

Aux sources des IUFM

Jean-Pierre OBIN, Inspecteur Général honoraire

(Texte de juillet 1991, destiné à la formation des équipes de direction des IUFM)

La création de centres de formation initiale communs à tous les enseignants, de surcroît de statut universitaire, est une mesure importante dont les origines sont inséparables de l'histoire des réformes et des évolutions du système scolaire depuis la Libération.

On trouve posée cette double exigence - centres communs, enseignement supérieur - pour la première fois dans le plan Langevin-Wallon de 1947. Dans l'esprit des présidents successifs de la commission, cette proposition était étroitement liée à la vision d'une Ecole nouvelle, unifiée, et donc à l'idée de nouveaux maîtres, recrutés à un niveau identique, et bénéficiant d'une formation de même durée associant contenus académiques et formation pédagogique (1).

De fait, dans les réflexions et les débats qui ont jalonné ces quarante cinq années, la question de la réforme des centres de formation s'est toujours trouvée associée à celle de l'unification des niveaux de recrutement (voire de la fusion des corps), et à celles des contenus de la formation et des critères d'admission aux concours, la compliquant le plus souvent, puis la simplifiant dernièrement, lorsque la signature des accords de revalorisation a ouvert la perspective de recrutements à un niveau identique - la licence -, et à des corps comparables, pour les enseignants du premier et du second degrés, et pour les professeurs du technique.

Une étude plus attentive de cette histoire récente montre que les réformateurs ministériels ont sans cesse hésité entre deux types de solutions, la rénovation des écoles normales et l'extension de leur mission au second degré, ou bien le tout universitaire, impliquant la professionnalisation des facultés ou la fondation d'instituts universitaires de pédagogie (2). Cette hésitation n'est sans doute que le reflet des difficultés beaucoup plus larges rencontrées dans la mise en œuvre des grandes options définies par la commission Langevin-Wallon, à savoir l'intégration des filières anciennes dans une Ecole unique structurée en niveaux, et en particulier la création d'un premier cycle du second degré unifié (l'actuel collège) où coexisteraient deux types de maîtres, enseignant pour les uns des matières communes (ex-instituteurs), et pour les autres une seule spécialité (ex-certifiés).

Mais les réformateurs ministériels ont rarement eu le champ libre pour concevoir et réaliser leurs projets. Leur réflexion s'est trouvée contrariée ou alimentée par deux autres logiques en action, qui ont également participé à la genèse de l'actuelle réforme : celle des enjeux syndicaux et celle des initiatives universitaires.

La pensée réformatrice

Les ministres ont principalement recours à deux techniques pour préciser leurs conceptions ou pour faire avancer leurs projets : le rapport confié à un expert ou à une commission d'experts, et le colloque. La question de la formation des maîtres se trouve ainsi au cœur d'une série de travaux commandés ou soutenus officiellement.

Ce sont successivement : la commission Langevin-Wallon (1947), le colloque d'Amiens (Mars 1968), le rapport Joxe (1972), le colloque de Paris (Novembre 1973), le rapport de Peretti (1982), enfin le rapport Bancel (1989).

Le projet de réforme établi en 1947 par la commission Langevin-Wallon propose une restructuration en quatre ordres d'enseignement, chacun possédant ses propres enseignants, recrutés et formés de manière particulière.

D'abord l'enseignement obligatoire, de la maternelle au baccalauréat, possède un corps unique de maîtres, "de matières communes" ou "de spécialités". Ils sont formés en quatre années : 2 années de formation "pré-universitaire" en école normale, suivies de 2 années de formation à l'université pour obtenir une licence. Ensuite l'enseignement pré universitaire regroupe sur deux années les propédeutiques et les classes préparatoires. Y enseignent des agrégés, formés dans les écoles normales supérieures.

Ensuite encore l'enseignement universitaire proprement dit, utilise des enseignants-chercheurs. Leurs modalités de recrutement et de formation dépendent des disciplines des facultés. Enfin les "enseignements spéciaux" sont relatifs aux établissements à vocation professionnelle. Leurs enseignants doivent être recrutés sur la base d'une expérience professionnelle, avec une formation pédagogique complémentaire sous forme de stages dans les établissements.

Si la commission Langevin-Wallon est fondatrice d'une nouvelle pensée en matière de formation des maîtres, il est intéressant de voir succinctement comment, au fil des textes postérieurs, ses propositions ont été reprises ou ont évolué.

Le colloque d'Amiens (mars 1968), dans son rapport final (3), conclut à la nécessaire unification, dans un même statut, de tous les enseignants. Le rassemblement des centres de formation existants au sein de nouveaux centres universitaires de formation et de recherche en éducation, placés au sein de chaque université, n'en est que le corollaire. Ces centres se voient confier plusieurs missions : formation initiale, fondamentale et professionnelle ; recherche ; formation continue des maîtres et des autres éducateurs.

Le rapport Joxe, en 1972 (4), part de la nécessité d'intégrer, dans la formation des seuls professeurs du second degré, les connaissances théoriques et pratiques, ainsi que la formation des aptitudes et des attitudes. Il se prononce ensuite pour la création, en milieu universitaire, d'une simple filière spécifique de formation, plus proche des réalités scolaires, débouchant sur des concours de recrutements ne privilégiant plus la seule maîtrise des connaissances.

Le colloque de Paris, présidé en novembre 1973 par Pierre Massé (5), reprend l'idée, mais cette fois-ci pour tous les enseignants, d'une formation double, à la fois scientifique et pédagogique, cette dernière étant également double, théorique et pratique.

Concernant les structures susceptibles d'accueillir cette formation nouvelle, les participants se divisent, et le rapporteur conclut prudemment : "Cette formation se ferait dans des centres de formation des maîtres qui pourraient être nouveaux, dans des centres existant actuellement ou éventuellement, à l'Université".

La même prudence, révélatrice des mêmes divisions, se retrouve dans les conclusions du rapport rendu à Alain Savary par André de Peretti en 1982 (6), qui tente de faire la synthèse entre les positions des défenseurs des écoles normales et celles des tenants de centres universitaires nouveaux. Le "réseau de formation" échaudé à cette occasion apparaît relativement complexe, puisqu'il comporte quatre niveaux dotés d'un établissement public particulier. Jugée trop lourde et difficile à mettre en oeuvre, accordant pour certains une importance trop grande à la pédagogie, cette proposition du rapport n'est pas retenue, contrairement à celle qui intéresse la formation continue : dans chaque académie est créée une "mission" chargée de développer et de coordonner la formation continue de tous les personnels de l'éducation nationale (la MAFPEN) et, au ministère, une "mission nationale" (7) à laquelle sont confiées les tâches de conforter et coordonner les MAFPEN, d'engager une réforme de l'INRP et de préparer un projet de création de centres universitaires de formation initiale des enseignants. Ce projet voit le jour sous la forme d'un texte rendu public en mars 1984 qui présente la décision de fédérer les écoles normales aux structures universitaires de formation et de recherche en éducation, au sein de nouveaux "instituts d'université".

L'arrivée rue de Grenelle de Jean-Pierre Chevènement, en juillet 1984, marque l'arrêt de cette tentative et le retour à la solution traditionnellement alternative privilégiant la rénovation des écoles normales : à partir de la rentrée de 1985, la formation des instituteurs associe deux années à l'université suivie de deux autres en école normale, inversant en quelque sorte les propositions du plan Langevin-Wallon. Cette décision met fin à une période de collaboration entre les institutions, souvent fructueuse, inaugurée au début des années soixante-dix par les mathématiciens et les linguistes, et généralisée à partir de 1979 par la création d'un DEUG spécifique.

Le rapport demandé par Lionel Jospin à Daniel Bancel et que nous avons déjà évoqué à plusieurs reprises a permis de trancher ces questions en 1989, dans un contexte plus favorable qu'en 1984, notamment grâce à l'alignement progressif des statuts et à l'unification des niveaux de recrutement de tous les enseignants : le choix a été fait de la création d'un établissement public à caractère administratif par académie, associé aux universités et présidé par le recteur. Le niveau de recrutement des instituteurs et des professeurs de l'enseignement professionnel a été aligné sur celui des professeurs du second degré : la licence. La durée de formation a été portée à deux années pour tous, dont une de préparation du concours.

Les enjeux syndicaux (8)

C'est à partir du milieu des années soixante que la réédition du plan Langevin-Wallon par la revue du Parti communiste français *l'École et la Nation*, fait de la formation initiale des enseignants un élément majeur des débats et des rivalités entre syndicats. On peut en discerner deux raisons.

La première est d'ordre stratégique : le débat sur la formation, on l'a vu, est un élément connexe d'un débat plus vaste, celui sur l'école unique et le tropisme du premier cycle (doit-il être orienté vers l'école fondamentale ou vers un second degré unifié ?) et, par voie de conséquence, sur le statut des professeurs qui doivent y enseigner. L'interprétation du plan Langevin-Wallon devient donc un enjeu dans les conflits de bornage du champ de syndicalisation entre organisations rivales du premier et du second degrés et, au-delà, dans la lutte pour la direction de la fédération syndicale enseignante et le contrôle de la nébuleuse d'organismes qu'elle influence.

La seconde raison est d'ordre culturel : ce sont dans les centres de formation que se forment et se transmettent principalement les valeurs, les représentations, les conceptions du métier, qui sont au cœur des identités professionnelles des différents ordres d'enseignement et sur lesquelles se fondent la légitimité et la force des organisations syndicales⁸. Dès la seconde moitié des années soixante - emboîtant en cela le pas au SGEN, syndicat chrétien unifié promoteur de longue date d'un corps unique pour les enseignants - le SNES, dont la direction vient de basculer de la SFIO au Parti communiste revendique la création dans chaque centre universitaire, "d'instituts supérieurs de pédagogie" accueillant tous les futurs enseignants. Le syndicat des instituteurs, pour sa part, manifeste son hostilité à ce projet en restant attaché au principe des écoles normales départementales.

Ainsi, à partir des années soixante-dix, le débat qui se noue met apparemment aux prises des réformateurs modernistes, soucieux de sortir la formation des enseignants de ses ghettos, de l'ouvrir à la fois sur la vie et sur la recherche, et des traditionalistes attachés aux vertus de séminaires laïques ancrés sur leurs missions et éloignés des turbulences et des modes universitaires. Il dissimule mal de puissants enjeux culturels et stratégiques entre représentants du second et du premier degré, dont le moindre n'est pas le sort réservé aux écoles normales.

Vingt ans après, les termes de ce débat vont se trouver profondément modifiés par la revalorisation particulièrement rapide du statut des instituteurs, accompagnée de l'élévation de leur niveau de recrutement et de formation : en 1979, on recrute avec le baccalauréat et on porte la formation à trois années ; en 1983, la décision est prise d'un recrutement deux années après le baccalauréat, suivi de deux années complémentaires de formation ; enfin, en 1989, avec les accords de revalorisation de la fonction enseignante, on décide de recruter les futurs professeurs d'école avec une licence, suivie par deux années en IUFM. Cette évolution, qu'il faut mettre au crédit de l'efficacité du syndicat des instituteurs va paradoxalement faire sa ruine et le succès de son concurrent, le syndicat des professeurs du second degré. Car si la revalorisation financière des carrières - fonction publique oblige - doit passer par l'élévation du niveau des recrutements, alors pour quelle raison vouloir maintenir les écoles normales hors de l'enseignement supérieur ?

Et si cette élévation aboutit à unifier les niveaux de recrutement et de formation de tous les enseignants, alors comment défendre l'existence de centres spécifiques ?

Placé dans une position intellectuellement intenable, le syndicat des instituteurs se convertit donc brutalement, en 1989, à l'idée de centres universitaires de formation communs, sans s'apercevoir que, tout en améliorant la situation matérielle de ses mandants avec la création du corps des professeurs d'école, il capitule sur le front culturel, abandonnant par là-même toute possibilité d'autonomie identitaire. En se ralliant sans préparation à l'idéologie, étrangère à sa culture d'origine, de la prééminence des savoirs universitaires, il désoriente sa base dont une grande partie va alors s'agréger au SNES dans la nouvelle fédération majoritaire, la FSU, laissant l'autre, bien qu'encore faiblement majoritaire, presque sans voix.

Les initiatives universitaires

Pendant cette période, les universitaires, directement sollicités par certains aspects du plan Langevin-Wallon, ne sont pas restés inertes. Certes, l'intensité de leur intérêt pour la formation des enseignants est toujours apparue inégale selon les disciplines, les universités et les régions, mais elle n'en

est pas moins réelle. Ses origines en sont diverses et parfois lointaines. Les préparations et la participation aux jurys des concours de recrutement, l'existence pendant toute une période de pré recrutements confiés aux universités, les IPES (9) ont facilité la constitution de réseaux centrés sur la discipline. Dans l'une d'elle, les mathématiques, un véritable intérêt pour la pédagogie, puis pour la didactique a pris son essor grâce aux instituts de recherche sur l'enseignement des mathématiques (les IREM). Ces centres ont été le terreau de réflexions intenses et de recherches nombreuses sur les formes de l'enseignement et les conditions des apprentissages. Ils ont été aussi des lieux de collaborations nouvelles avec les disciplines voisines et les sciences humaines et se sont révélés ensuite comme la principale pépinière de cadres pour les IUFM. On a déjà mentionné, pour l'enseignement élémentaire, les échanges entre des universités et des écoles normales noués au début des années soixante-dix, puis la coopération instituée par le DEUG spécifique. Autre initiative, la création des UER d'éducation physique et sportive a introduit sur les campus une culture pédagogique particulièrement riche et une pratique nouvelle de la recherche interdisciplinaire de terrain. Enfin, les sciences de l'éducation, bien que parfois handicapées par leur quête de légitimité et leur recherche d'identité, sont progressivement parvenues à s'implanter dans plusieurs pôles universitaires.

Au-delà de ces cercles spécialisés, un courant universitaire moderniste, inspiré par le développement de l'université américaine, se cristallise au milieu des années soixante, notamment autour d'André Lichnerowicz. Ce grand mathématicien souhaite voir l'université s'intéresser non seulement à la recherche, mais aussi à la formation professionnelle. Au colloque de Caen (1966), placé sous la présidence de Pierre Mendès-France, on discute à la fois de la formation universitaire des techniciens (avec l'idée des IUT) et de la formation des enseignants.

Dix ans plus tard, l'absence de gestion prévisionnelle et de planification, la diminution continue et drastique des postes mis aux concours de recrutement du second degré, et pour tout dire l'absence de projet politique éducatif semblent fermer pour longtemps tout espoir de développement à ces réseaux universitaires. A l'initiative de l'association des chercheurs en sciences de l'éducation, une "université d'été pour la formation des enseignants" est convoquée en 1976 à Rouen.

Cette initiative est reprise l'année suivante à Toulouse et à Grenoble, sous la responsabilité d'équipes universitaires locales.

A Grenoble en particulier se rassemblent des universitaires, des professeurs d'école normale, des enseignants du premier et du second degrés, pour débattre et se former mutuellement.

C'est que l'université scientifique de Grenoble est, depuis le début des années soixante-dix, le lieu d'une expérience unique : une "UER de formation des enseignants", seule de ce type en France, réunit dans la même structure les licences, les maîtrises, et les préparations conduisant aux concours de recrutement, dans des disciplines aussi variées que les mathématiques, les sciences, la technologie, l'éducation physique et sportive et la géographie. Mieux, une "formation professionnelle interdisciplinaire" des étudiants se destinant à l'enseignement s'y est développée dès 1973 avant d'être intégrée aux programmes de licence et de maîtrise. Plutôt influencée, au départ, par les tendances psychosociologiques prévalant à l'époque, cette formation s'ouvre progressivement à d'autres approches, notamment didactiques, et l'observation des établissements et des classes. Début 1982, l'université transforme l'ancienne UER en un "Institut de formation des maîtres" (IFM), aux contours encore plus ambitieux, car viennent s'ajouter alors à l'ensemble précédent le "DEUG 1er Degré", la formation continue des enseignants et certaines équipes de recherche. Au total, 700 étudiants, 2000 stagiaires en formation continue, plus de 200 enseignants et 40 chercheurs donnent de la consistance à une expérience qui alimente, de 1982 à 1984, réflexions et projets ministériels, et dans laquelle on peut voir une expérimentation en vraie grandeur des IUFM.

Même après le changement de cap imprimé par Jean-Pierre Chevènement en 1984, les initiatives universitaires inspirées par l'IFM de Grenoble ne faibliront pas et seront même canalisées par un décret de mars 1986 instituant la possibilité de créer, au sein des universités, des "services communs de formation des enseignants et des formateurs". Ceux-ci, aujourd'hui au nombre d'une quarantaine, témoignent de l'intérêt vivace des universités pour la formation des enseignants. Leurs responsables, regroupés au sein d'une association active, l'ARCUFEF (10), ont participé à toutes les réflexions de ces dernières années, et notamment aux travaux qui ont présidé à l'élaboration du rapport Bancel.

C'est de cette histoire cinquantenaire que sont issues les nouvelles institutions, mais comme le remarque Antoine Prost, "Le problème c'est que les instituts universitaires de pédagogie (colloque d'Amiens, 1968),

étaient une réponse à des problèmes des années soixante, pensés et analysés en fonction de l'appareil intellectuel de l'époque. Or en vingt ans, les idées changent. Et il n'est peut-être pas sûr que les IUFM répondent à toutes les difficultés de la situation présente." (11)

Nés, comme on l'a vu, de la convergence de trois grandes problématiques (politique, syndicale et universitaire), fécondés par trois ordres d'enseignement que tout jusqu'alors séparait (primaire, secondaire et professionnel), les IUFM sont des créations trop récentes pour ne pas garder, sans doute encore longtemps, les marques de cette histoire éclatée.

1 Antoine Prost, le passé du présent : d'où viennent les IUFM, Recherche et Formation, Novembre 1990

2 Antoine Prost, "Note sur l'histoire de la formation des enseignants en France", rapport sur la formation des personnels de l'Education nationale, par A. de Peretti, La documentation française, 1982

3 Pour une Ecole nouvelle : formation des maîtres et recherche en éducation, Dunod, 1968

4 Louis Joxe, Rapport de la commission d'étude sur la fonction enseignante dans le second degré, La Documentation française, 1972

5 Pierre Massé, Colloque de Paris sur l'Education, La Documentation française, 1973

6 A. de Peretti, "La formation des personnels de l'Education nationale", La Documentation française, 1982

7 La MIFERP (mission de la formation et de la recherche pédagogique) que Jean-Pierre Chevènement transformera en MIFERE, la pédagogie étant remplacée par l'éducation

8 Cf. J.P. Obin, "La crise de l'organisation scolaire", Hachette Education, 1993, pp. 180-186

9 IPES : Instituts de préparation à l'enseignement du second degré

10 ARCUFEF : Association des responsables de centre universitaire de formation des enseignants et des formateurs

11 A. Prost, "Le passé du présent, d'où viennent les IUFM ?", Recherche et formation, novembre 1990, p. 29

* * *