le parallogisme de l'égalité**

Après avoir démontré qu'il n'existe aucun lien nécessaire entre la formation dite commune et le corps unique, il faut en profiter pour dégonfler une autre baudruche idéologique, celle de l'égalité.

Dans une perspective purement éthique, c'est une notion juste. Au nom de celle-ci, il est justifié de réclamer le même indice avec la même durée de formation, mais, de manière abusive, certains expriment qu'il faudrait que les contenus de formation soient le plus possible identiques.

Certes la polyvalence de l'instituteur-professeur des écoles n'est pas scellée dans le marbre. Elle évolue même dans la pratique sur le coup des aspirations des nouveaux recrutés qui ont une formation universitaire disciplinaire de plus en plus accentuée, mais aussi par le biais des équipes pédagogiques qui favorisent certaines spécialisations chez les enseignants du premier degré. Mais, pour autant, le rapprochement relatif, progressif du travail des maîtres du premier et du second degrés ne saurait aboutir à leur superposition.

Là aussi, il n'existe aucune implication stricte entre « égale dignité » et « formation commune ». Le fondement de la formation commune est donc ailleurs. Elle est à la fois historique, « ontologique » et fonctionnelle.

### 3 - FONCTIONS

Sans pouvoir prétendre à l'exhaustivité, le rapport dit BANCEL offre une taxinomie des fonctions et compétences de l'enseignant qui peut servir de fil conducteur. Elles nous portent au centre de la problématique de la proportionnalité telle qu'elle vient d'être posée. Elles sont au nombre de sept :

- organiser un plan d'action pédagogique,
- préparer et mettre en oeuvre une situation d'apprentissage,
- favoriser l'émergence de projets professionnels positifs,
- travailler avec des partenaires,
- réguler le déroulement d'une situation d'apprentissage et l'évaluer,
- gérer les phénomènes relationnels,
- fournir une aide méthodologique aux élèves dans un travail personnel.

Ces sept compétences définissent ainsi trois pôles de connaissance à acquérir :

- a) connaissances liées à l'identité des disciplines,
- b) connaissances relatives à la question des apprentissages,
- c) connaissances relatives au système éducatif.

Intuitivement, en procédant du plus commun au plus spécifique, c'est-à-dire à rebours, il est assez clair que (c) est le plus commun, que (b) a des zones de recouvrement, mais qu'en apparence c'est (a) qui est le plus discriminant entre les enseignants du premier et du second degrés du fait de la distinction monovalente/polyvalence.

(c) renvoie à des connaissances théoriques relatives à la sociologie de l'éducation, à l'économie de l'éducation, à la philosophie de l'éducation, à l'histoire de l'éducation, mais aussi à des savoirs pratiques qui peuvent être acquis en cours de formation par des stages, des enquêtes... Tous ces aspects sont passablement communs. Mais ils sont surtout utiles pour tout élève-professeur qui a la quasi certitude de devenir enseignant. Cela signifie que leur place la plus naturelle semble être dans la deuxième année d'IUFM. Mais cela appelle des nuances.

Avec (b) nous entrons dans une zone de turbulences, elle soulève plusieurs problèmes assez ardues à résoudre.

Le premier est celui de savoir s'il existe des « lois » d'une didactique générale valable de la maternelle à la terminale et indépendamment de la discipline scolaire ou du contenu enseigné. C'est un nid de polémiques didactiques.

Le second, assez convexe, quoique différent, est de savoir s'il existe des lois générales de l'apprentissage, ou s'il n'existe que des lois propres à un domaine donné (domaine logico-mathématique, langage, sensori-moteur, physique, figuratif...) de manière encore plus raffinée, on peut souligner qu'il peut y avoir à l'intérieur d'un domaine donné des stratégies individuelles d'apprentissage.

Le troisième est relatif à la relation pédagogique (capacité à communiquer, à animer, à analyser les besoins, les difficultés et les réussites, savoir observer la vie d'un groupe, les compétences des élèves). Cela renvoie aux diverses méthodologies de l'observation, à des connaissances psychosociologiques voire de sociologie de l'éducation.

Il peut sembler que ce « petit bloc » soit assez commun, surtout si l'on met entre parenthèses la question de l'âge des élèves. Toutefois, certains chercheurs pensent que l'observation des maîtres doit être corrélée au contenu scolaire enseigné (physique, artistique, linguistique...)

Quatrième problème : la conduite des situations d'apprentissage et leur évaluation. C'est à la fois le domaine de l'acte d'enseigner dans sa réalité la plus quotidienne — préparation, plan d'action pédagogi-

que, exercices, évaluation... — et celui de l'acte d'apprendre qui met en jeu chez l'élève des opérations, des représentations, des conceptions...

On retrouve là des aspects rencontrés dans les trois précédents problèmes. Et de manière très synthétique, il est possible de résumer (b) par les deux verbes « enseigner » et « apprendre » appréhendés dans presque toutes leurs dimensions. Il semble alors que (b) est justifiable de deux points de vue complémentaires « commun » et « spécifique ». Prenons un seul exemple : la construction des concepts physiques chez l'enfant et l'adolescent ; il est pertinent d'en avoir une compréhension génétique ; mais il est aussi pertinent de comprendre les « représentations » ou « conceptions » spécifiques de l'adolescent qui fait obstacle à leur apprentissage au collège ou au lycée. L'idéal serait qu'un enseignant ait cette double approche « commune » afin de fonder une véritable « communauté pédagogique » de la maternelle à la terminale où l'enseignant, à quelque niveau qu'il enseigne, sait que c'est un seul et même élève qui construit progressivement ses connaissances, mais de manière complémentaire, il faut qu'il soit en mesure d'opérationnaliser le programme avec précision au niveau spécifique où il enseigne.

Au total tout (b) est bifide à la fois « commun » et « spécifique ». C'est le reflet le plus remarquable de cette dualité inhérente au métier d'enseignant : semblable et, en même temps, dissemblable.

Avec (a) nous entrons dans le domaine de la spécificité des disciplines et des savoirs scolaires. La partition monovalence/polyvalence semble trancher avec clarté l'hétérogénéité du premier et du second degrés. Notons toutefois qu'au niveau du second degré, il est recommandé, y compris dans le nouveau contenu de l'épreuve professionnelle des concours du second degré, d'avoir des connaissances sur les savoirs voisins de sa discipline et être capable d'une approche interdisciplinaire. D'où la question : qu'est ce que l'interdisciplinarité dans la formation des maîtres ? A qui peut s'adresser des modules de formation comme « discipline X et interdisciplinarité » ?

A notre sens, à la fois à des enseignants du premier et du second degrés, mais, toutefois, la conception de l'interdisciplinarité que nous

serions amenés à défendre dépend de la maîtrise préalable d'une solide compétence disciplinaire. C'est dire qu'un tel contenu de formation nous semble avoir plutôt sa place en seconde année d'IUFM. Ce simple exemple montre qu'une élaboration assez complète de la formation commune se doit de prendre en compte la durée des deux années de formation en IUFM.

Reste que cette approche fonctionnelle voire « techniciste » n'épuise pas, loin s'en faut, la totalité de la problématique de la « culture commune ». Une place tout aussi importante devrait être faite aux finalités et aux valeurs de l'éducation et de l'enseignement. Surtout en un temps où l'école publique est soumise à des tensions qui sont la répercussion, en son sein, de la crise sociale et culturelle que traverse notre pays.

D'où des questions majeures : Quel sens donner à l'intégration par l'école ? Comment la démocratiser plus et mieux ? Qu'est-ce que la laïcité ?... Nier que c'est le terreau commun de l'acte d'enseigner c'est nier le sens de l'école et du métier d'enseignant.

#### **4 - INSTITUTION**

L'originalité du dispositif de formation IUFM c'est la place du concours de recrutement à la charnière des deux années de formation. Cela tend à donner une finalité distincte à chacune des deux années : la première année étant dominée par la préparation du concours, la seconde étant préparatoire à l'exercice du métier, soit comme enseignant du premier degré soit comme enseignant d'une discipline du second degré. C'est dire que les attentes des élèves professeurs et de l'institution ne sont pas de même nature avant et après le concours. Cela se répercute sur la formation commune.

Pour une large part, le contenu des concours de recrutement, en particulier celui de l'épreuve professionnelle, pilote l'amont. Pour le premier degré, l'épreuve professionnelle consiste en un entretien à partir soit d'un dossier rédigé par le candidat soit d'un dossier présenté par le jury. Le candidat devant mettre en valeur des connaissances relatives à l'élève, à l'enseignant, à l'école. Pour le second degré,

l'épreuve professionnelle est dorénavant centrée sur la discipline, son histoire, sa relation aux autres disciplines. Le candidat est interrogé à partir d'un dossier fourni par le jury qui peut lui poser des questions sur le contexte scolaire. Cette dernière épreuve est recentrée sur la discipline, sa didactique, son épistémologie, son histoire, voire sa relation aux autres disciplines.

L'aspiration la plus saillante des étudiants préparant les concours est l'utilité. C'est dire qu'il semble souhaitable, en première année, d'ouvrir des modules de formation commune, s'adressant aussi aux étudiants préparant le concours du premier degré, à partir de l'ancrage disciplinaire. Cela renforce une tendance qui se dessinait déjà au cours des années précédentes et qui était de mettre en place dans toutes les disciplines des modules de « didactique et d'histoire des disciplines scolaires ». Cela favoriserait l'émergence de toutes les disciplines scolaires comme objet d'un savoir épistémologique, didactique et historique et permettrait d'exhiber leur spécificité scolaire (problématique de la transposition didactique ou de l'autonomie des disciplines scolaires). Par exemple « enseigner la physique et la chimie de la maternelle à la terminale », « de l'EPLV à la terminale », « l'enseignement de l'histoire de l'école élémentaire à la terminale »...

De surcroît, cela pourrait déclencher une réflexion d'ensemble sur les contenus scolaires et les programmes dont le fil conducteur serait de garder leur cohérence et leur progressivité du CP à la terminale. De ce point de vue, il reste beaucoup à faire dans la mesure où les progressions et programmes sont souvent confectionnés par niveau — école, collège, lycée — ce qui génère des redondances, des reprises, des répétitions, des progressions en cercles concentriques, des ellipses, des lacunes qui portent des germes d'incohérence. Enfin, cela pourrait permettre de faire avancer l'état des connaissances dans la didactique de toutes les disciplines scolaires, connaissances qui sont très inégalement développées selon les disciplines et selon le niveau d'enseignement.

La spécificité ainsi définie de la formation commune en première année n'abolit pas pour autant l'ouverture d'autres modules plus transversaux ou plus « interdisciplinaires ». C'est la loi de l'offre et de

la demande qui devrait permettre d'évaluer leur validité (cf. conclusion). Mais cela tend à prouver aussi que l'entrée strictement disciplinaire n'est pas nécessairement la marque de distinction entre l'enseignement dans le premier et dans le second degré. Le « commun » et le « spécifique » ne sont pas séparés par une muraille de chine. C'est aux Équipes de formation de tracer les frontières en fonction du contenu même des modules ouverts.

Partout, les modules de formation post-concours semblent devoir traiter plus prioritairement des deux pôles (b) et (c). Mais ceux-ci doivent être aussi pensés en fonction de la cohérence de la seconde année dont le mémoire de seconde année, sauf pour les agrégés, est un élément pivot.

Au total, il est plausible de dire que la formation commune en première année d'IUFM est dominée par (a) et en seconde année par (b) et (c). Toutefois, il est difficile de traiter les problèmes de didactique des disciplines indépendamment des opérations, conception et représentations des élèves. C'est dire que la question « qu'est-ce qu'apprendre ? » est le fil rouge de la formation des maîtres qui subvertit, nous semble-t-il, la coupure instituée par la place du concours au milieu des deux années de formation. C'est autour de cette question et de son pendant « qu'est-ce qu'enseigner ? » qu'il faut réinventer une nouvelle cohérence de la formation des maîtres en IUFM.

#### QUATRE POINTS EN GUISE DE CONCLUSION

Les analyses précédentes permettent d'étayer les points suivants :

1 - Que la légitimité d'une « culture formation commune » est le résultat d'un processus socio-historique, récent, de convergence de deux corps : celui des instituteurs et celui des professeurs. Que cette convergence ne signifie pas dissolution de l'un dans l'autre mais rapprochement avec des intersections communes. Qu'elle génère des résistances assez fortes parce qu'elle entraîne une redéfinition de terri-

F. BOUILLON

toires auparavant cloisonnés : université, inspection, anciennes institutions de formation des maîtres.

2 - Que la compréhension de ce rapprochement se heurte aussi à un véritable « obstacle ontologico-épistémologique » qui refuse de penser que l'unité et la diversité forment une seule et même paire qui réunit le semblable et le dissemblable, le « commun » et le « spécifique » : l'univers des jumeaux hétérozygotes. Que cet obstacle est à l'origine de deux paralogismes : du corps unique et de l'égale dignité.

3 - Que la description des fonctions ou tâches de l'enseignant montre que les frontières du commun et du spécifique ne sont pas toujours stables. Qu'elles appellent un travail permanent de conception, de traduction et d'ajustement par les Équipes de formation des maîtres.

4 - Que le partage entre « commun » et « spécifique » dépend aussi de la place des modules dans le cursus de formation : avant ou après le concours.

Reste qu'il serait nécessaire d'avoir à notre disposition un bilan complet de cette « formation commune » après deux années de fonctionnement en IUFM. Bilan établi de manière rigoureuse, la plus scientifique possible, afin de dégager les régularités et les singularités, les invariances et les variations. Cela serait un guide précieux pour orienter l'avenir, à partir de l'expérience, dans le sens le plus rationnel.

**François BOUILLON**  
IUFM PARIS

**Abstract :** The oppositions against the legitimation of training shared by teachers at the first and the second degrees, are analysed in several ways. Three traditions, three cultures, three powers, rushed by the creation of the IUFM., find a rather difficult « crossbreeding ». A genealogy of the requirement for a « common culture » between both professions of teacher in primary and secondary schools leads to the image of « heterozygous twins ». An ontology of unity and diversity of the teaching « Universe » enlarges upon the paralogsms of « one and the same

*L'UNIVERS DES JUMEAUX*

body » and « equal dignity ». At last, the question is about the functions and the differentiated institution, during both years spent at the IUFM., of a much debated common training.