

La formation des enseignants

F DOSSIER

Les IUFM sont-ils archaïques ?

Dix ans après leur création, les instituts universitaires de formation des maîtres sont installés dans le paysage de l'enseignement supérieur. En 1989, la France avait besoin de former 360 000 enseignants sur onze ans pour faire face au défi d'une massification qui s'énonçait ainsi : 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat. Pari tenu. Les effectifs des IUFM ont connu une croissance étonnante, dopée par la crise de l'emploi. Certes, ils n'ont, jusqu'ici, qu'imparfaitement répondu au souhait de dégager une culture commune à tous les professeurs, du premier comme du second degré, et

Sujet sensible entre partisans des savoirs et « pédagogues », le recrutement et la formation des maîtres vont être l'objet d'une nouvelle réflexion. L'enjeu ? Une réforme des concours

leur rôle dans la recherche en sciences de l'éducation demeure un chantier encore ouvert. Mais ils sont là, prêts à assumer aussi les tâches de formation continue traditionnellement dévolues aux MAFPEN. Désormais stabilisés, ils sont un outil à perfectionner.

IUFM, un bilan mitigé après dix ans d'existence

LE 10 JUILLET 1989, l'Assemblée nationale adopte la loi d'orientation sur l'éducation présentée, au nom du gouvernement, par Lionel Jospin, ministre de l'éducation nationale. L'article 17 stipule que « sera créé, dans chaque académie, à partir du 1^{er} septembre 1990, un institut universitaire de formation des maîtres, rattaché à une ou plusieurs universités de l'académie, pour garantir la responsabilité institutionnelle de ces établissements d'enseignement supérieur ». Les IUFM viennent de naître.

La gestation a été longue, très longue. Dans un ouvrage à paraître, deux chercheurs en sciences de l'éducation, Hervé Terral et André Robert, en décrivent les péripéties (1). L'« archéologie » des IUFM implique de remonter à 1918, lorsque professeurs et instituteurs, unis dans la boue des tranchées de la Grande Guerre, sentent que les différents ordres d'enseignement ne peuvent continuer à s'ignorer et que l'école est « unique ». Dans un manifeste publié dès novembre 1918, les Compagnons de l'Université nouvelle cherchent le point commun qui pourra les unir et le trouvent dans le sentiment corporatif. Ils iront assez loin, n'hésitant pas à proclamer qu'il « n'est pas nécessaire d'être agrégé pour faire la classe dans un lycée ».

Plus près de nous, Jean Zay, ministre du Front populaire, envisage la collaboration pratique « de maîtres appartenant à tous les ordres d'enseignement », professeurs de l'enseignement secondaire, de l'enseignement primaire supérieur, du technique et instituteurs, pour le plus grand bénéfice des élèves d'une classe d'orientation qui réunirait, au seuil de ce qu'il est le premier à appeler « premier degré » (et non plus secondaire), des enfants qui « jusqu'ici allaient dans des établissements divers ». L'idée trouvera un débouché élargi dans le plan Langevin-Wallon, en 1947.

La notion d'une culture commune à tous les enseignants, qui sera au cœur de la réforme de la formation des maîtres de 1989, prend alors de plus en plus de consistance. Qu'ils enseignent – instituteurs – « les matières communes » ou – professeurs – les « spécialités », tous recevront une double formation, théorique et pratique, commune durant « leurs deux années pré-universitaires dans les écoles normales ». Ce beau projet, socle de la culture de gauche en matière d'éducation, sera réactualisé

MARC COUTTY

Dix ans après leur création, les IUFM, qui ont connu bien des crises de croissance, restent au centre des critiques divergentes qui animent l'ensemble du débat éducatif. Histoire et analyse

en mars 1968, lors du colloque d'Amiens de l'Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique (Acers), avant de connaître une nouvelle éclipse.

On s'en voudrait d'assommer plus longtemps le lecteur de références historiques. Pourtant, c'est bien l'idée d'une unification du niveau de recrutement et du mode de formation des enseignants, au profit d'une culture professionnelle commune, qui préside à la création des IUFM, en 1989. « Dans le cadre des orientations définies par l'Etat, ces instituts conduisent les actions de formation professionnelle initiale des personnels enseignants. Celles-ci comprennent des parties communes à l'ensemble des corps et des parties spécifiques en fonction des disciplines et des niveaux d'enseignement. Les IUFM participent à la formation continue des personnels enseignants et à la recherche en éducation. Ils organisent des formations de préparation professionnelle en faveur des étudiants », précise l'article 17 de la loi n° 89-486 du 10 juillet.

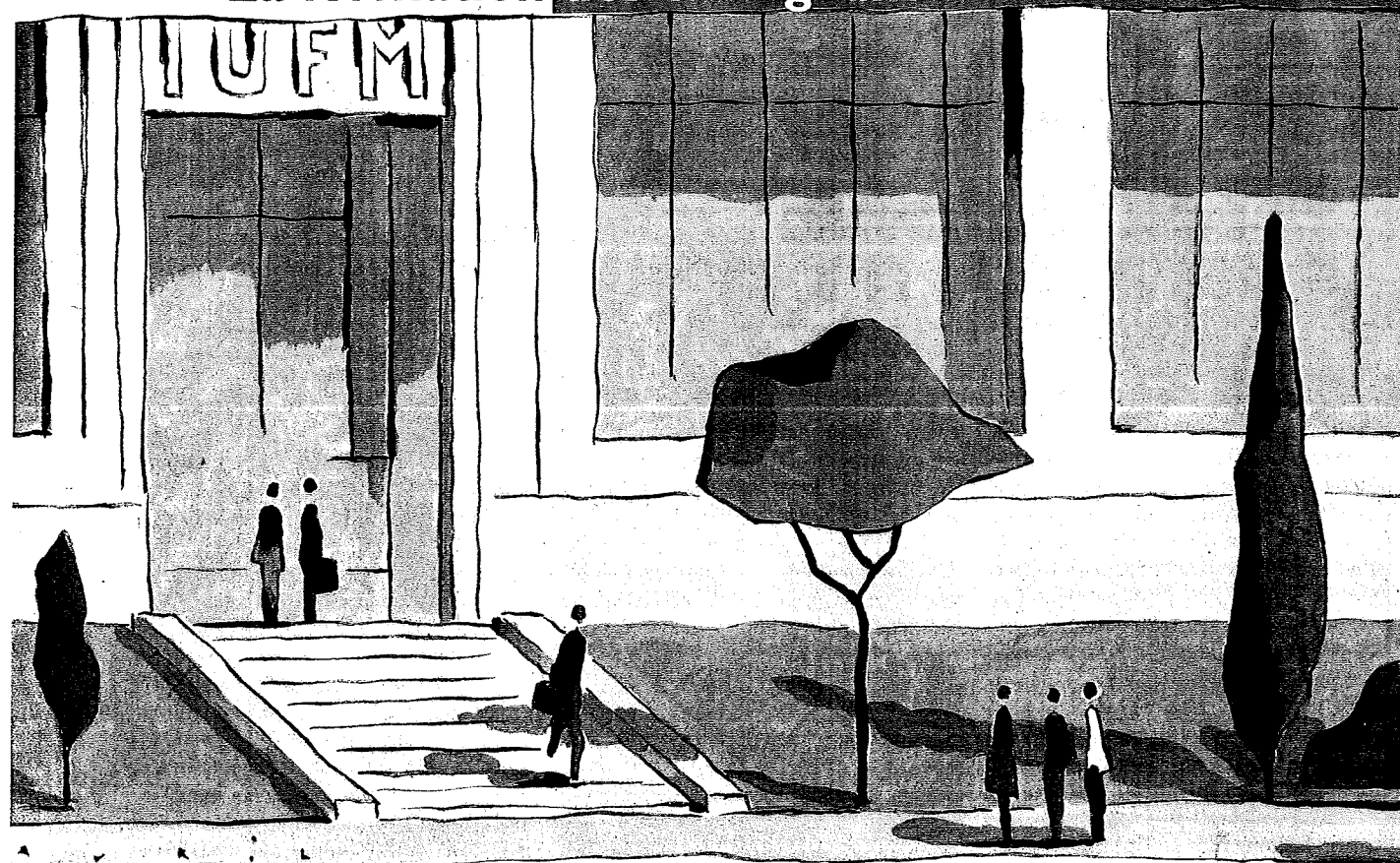
Paradoxalement, si la genèse historique est longue, l'ajout de l'article à la loi

d'orientation prit de court les négociateurs d'un texte dont l'enjeu premier était la démocratisation de l'enseignement en France. Représentant alors le SNES – qui était encore dans la FEN –, Jean-Louis Auduc, désormais directeur adjoint de l'IUFM de Créteil, se souvient : « La question des IUFM est apparue au dernier moment dans la discussion de la loi d'orientation. On nous a présenté un texte de cadrage, assez souple mais ambigu. Il évitait d'aborder trois points qui, avec le recul, paraissent décisifs : le contenu des concours de recrutement, la clarification des rapports avec l'université, l'articulation entre la formation initiale et la formation continue. »

Un autre témoin des négociations, aujourd'hui retraité et qui souhaite la discrétion, résume l'état d'esprit qui prévalait alors, tant du côté du ministère Jospin que des syndicalistes enseignants. Il rappelle : « L'objectif était d'amener 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat, avec une large promotion des filières technologiques et professionnelles, dans le cadre d'une augmentation de la démographie scolaire. Dans le même temps sévissait une grave crise de recrutement des enseignants. Le gouvernement ne savait plus trop comment s'y prendre, et nous en avons profité pour amorcer une revalorisation très profitable pour les instituteurs comme pour les profs du secondaire. L'affaire des IUFM bénéficiait à tout le monde ; elle n'a pas rencontré de difficultés. »

De fait, c'est un véritable micmac politico-administratif qui accompagne l'article 19. Un « rapport annexé » à la loi du 10 juillet 1989 explicite « le profil du maître à venir » (2), mais il faut attendre le 10 octobre pour que le rapport du recteur Daniel Bancel crée une nouvelle dynamique de la formation des maîtres, confirme les options avancées. Conseiller de Lionel Jospin, le recteur Bancel est le véritable maître d'œuvre d'une réforme qui modifie considérablement la vision traditionnelle des métiers enseignants, même si, à l'époque, les enjeux ne sont pas toujours perçus par la presse et l'opinion publique (3). « En substance, résume Alain Bouvier, directeur de l'IUFM de Lyon et ancien président de la Conférence des directeurs d'IUFM, ce rapport affirmait pour tous les enseignants la nécessité d'une formation professionnelle initiale par alternance, intégrant les connaissances théo-

La formation des enseignants



riques disciplinaires, en didactique et en pédagogie, ainsi que sur le fonctionnement du système éducatif. »

C'est une révolution. Auparavant, la formation est éclatée. Les instituteurs passent par le moule des écoles normales, qu'ils intègrent à bac + 2, et où l'accent est mis sur le « terrain ». Rétribués, ils sont aussi encadrés par l'omniprésent Syndicat national des instituteurs (SNI), qui prône toujours les valeurs propres aux « hussards noirs » de Péguy, alors que le vivier de recrutement a changé, les enfants méritants des classes populaires cédant la place, tout au long des années 60-80, aux femmes de cadres moyens et supérieurs. Les profs du secondaire, eux, reçoivent d'abord une culture universitaire solide, avant de passer des concours (Capes et agrégation), centrés sur leur discipline académique. Ce n'est qu'ensuite qu'ils accèdent à un enseignement professionnel rapide, dans le cadre des centres pédagogiques régionaux (CPR). Enfin, les écoles normales nationales d'apprentissage (ENNA, au nombre de six en France) assurent une formation pratique, valorisant le savoir-faire professionnel, « le beau geste et le tour de main », dit joliment Alain Bouvier, aux futurs professeurs des lycées professionnels, issus des entreprises ou (de plus en plus à l'approche des années 90) des cursus de techniciens supérieurs.

Les IUFM mettent fin à cette rhapsodie parce qu'il y a urgence. En 1988, le minis-

tère de l'éducation nationale évaluée à 360 000 le nombre d'enseignants (élémentaire et secondaire confondus) qu'il faudra former d'ici à 2000. Un chiffre qui paraît énorme et conduit le prédécesseur (1986-1988) de Lionel Jospin rue de Grenelle, René Monory, à exempter de l'exigence du bac + 2 les mères de familles de plus de trois enfants ainsi que les femmes célibataires ayant au moins un enfant à charge, quand elles veulent devenir institutrices. Il ressuscite « l'amour des mères, cher à Auguste Comte et à son disciple Jules Ferry », ironisent Hervé Terral et André Robert.

Face à la pénurie de candidats, la pub est appelée à la rescousse. Le ministère lance une campagne d'affichage et de spots télé qui exhorte : « Enseignez, jeunesse ! » Il est relayé par le SNES, qui use de la paronomase : « Profession professeur ». Aujourd'hui, André Robert constate que « personne n'avait prévu le renversement de tendance dû à la crise économique qui, de la pénurie, a fait passer à la pléthore de candidats aux concours de recrutement, trois ou quatre ans plus tard ». Jean-Louis Auduc confirme : « En 1989, il y a eu un défaut de prospective. Personne n'a compris que la crise de recrutement n'était que conjoncturelle, tant nous avions le nez dans le guidon. »

Pourtant, ce n'est pas le moindre mérite des IUFM que d'avoir contribué à endiguer le défaut des vocations. L'idée-force de Lionel Jospin et de ses conseillers (Daniel

Bancel au premier chef, Claude Allègre aussi) est de fournir aux étudiants un « parcours lisible » d'accès aux métiers de l'enseignement, en utilisant le potentiel des écoles normales et des universités. Au passage, comme le notent André Robert et Hervé Terral, l'opération est intéressante pour les finances publiques. Le regroupement de la formation dans 29 IUFM (un par académie) met fin à la gabegie des écoles normales dont certaines n'accueillent plus que quelques élèves, surencadrés et... rétribués dès la première année, tandis que les IUFM ne paient les élèves que lors de la seconde.

Mais les IUFM vont connaître bien des crises de croissance. En 1993, Edouard Balladur devenu premier ministre, François Fillon, ministre de l'enseignement supérieur, mène l'assaut contre la culture professionnelle commune, pierre angulaire de la réforme de 1989 (voir article « Une formation peu commune », page 25), et les liens des instituts avec la recherche universitaire. Depuis leur création, les IUFM sont pilonnés par la Société des agrégés et d'autres associations qui anticipent furieusement sur l'actuel courant « républicain ». En 1993 (déjà!), l'Association des professeurs de philosophie écrit que « la notion même de professionnalité globale est d'une abstraction redoutable » et défend, comme vingt autres associations de spécialistes, la compétence académique.

Des syndicats (le Snalc, FO, et aussi, de façon plus ambiguë, le SNES) ...

... renchérissement et croient voir un danger de « primarisation » des jeunes instituts.

L'offensive de François Fillon a fait long feu, d'autant plus qu'elle part d'un contre-sens. « Si un danger guette les IUFM aujourd'hui, estime André Robert, c'est plus celui d'une secondarisation de la formation (4) ». Sauf notables exceptions, l'accent est le plus souvent mis sur les savoirs disciplinaires, au détriment des enseignements professionnels, bien souvent réduits, comme le dit une étudiante de deuxième année, « à l'acquisition de simples recettes : comment faire face à un élève agressif ? Comment gérer des enfants handicapés ? Une heure de cours et on tourne la page ». Certes, d'un IUFM à l'autre, la culture commune est plus ou moins développée. Mais, déplore Jean-Louis Auduc, « les concours restent d'érudition disciplinaire et donnent une image nulle du métier enseignant ». Déplorant que les CAPE, Capes, agrégation et autre CAPLP n'aient pas été remaniés dès 1989, il préconise de « caler les programmes de ces concours sur les programmes scolaires des élèves ».

C'est une solution, qui devrait être explorée par la commission sur la formation des maîtres et les concours, que Claude Allègre compte mettre en place le 15 décembre, et qui pourrait remettre son rapport en février 2000. Dans l'optique réformatrice qui est la sienne, le ministre de l'éducation nationale semble en effet penser que le temps est venu d'apporter une touche définitive à un changement qui, en dix ans, est, comme le dit Alain Bouvier, parvenu à la phase de « stabilisation ».

S'il reconnaît que « les grandes catégories de métiers auxquels prépare l'IUFM sont porteuses de valeurs distinctes et marquées par une culture spécifique », le directeur de l'institut de Lyon pense que les établissements issus de la loi de 1989 dégagent cependant les éléments de cette fameuse professionnalité enseignante qu'ils revendiquent. Lent et progressif, ce « processus de détataylorisation du système de formation » sera aussi favorisé par l'absorption de la formation continue, jusqu'ici dévolue aux Mafpen, par les IUFM.

Dix ans après leur création, huit ans après leur généralisation – précédée, en 1990-1991, par une expérimentation dans les académies de Grenoble, de Lille et de Reims –, les IUFM ont encore à faire la preuve qu'ils sont des instituts universitaires à part entière. Malgré les 800 enseignants-chercheurs qui y exercent et tissent des relations fécondes avec l'ensemble des universités (françaises et étrangères) et les grands établissements (dont l'INRP), l'alma mater les regarde toujours avec scepticisme. Curieusement – lors que l'on observe les autres pays euro-

péens –, les sciences de l'éducation ont peu de prestige en France, où l'universitarisation de la formation des enseignants a été tardive.

« Les collègues nous regardent comme des chercheurs au rabais, des profs du secondaire mal dégrossis », se plaint ainsi un ancien de l'IUFM de Créteil, chercheur à Paris-VIII. « Jusqu'à présent, le U d'IUFM ne s'accompagnait pas du statut équivalent », reconnaît Alain Bouvier, qui estime que « le chantier de l'universitarisation occupera la décennie à venir ». Dès cette année, une politique de contractualisation entre l'Etat et 9 IUFM est mise en œuvre. Elle intègre « le renforcement de la dimension universitaire et professionnelle des formations (5) », tout en resituant la formation des enseignants dans le contexte plus global des réformes engagées par Claude Allègre et Ségolène Royal.

« L'accent est le plus souvent mis sur les savoirs disciplinaires, au détriment des enseignements professionnels, bien souvent réduits, à l'acquisition de simples recettes »

« Pédagogisation » souvent mise en cause ; « universitarisation » encore à accomplir : bien qu'ils semblent trouver leur vitesse de croisière, les IUFM restent au centre des critiques divergentes qui animent l'ensemble du débat éducatif. Comme si, indifférents aux évolutions réelles d'un dispositif de formation des maîtres qui a été capable durant la décennie écoulée de fournir à la nation les enseignants dont elle avait besoin, les idéologues des deux camps – novateurs et conservateurs, « pédagoges » et « républicains » – voulaient casser un instrument précieux, dans le seul souci de régler leur improbable querelle. ■

(1) *Histoire et sociologie des IUFM*, André Robert et Hervé Terral, à paraître prochainement. Nous remercions les auteurs de nous avoir confié le manuscrit original, alors qu'ils sont en quête d'un éditeur.

(2) *Profession professeur*, Hervé Terral, PUF (1997).

(3) Ainsi, en 1989, *Le Monde de l'éducation* ne consacre que de rares articles (aucun de fond) à la réforme de la formation des maîtres.

(4) Dans leur ouvrage à paraître, André Robert et Hervé Terral relèvent « le tropisme second degré induit par la seule répartition quantitative : en 1996-97, sur 85 885 étudiants et stagiaires, 27 016 appartiennent au premier degré, les 58 869 autres au second, soit 69% ».

(5) « Politique contractuelle dans les IUFM : orientations du dispositif de formation », *BOEN* n°22, 3 juin 1999. Les IUFM contractualisés en 1999 sont ceux de Bordeaux, Dijon, Grenoble, Lyon, Montpellier, Toulouse, Paris, Créteil et Versailles.

L'explosion des effectifs

De leur généralisation, en 1991, jusqu'à 1993-1994, les effectifs des IUFM ont connu une très forte croissance. Selon la direction de la prospective et du développement, les instituts avaient 55 781 élèves en 1991, 73 076 en 1993-1994. Moins forte ensuite, la croissance s'est poursuivie jusqu'en 1995-1996, avant que ne s'amorce une sensible décrue. Au plus haut de la courbe, en 1995-1996, 84 245 étudiants étaient inscrits, mais seulement 81 305 en 1997-1998 (- 3%).

Au total, c'est cependant bien d'une explosion qu'il convient de parler, puisque entre 1991 et 1997-1998, l'augmentation des inscrits a été de 49 %. Dans la même période, trois IUFM ont même connu un essor plus spectaculaire encore : Paris (+ 141 %), Montpellier (+ 86 %), Limoges (+94 %). Si la raison du succès des instituts est à mettre d'abord au compte de la crise de l'emploi, qui, dans un premier temps, a rendu plus attractifs des métiers de l'enseignement dont les salaires avaient été en outre revalorisés, les IUFM ont aussi fait la preuve qu'ils assuraient les meilleures chances de réussite aux différents concours de professeur des premier et second degrés.

Très féminisé (74 % des inscrits à la préparation des CAPES de lettres et sciences humaines en 1998 et 89 % des professeurs des écoles sortants en 1995 sont des femmes), le public des IUFM est aussi surdiplômé eu égard aux exigences requises : près d'un tiers possède un diplôme supérieur à la licence, principalement dans les préparations aux concours du second degré (30 % ; 19 % pour la préparation au CAPE).

M. C.

Une culture peu commune

SUFFIT-IL D'ÊTRE UN BON historien pour être un bon prof d'histoire ? Autrement dit, le métier d'enseignant existe-t-il ? Si oui, se transmet-il par imbibation et par expérience ou s'apprend-il ? Et, dans ce dernier cas, quelle formation commune devraient donc suivre tous les profs du primaire et du secondaire ? A ce jour, la question n'est pas tranchée, comme le prouve d'ailleurs l'actuelle querelle – faut-il éduquer ou instruire ? – que se livrent pédagogues et républicains par éditeurs interposés. Querelle qui trouve son origine dans les premières heures de l'école publique et obligatoire. Les lois Ferry assignaient en effet aux instituteurs la tâche de former de « bons citoyens », l'administration d'un savoir véritablement intellectuel incombant aux professeurs du secondaire. « Une tradition durable, intellectualiste, aristocratique et hiérarchique s'établit donc, instituant une relation inverse entre prestige social des enseignements et formation au métier, l'enseignement secondaire échappant presque totalement à celle-ci et théorisant même cet éloignement », rappellent André Robert et Hervé Terral (1), qui notent que « nous retrouverons dans la bataille idéologique autour des IUFM et de leur secteur "formation commune" les avatars contemporains de ces positions qui ressortissent à la fois de convictions théoriques et de pratiques de "distinction" ».

Malgré le rapport annexé à la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 (créatrice des IUFM), stipulant que « les concours de recrutement ont pour objet de vérifier le niveau des connaissances et l'aptitude à enseigner (2) », le ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche, François Fillon, s'interrogeait, en 1993, sur l'intérêt des instituts de formation des maîtres, « machines administratives lourdes » et « institutions pernicieuses aux mains de médiocres ou d'illuminés ». « Comment penser que les métiers d'instituteur ou de professeur des collèges et lycées sont équivalents ? », se demandait-il, n'hésitant pas à déclarer : « Je récusé ce projet de corps unique. Je le tiens pour inutile et trompeur. » On le voit, la critique venait de haut. Il faut dire qu'en forçant à cohabiter dans une même institution anciennes écoles normales d'instituteurs et monde universitaire, futurs enseignants recrutés à la licence qui prépareraient le concours de professeurs des écoles et futurs capésiens qui

MARC DUPUIS

enseigneront dans le secondaire, les IUFM ont révolutionné les cultures de deux mondes jusqu'ici bien séparés. Si les anciens instituts qui montent dans l'échelle de la notoriété enseignante gagnent au change, a contrario, leurs confrères du secondaire n'apprécient pas d'être logés à la même enseigne que leurs collègues du primaire.

Ce mécontentement prendra la forme d'un rejet plus ou moins profond – selon les époques et les IUFM – des cours dispensant une formation « transversale » censée inculquer une culture commune aux futurs professeurs des lycées et collèges (didactique, évaluation et orientation des élèves, nouvelles technologies, hétérogénéité des classes...). Prévus à l'origine pour représenter 10 % de leur formation annuelle, ils ne couvrent aujourd'hui qu'une vingtaine d'heures en moyenne. Quand on sait qu'ils suivent bon an mal an entre 400 et 700 heures de cours, on mesure tout l'écart entre la théorie et la pratique. « L'idée de formation commune entre le premier et le second degré, ça ne marche pas très bien, cela a peut-être été fait de manière trop volontariste au départ », reconnaît Jean-Michel Zakhart-

chouk. Rédacteur en chef des *Cahiers pédagogiques*, il regrette cette désaffection car, « pour mieux enseigner sa discipline, il faut savoir ce qu'elle n'est pas, savoir que le regard du prof de français n'est pas le même que celui du prof d'histoire ou de sciences de la vie et de la Terre ». Un point de vue partagé par le directeur de l'IUFM de Créteil, Jean-Louis Auduc, pour qui « l'important dans le débat actuel autour des nouvelles technologies de l'information, des techniques documentaires, etc., c'est justement de montrer que ça peut être des outils pour mieux cerner les objectifs des disciplines ».

Bien sûr, le dédain affiché pour la culture commune n'est pas qu'affaire d'ego. Il s'explique aussi en grande partie par le cursus même des études. « Il faut distinguer la première de la seconde année d'études. La première est inféodée à la préparation du concours. Et comme les jurys de Capes ne posaient pas de question sur les stages et la formation professionnelle, on a reporté ces questions en seconde année, afin de mettre l'accent sur la discipline en première année. Mais les étudiants qui n'ont qu'une vision disciplinaire de leur métier ne se préparent pas à la réalité de leur vie professionnelle », prévient Gérard Vaysse. Président de la Conférence des directeurs d'IUFM, il note cependant qu'« en seconde année les étudiants qui vont être affectés dans un bahut dur sont demandeurs de formation transversale car ils savent qu'avant d'être profs ils seront éducateurs ».

Les avatars de la formation commune sont d'autant plus regrettables qu'ils interviennent alors que, relève Raimond Bourdoncle, rédacteur en chef de *Recherche et formation*, « la massification scolaire a prolongé dans le secondaire nombre de problèmes du primaire du fait de l'hétérogénéité des publics scolarisés ». Et comme un problème n'arrive jamais seul, Jean-Louis Auduc ouvre un nouveau chantier : « Si l'on veut des objets de savoir communs, il faut un travail commun entre formateurs. Il faudra donc se décider à construire la culture commune des formateurs. » ■

Les IUFM ont bouleversé un siècle de tradition en tentant d'instituer une formation commune aux professeurs du primaire et du secondaire. Bonnes intentions, prétextes et dégagement en touche

(1) « La Formation commune en IUFM : entre mythe fondateur et mise en perspective », in « Quelle formation commune pour les enseignants ? », *Recherche et formation* n° 13, 1993, INRP. André Robert est professeur en sciences de l'éducation, détaché à l'INRP. Hervé Terral est docteur en sciences de l'éducation.
(2) *Journal officiel*, 14 juillet 1989.

Le concours d'abord, le métier ensuite

L'ANNÉE 1991 MARQUE une rupture. Avant cette année de naissance des IUFM, les recrutements étaient en baisse. En 1988, il n'y avait plus que 56 454 candidats à postuler à un concours du second degré, et 25,8 % des postes n'étaient pas pourvus, compte tenu du niveau des postulants. Dix ans plus tard le nombre de candidats est remonté à 146 247. Et les professeurs d'école, pour la première fois recrutés à la licence, ont connu une courbe encore plus exponentielle. En formant dans un même lieu les enseignants de la maternelle au lycée, les IUFM ont clarifié les parcours à suivre et mis fin à la crise du recrutement. C'était là leur première mission, et c'est là leur premier succès, aidé par la crise économique qui a orienté vers l'éducation nationale des flots de jeunes en quête d'un emploi stable.

Entre 1991 et 1997, les effectifs de ces nouveaux instituts augmentent de 49 %. Un engouement parfois encore plus impressionnant localement. Paris, Limoges et Montpellier ont vu en six ans leurs rangs se gonfler respectivement de 141 %, 94 % et 86 %. Accalmie en 1996-1997 avec les premiers frémissements d'une reprise économique. Mais le nombre de candidats reste encore très élevé. Croulant sous les dossiers de candidatures, certains établissements de formation ont dû limiter l'entrée dans plusieurs préparations. D'autres s'y refusent toujours, estimant que ces concours de la fonction publique sont ouverts à tous ceux qui ont le niveau d'études requis et que l'IUFM se doit de les y préparer.

Marseille et Bordeaux ont été pionniers en matière de « gestion des flux ». Beaucoup les ont rapidement suivis, mettant en place une régulation des masses de candidats au professorat des écoles sous forme d'un test écrit. D'autres s'y résignent seulement aujourd'hui. « Depuis dix ans, nous recrutons les futurs professeurs d'école sur dossier. Nous accordions beaucoup d'importance à la rapidité du cursus et délaissions de ce fait des jeunes qui avaient un peu tâtonné, changé d'orientation. A compter de cette rentrée, nous allons organiser des tests éliminant les candidats qui n'ont pas un niveau suffisant en français ou en mathématiques », explique Pierre Louis, le directeur de l'institut de formation des maîtres de Lille. Au fil des ans, d'autres critères se sont ajoutés. Le souci de préserver un équilibre entre les profils. Car globalement, « quel

MARYLINE BAUMARD

que soit le niveau du diplôme possédé, six étudiants de première année sur dix ont suivi un cursus littéraire ou de sciences humaines, cette proportion étant pratiquement identique pour le premier et le second degré (1) ». Les candidats au professorat des écoles qui souhaitent poursuivre leur préparation à l'IUFM ont beaucoup plus de chances d'être acceptés s'ils ont suivi des études scientifiques ou techniques. Les instituts de formation souhaitent ainsi développer l'enseignement des sciences et de la technologie en primaire et rééquilibrer les curriculum vitae des enseignants. On pourrait craindre que le recrutement ne privilégie des profils aux dépens de l'excellence des étudiants... Mais la menace s'est un peu effacée d'elle-même au fil des dix dernières années et de l'augmentation du niveau général des postulants.

Pour les Capes, la sélection connaît d'autres critères : parce que les équipements pour les travaux pratiques exigent des effectifs limités ; parce qu'ils sont totalement assurés dans les locaux exigus hérités des anciennes écoles normales ; ou parce que l'IUFM veut obtenir de bons résultats aux

concours... parce qu'une petite partie de son budget est en effet conditionnée par son pourcentage de reçus. Dans un grand nombre d'établissements, on sélectionne en physique appliquée, en sciences de la vie et de la Terre, ou en sciences économiques et sociales. Il est beaucoup plus rare de limiter les entrées en histoire-géographie ou en lettres, tout au moins pour une première préparation. Il y a quelques années, plusieurs recalés ont plaidé cette « discrimination » devant les tribunaux, qui leur ont à chaque fois donné raison. Mais, même si à une époque les directeurs l'ont craint, cette procédure n'a jamais pris l'ampleur d'une déferlante comme ce fut le cas en son temps pour l'entrée en filière sciences et techniques des activités physiques et sportives (Staps).

Si la licence est le diplôme requis pour les concours d'enseignement (hormis l'agrégation, qui nécessite une maîtrise), la plupart des lauréats présentent quelques lignes de plus sur leur curriculum vitae. Ainsi, 40 % des capésiens de la session 1999 sont licenciés, alors que 57,7 % sont titulaires d'une maîtrise. Les licences universitaires sont, soit très pointues, soit pluridisciplinaires. Dans certaines disciplines, un niveau bac+4 s'impose donc de fait pour avoir toutes ses chances au concours. Comme c'est le cas en sciences de la vie et de la Terre ou en biologie.

En 1991, les universités n'ont pas voulu se dessaisir des préparations aux concours du second degré. D'abord parce qu'elles les assuraient depuis toujours. Ensuite parce qu'elles fonctionnent comme la légitimation des cursus. Un étudiant préfère en effet suivre son DEUG ou sa licence dans un établissement qui prépare aussi aux concours enseignants, ce qui est perçu comme un gage de qualité. Il a donc fallu trouver des compromis. En théorie, la préparation aux Capes, CAPLP (lycées professionnels) ou Capet (enseignement technique) est passée sous l'autorité de l'IUFM.

En pratique, peu de choses ont changé. La plupart des enseignements disciplinaires (au moins les plus nobles) ont toujours lieu à l'université. Comme au temps des centres pédagogiques régionaux (CPR) et des écoles normales nationales d'apprentissage (ENNA). Quelques IUFM ont tout de même réussi à rapatrier des formations dans leurs murs, mais la délocalisation se fait au coup par coup sans jamais procéder

La première année d'IUFM n'est pas une période de formation au métier d'enseignant. L'objectif prioritaire des candidats reste l'obtention du concours. Comment s'y préparent-ils ?

La formation des enseignants

d'une politique globale valable pour toutes les unités de formation et de recherche (UFR). En revanche, Capet, CAPLP ainsi que les formations créées de toutes pièces par les instituts, ont le plus souvent lieu dans leur enceinte. Comme pour la préparation au professorat des écoles.

Dans la majeure partie des cas, les étudiants ne viennent donc à l'IUFM que pour préparer leur épreuve sur dossier. « On imagine difficilement qu'ils puissent avoir le sentiment d'appartenir à une école professionnelle et d'accomplir une première année de formation au métier d'enseignant », s'inquiète le rapport du Comité national d'évaluation (CNE), réalisé sur l'établissement de Versailles. Pour réussir ces concours professionnels exigeants, les étudiants passent donc le plus clair de leur année à... l'université.

A travailler les savoirs académiques sur lesquels ils seront évalués. Il est bien rare que des enseignants de l'université les incitent à un stage d'observation dans une classe. Pis, les jurys de concours eux-mêmes n'engagent pas à cette initiative. Dans une étude réalisée par Jean-Louis Auduc, le directeur adjoint de l'IUFM de Créteil, sur des rapports de Capes 97-98 de l'académie, « plus des trois quarts des rapports de jurys semblent ne pas respecter les recommandations des textes officiels. Ils n'incitent pas les candidats enseignants à demander un stage d'observation en établissement scolaire, à réfléchir sur le fonctionnement d'un établissement, du système éducatif, aux relations de sa discipline avec les autres disciplines, au nécessaire travail en équipe dans le cadre d'un projet d'établissement, etc... », analyse-t-il. Bref, toute cette première année ne s'attache qu'aux compétences disciplinaires, et les IUFM n'arrivent pas toujours à convaincre leurs étudiants du bien-fondé d'une première immersion dans un établissement. Au fil des ans, quelques-uns l'ont rendue obligatoires et placée entre les écrits et les oraux des concours.

L'obtention de ce concours est le seul véritable but de cette première année. « Aucune évolution de la formation des enseignants n'aura lieu sans modification "substantielle" des épreuves », estime le directeur de l'IUFM de Lille, à qui Gérard Vaysse, le président de la Conférence des directeurs d'IUFM, répond en écho : « Changer le concours modifiera de fait la première année. » Pour le recteur Bancel, auteur d'un rapport tout juste rendu public sur les conditions de travail des enseignants, « le concours ne doit pas donner une fausse idée de ce qu'est le métier, il doit prendre en compte la dimension professionnelle ». De l'avis général, d'ailleurs, les Capes actuels oscillent entre deux

écueils. Quelques-uns sont très universitaires, comme ceux de lettres modernes et leur épreuve d'ancien français, alors que d'autres sont calqués sur la connaissance du programme du secondaire, comme en mathématiques. La plupart des observateurs estiment qu'ils devraient évaluer la capacité à réfléchir à l'enseignement d'une matière plutôt que s'attacher presque exclusivement au niveau atteint par les candidats dans la discipline elle-même. Et c'est en ce sens qu'on peut parler d'une plus grande professionnalisation des concours. Seuls le Capes (concours au professorat d'éducation physique et sportive) et le professorat des éco-

**Pour le recteur Bancel,
« le concours
ne doit pas donner
une fausse idée
de ce qu'est le métier,
il doit prendre
en compte
la dimension
professionnelle »**

les viennent contredire le flot de critiques et se voient par bien des aspects érigés en « modèles ».

Dans le CAPE (1^{er} degré) ont été ajoutés des travaux d'élèves que le candidat doit analyser. Actuellement, les inspections générales poursuivent chacune dans leur matière des travaux d'ajustement. Avant une évolution globale, quelques disciplines servent déjà de test. Histoire aussi de tâter le terrain universitaire.

Un arrêté du 18 mai 1999 paru au *Bulletin officiel* n° 25 du 24 juin 1999 propose une véritable évolution des Capes de langue vivante. L'accent est désormais mis sur l'oral. L'épreuve sur dossier est rebaptisée « épreuve préprofessionnelle sur dossier ». Dans sa version précédente, l'écrit était gratifié d'un coefficient 9 quand l'oral était coefficient 7 et que le dossier avait un coefficient 4. Dans sa version 2000 pour le Capes d'anglais et 2001 pour les autres Capes de langue, ces trois pôles sont désormais équilibrés. Reste que l'inquiétude des candidats au concours d'anglais se cristallise maintenant sur une biographie tellement hétéroclite qu'elle menace de transformer cet oral de langue en « grand oral de culture générale »...

En attendant une évolution ou une révolution des épreuves, la sensibilisation au métier, aussi minime soit-elle, ne se fait que si l'étudiant choisit de préparer son concours à l'institut. Car à quoi bon s'y inscrire? Si le

problème ne se pose pas vraiment pour le premier degré, il devient crucial pour les grands Capes dont les enseignements académiques sont dispensés à l'université. Avant la déconcentration, il y avait bien l'attrait des 500 points octroyés aux jeunes qui souhaitaient rester dans l'académie. Mais ils sont tombés à 40. Damien est aujourd'hui stagiaire à Versailles. L'an dernier, il a préparé seul son Capes d'histoire-géo, où il a été reçu. « L'année précédente, j'avais assisté aux cours de l'IUFM et j'y avais perdu mon temps. En fait, j'avais l'impression d'avoir face à moi des formateurs qui n'avaient pas vu d'élèves depuis longtemps. Et puis ça n'allait pas assez vite. J'avais l'impression de perdre un temps précieux que j'aurais pu consacrer à ma discipline. » Un constat qu'il n'est pas le seul à faire. Globalement, seuls 60 % des reçus à tous les concours - y compris au professorat des écoles - ont suivi une première année en IUFM (1).

Pour la préparation des CPE, on tombe même à 44 % d'inscrits contre 46 % de non-inscrits. Ce pourcentage varie d'une académie à l'autre puisqu'à Créteil seuls un tiers des capétiens et des capétiens n'ont pas fait de 1^{re} année. A Lille, les rangs se sont clairsemés au fil des ans. La proportion des candidats inscrits à ces préparations à l'IUFM est tombée de 73 % à 59 % en lettres modernes entre 1993 et 1997, et de 76 % à 55 % en allemand.

Cette courbe descendante est d'autant plus étonnante que les taux de réussite sont meilleurs parmi les inscrits à l'institut de formation que parmi les candidats extérieurs. Ainsi, à Lille lors de la dernière session, 14 % des candidats aux Capes inscrits en IUFM ont réussi le concours contre 8 % pour les candidats extérieurs. Parfois ces taux se rapprochent. En anglais, ils sont respectivement de 14 % contre 13 %, et de 7 % dans les deux cas en histoire-géographie. En revanche, en sciences de la vie et de la Terre, ils sont de 24 % contre 4 %. Pierre Louis tient d'ailleurs à nuancer ces chiffres et estime que « rares sont les candidats reçus hors IUFM à n'avoir pas suivi en parallèle une préparation à l'agrégation (2) ou des cours chez nous une année antérieure ».

Reste que même si la majeure partie des cours est dispensée à l'université, les résultats aux concours collent une réputation à l'établissement. Et dix ans après leur création, commence à se dessiner une spécialisation des IUFM. Aix-Marseille prépare bien en sciences économique et sociales, Créteil reçoit essentiellement des deuxièmes années, Paris des premières...

Gageons que dans quelques années se dessinera une véritable géographie de ces établissements. ■

Quand la recherche se fait attendre

EN 1939, à l'heure où le CNRS voit le jour, les universités françaises ont un siècle de retard sur leurs homologues britanniques ou allemandes. La recherche y est encore à ses balbutiements. Soixante ans plus tard, le problème s'est déplacé. Les universités regardent de haut les premiers pas de la recherche en IUFM. Aujourd'hui les relations entre IUFM et université se heurtent au dénigrement de la recherche en éducation, au manque d'enseignants-chercheurs et à l'absence de relations institutionnelles entre ces deux établissements qui pourtant travaillent à la formation des mêmes étudiants.

En général les instituts de formation n'ont pas créé de centres de recherche. Les chercheurs ont rejoint les laboratoires des universités voisines. Minoritaires, il n'y ont pas pu développer des thèmes spécifiques à la formation des maîtres. Peu à peu, pourtant, la didactique s'est imposée comme une des voies à suivre pour ces professionnels. Cette science qui étudie les processus d'enseignement et d'apprentissage d'une matière est arrivée en France au début des années 90. Elle s'est d'abord fait une place dans le champ des mathématiques et des sciences expérimentales avant de gagner les autres disciplines. « Si un chercheur opte pour une recherche en didactique, il éprouve le plus souvent des difficultés à se faire qualifier dans sa discipline et se retrouve inscrit dans la soixante-dixième section, celle des sciences de l'éducation », regrette Gérard Boucher, secrétaire général du Syndicat des professeurs d'IUFM, qui vient juste de rejoindre le SNESup (FSU). La didactique n'a pas encore gagné ses lettres de noblesse ! Pas plus d'ailleurs que les sciences de l'éducation. Elles ont beau exister en France depuis les années 60-70, avoir gagné en rigueur et en qualité, elles restent discréditées aux yeux des purs universitaires.

Reste une tout autre recherche que les universitaires préfèrent appeler « innovation » plutôt que « recherche-action ». Des enseignants de terrain, du premier et second degré, obtiennent des décharges financées par l'INRP, Institut national de recherches pédagogiques, pour leur permettre de mener à bien leurs travaux. « Sur nos 110 recherches actuellement en cours, 40 % sont réalisées en étroite collaboration avec les IUFM », explique Annette Bon, de l'INRP. La méthode est toujours identique. « Après discussion avec les responsables de la

MARYLINE BAUMARD

recherche de chaque institut de formation des maîtres, nous cernons des thèmes qui les intéressent. En fonction de ces centres d'intérêt, nous lançons un appel à coopération. Les établissements nous retournent des projets de recherche qui sont ensuite expertisés. Sur un thème comme la polyvalence des enseignants du premier degré, quinze IUFM et une université nous ont adressé des projets de recherche. Nous en avons retenu douze », précise Annette Bon. Les sujets abordés sont très divers et le plus souvent pluridisciplinaires. Ils balayent les champs de l'apprentissage de la lecture, de l'écriture, de l'évaluation des élèves ou de la formation des enseignants.

Raymond-Philippe Garry est directeur de l'IUFM de Clermont-Ferrand et vice-président chargé de la recherche et du développement au sein de la conférence des directeurs. Il estime que « les voies de la recherche-action et de l'innovation suivies par l'INRP sont tout à fait intéressantes pour les instituts de formation des maîtres, mais ces derniers doivent aussi centrer leurs efforts sur des recherches plus universitaires ». Son objectif : « Que d'ici quatre

Les instituts de formation peinent à devenir de véritables établissements universitaires. Ils manquent d'enseignants-chercheurs et leurs relations avec l'université sont réduites

ou cinq ans émergent une vingtaine d'équipes de recherche communes entre universités et IUFM et une dizaine propres aux instituts de formation. » Mais parmi les vingt-neuf IUFM que compte la France, bien peu encore ont initié de véritables travaux. Le premier établissement à s'intéresser de près au sujet a été Toulouse. Il dispose aujourd'hui d'une équipe labellisée « jeune équipe ». Très tôt il avait créé son propre centre et engagé ses recherches. Nancy-Metz vient d'obtenir la même reconnaissance. Treize nouveaux IUFM en ont fait la demande cet automne et plusieurs autres sont arrivés au stade qui précède juste la labellisation « jeune équipe » en étant classés en « plan de pluriformation ».

Jusqu'ici, les chercheurs en mal d'une véritable reconnaissance universitaire se réorientent rapidement vers des sujets de DEA, diplôme d'études approfondies, beaucoup plus classiques et plus valorisés au sein de la communauté des chercheurs. Ce retard au démarrage a une cause objective : la pénurie. Au départ, les IUFM n'ont pas été largement dotés en postes d'enseignants-chercheurs. « Sur un total de 4 000 enseignants, nous n'avons pas plus de 800 enseignants-chercheurs. Il en faudrait le double. Comment expliquez-vous que dans un IUT un enseignant sur deux doive être universitaire, alors que nous plafonnons à 15 % pour la formation des maîtres ? », s'interroge Gérard Vayssé, le président de l'assemblée des directeurs d'IUFM.

L'interdiction de recrutement direct en 1994-1995, période où l'avenir des établissements de formation des maîtres était remis en cause, a encore aggravé la situation. Le nombre de postes a recommencé à croître ces deux dernières années et les directeurs ne désespèrent pas de les voir arriver à 30 % du total de leurs professeurs.

Cependant, la multiplication de ces enseignants du supérieur n'est pas non plus le remède à tous les maux. La formule des DETU, directeurs d'études affectés à l'université, qui partagent leur service entre IUFM et fac, n'a pas toujours fait ses preuves. Leur petit nombre marginalise les enseignants-chercheurs au sein de l'institut de formation. On les charge donc plus facilement des directions de formation que de l'enseignement à proprement parler. Et même lorsqu'ils enseignent, ils ne travaillent pas auprès de toutes les catégories de maîtres. « Les enseignants-chercheurs

La formation des enseignants

ont vocation à s'occuper de la formation de tous les enseignants, mais dans la pratique ils prennent plus souvent en charge des futurs professeurs du second degré que du premier. Ils sont aussi beaucoup plus implantés dans les universitaires et interviennent plus régulièrement sur les premières années que sur l'année de stage », précise Gérard Bouchet.

Les IUFM fonctionnent donc essentiellement avec des enseignants du second degré. Parmi eux, un pourcentage non négligeable est titulaire d'un doctorat. Les commissions de spécialistes, qui assurent le recrutement, privilégient ces profils. Selon les textes, un concours est réservé à ces professeurs du secondaire pour leur permettre de devenir enseignants-chercheurs. Mais les IUFM n'y font pas souvent appel, préférant choisir des profils plus traditionnels.

Dans le second degré, les formateurs associés sont recrutés par appels d'offres établis par l'IUFM, et affichés dans les salles des profs après passage par le rectorat. Ils sont choisis sur leur curriculum vitae. Mais il n'existe pas à l'heure actuelle de formation à leur intention, comme dans le premier degré.

Brigitte Prot enseigne le français en banlieue parisienne. Au fil des ans, elle s'est intéressée à la motivation des élèves, et du même coup à celle des enseignants. Aujourd'hui, elle assure des sessions de sensibilisation sur ce sujet, tout en gardant un pied dans un établissement. « Si je n'étais plus présente dans la classe, face à des élèves, mon discours n'aurait plus aucun sens. Mon travail sur la motivation s'applique au quotidien », ajoute-t-elle.

Autre problème, qui transparaît à Créteil mais aussi ailleurs, les maîtres-formateurs en fonctions sont en nombre trop faible par rapport aux maîtres-formateurs implantés dans les établissements. Directrice d'une école d'application à Melun (Seine-et-Marne), Marie-Christine Soriano n'a que six IMF, instituteurs-maîtres-formateurs, pour ses sept classes. La dernière ne reçoit pas d'enseignants stagiaires parce que ce poste n'a pas été pourvu par un maître-formateur. Dans les autres classes, les stagiaires se succèdent « comme dans un hall de gare, à raison de trois par classe et par an », se souvient une ancienne IMF. A la difficulté d'enseigner dans ces conditions vient s'ajouter celle de l'obtention de l'examen de formateur, le CAFIMS, certificat d'aptitude à la fonction d'instituteur-maître-formateur. « C'est un examen difficile pour lequel il n'existe pas de formation », explique Marie-Christine Soriano. L'enseignant qui veut devenir formateur est d'abord sélectionné sur sa pratique de classe. « On vient l'évaluer dans sa classe sur une

discipline choisie. Il faut 15 sur 20 pour être admissible. Ensuite vient la critique de séquence. Dans une classe, le candidat observe un enseignant qui pratique. Il doit évaluer cette séquence face à un jury et amener le candidat à la reconstruire. Et puis il faut réaliser un mémoire et le soutenir. » Corinne Bigot a terminé en juin dernier son année de stage à l'IUFM de Nantes. Elle se souvient bien « du décalage entre les exigences des IMF plus proches du terrain et celles des maîtres-formateurs, qui avaient une moins bonne connaissance de la réalité de la classe et pour qui tous les problèmes venaient du stagiaire ».

Indépendamment des enseignants, les institutions ont aussi du mal à gérer leurs relations. La naissance des IUFM n'a pas été bien acceptée. Localement, les universités n'ont pas vu d'un bon œil l'implantation de ces structures nouvelles qui allaient empiéter sur leurs prérogatives, en reprenant à leur charge les préparations aux concours du second degré. Peu à peu, dans la plupart des cas, les tensions se sont

apaisées. Tellement apaisées que chacun travaille souvent dans son coin sans se soucier du voisin. La participation des universités aux conseils des IUFM reste très variable d'un endroit à un autre.

Bien souvent les UFR (unités de formation et de recherches) de l'université n'y siègent pas, parce qu'à leurs yeux ces instituts de formation des maîtres ne peuvent se prévaloir d'un conseil scientifique et pédagogique. Pourtant, les IUFM appellent de leurs vœux la mise en place de relations plus étroites.

Ils souhaitent qu'un travail commun soit réalisé sur les contenus des préparations aux concours. Que l'importance des stages sur le terrain soit reconnue et plus souvent valorisée par l'université. Ce qui n'a pas toujours lieu. Dans le meilleur des cas, les instituts ont réussi à mettre en place des modules de préprofessionnalisation au sein même des différents DEUG (diplômes d'études universitaires générales). Mais cette mesure n'existe que dans les contrats quadriennaux. ■

François Avril



Le bonheur est dans la classe

A QUARANTE-SIX ANS, Martine Bouaniche est stagiaire en deuxième année d'IUFM. En 1979, après la licence, elle arrête ses études d'anglais. « *Peut-être qu'inconsciemment je ne voulais pas faire le même métier que ma mère* », lâche-t-elle, une lueur complice dans les yeux. Après un détour par les relations publiques pour le compte du comité régional du tourisme de la Réunion d'où elle est originaire, et le pouponnage de ses jumeaux, elle revient à ses premiers choix, enseignant l'anglais à des adultes inscrits au Greta. Lasse de son statut de vacataire, elle décide d'entrer dans l'enseignement par la grande porte. Aujourd'hui, titulaire du Capes, elle se décrit elle-même comme une débutante. Car enseigner l'anglais à des adultes motivés ne ressemble en rien au métier qu'elle va exercer tout à l'heure devant sa classe de première. « *C'est toujours la surprise. Je ne sais jamais comment ça va se passer* », avoue-t-elle, touchante à force de vouloir bien faire. Aura-t-elle le temps de passer au CDI recueillir toute la documentation pour le cours ? Pourra-t-elle enfin « coïncider » sa tutrice pour lui arracher un ou deux conseils ? Et pour le prochain cours, faut-il prévoir encore une vidéo, pour satisfaire le souhait de ses élèves, ou alors faut-il s'en tenir tout de même à la grammaire ? Autant de questions qui occupent son esprit. « *Je me sens livrée à moi-même. Les cours de deuxième année d'IUFM commencent par de grandes présentations théoriques sur les projets d'établissement, les conseils d'administration, les réformes en cours, etc., déplore-t-elle. Alors qu'on a besoin de conseils très concrets. Surtout en début d'année où l'élève est si prompt à vous cataloguer.* » Avis glanés auprès de collègues du lycée et de ses camarades de l'IUFM, emprunts de manuels au CDI, photocopies... Martine fait feu de tout bois pour échafauder son cours. « *Quand on est lâché pour la première fois toute seule devant une classe, les belles théories apprises à l'IUFM volent en éclats, souligne-t-elle. Je tâtonne, je navigue à vue. Quelquefois je me trompe, alors je rectifie le tir au cours suivant. Ainsi je suis tombée de haut quand j'ai découvert que le manuel Langue vivante-I et celui pour Langue vivante-II étaient le même. Ça me semblait aberrant ! Durant la formation, personne ne m'avait prévenue que c'était ainsi et qu'il me faudrait composer.* »

GAËLLE FOUÉRÉ
et FABIENNE JACOB

Son principal souci ? Maintenir l'intérêt pendant toute l'heure de cours. Toute seule, à coups de tentatives et d'intuitions, elle a trouvé ce qui « marche » : vidéos, conversations entre élèves, textes mettant en scène des situations bien réelles. Sinon le cours ne prend pas. Dès que l'intérêt baisse, c'est fichu... Sentiment de solitude, aussi, quand vient l'heure des corrections. Seule face à sa copie, ce n'est pas facile de fixer un barème. Cela non plus, l'IUFM ne le lui a pas appris. Passe alors sur son visage l'expression d'un regret, quand elle évoque son goût pour l'approche linguistique d'un texte. Mais aujourd'hui, à quoi lui sert de savoir ce qu'est un « modalisateur du discours », quand ses élèves écarquillent les yeux lorsqu'on utilise le mot discours ?

Stéphane Noël, 28 ans, est étudiant en première année à l'IUFM d'Amiens. A la fin de cette année, il tentera pour la troisième fois le concours du Capes de physique-chimie. Bien décidé à l'avoir. « *Cet été, après avoir échoué, j'ai réfléchi, se souvient-il. Je me suis dit, soit j'arrête et je vais vendre de l'artisanat indien sur les marchés, soit je m'obstine. Finalement, j'ai*

décidé de poursuivre. Et je travaille comme jamais je n'avais travaillé avant. »

Il faut dire que, tout en étant bon élève, le jeune homme n'était pas un accro de l'école. « *Au collège, j'ai adoré aller en classe. C'était un vrai plaisir. J'étais content d'apprendre : je refaisais les exercices, les expériences...* Arrivé au lycée, tout a changé. On nous a dit qu'il fallait être responsable, faire des choix pour notre avenir. En première scientifique, c'était pire : les profs nous répétaient qu'on était l'élite de demain. Il fallait travailler, être sérieux. Fini de rêver. J'ai trouvé cela épouvantable. Je trouve que l'école ne doit surtout pas tuer la part de rêve qu'il y a en chaque élève. Einstein disait : "Le plus important, c'est l'imagination." C'est tout à fait ce que j'aimerais faire passer aux élèves. Je voudrais que l'école entretienne leur curiosité. »

Mais puisqu'il faut bien choisir une profession, Stéphane pense à l'enseignement. Pas vraiment par vocation, mais plutôt parce que rien d'autre ne le motive davantage. Cet amateur de planche à voile et de bateau pense que ce métier devrait lui laisser du temps pour s'adonner à sa passion. Et si un jour l'envie lui prend de faire autre chose, il disposera de temps pour réfléchir à sa reconversion. « *Mon père était ouvrier, ajoute Stéphane. S'il avait voulu changer de métier, il n'aurait même pas eu le temps de se poser la question.* » D'emblée, l'enseignement lui apparaît comme un métier social. « *En tant que prof, on a un rôle à jouer dans le fonctionnement de la société. Je sais que la tendance actuelle consiste à inculquer aux élèves des connaissances encyclopédiques. Mais je ne suis pas d'accord avec cela. Pour moi, on doit d'abord former des citoyens, c'est-à-dire des êtres libres de pensée. Je suis sûr que même en cours de physique, on peut faire passer ce genre de choses. Enseigner les sciences, c'est aussi enseigner le doute.* »

Son bac en poche, Stéphane prend donc le chemin de l'université, celle d'Amiens en l'occurrence. Faculté des sciences, DEUG A (sciences de la matière). Le jeune homme s'y ennuie profondément. « *Les cours n'étaient pas motivants, et même mauvais* », tranche-t-il. Il obtient tout de même son DEUG, en trois ans, et entame une licence de physique qu'il ne finit pas. Le service militaire passé, Stéphane demande un poste de surveillant à plein

Ils s'appellent Martine, Stéphane et Frédérique. En première ou en deuxième année d'IUFM, ils se préparent à devenir prof. Leurs témoignages montrent qu'on n'arrive pas à l'enseignement par hasard.

La formation des enseignants

temps, pour gagner de l'argent. Il échoue dans un collège, à 80 kilomètres d'Amiens, comme maître d'internat. Pour la première fois, il est confronté à des élèves difficiles. *« Beaucoup étaient en échec scolaire, raconte-t-il. Ils s'étaient déjà fait renvoyer de plusieurs établissements, et leur but, c'était de se faire virer. En plus, l'internat était inadapté. Il était prévu pour accueillir cinquante élèves, mais ils devaient être une centaine. Le foyer était tout petit, et il n'y avait qu'une seule télévision. »* Insultes, fugues... Stéphane reconnaît avoir été souvent « stressé ». *« Mais j'ai appris à les connaître. Je me suis rappelé mon adolescence. J'ai tenté de comprendre pourquoi on a envie de se révolter. »* A mi-chemin entre le prof et l'élève, un surveillant peut jouer le rôle du grand frère. C'est ce que fait Stéphane, qui décide de « crier le moins possible et dialoguer le plus possible », avec des succès inégaux, mais qui ne le dissuadent pas de devenir enseignant. *« Au contraire, cela m'a conforté. Si je suis un jour nommé dans un lycée de banlieue, j'aurais déjà eu affaire à ce type d'élèves. »*

Remotivé, Stéphane termine sa licence et passe quand même les épreuves du Capes, en candidat libre. Résultat, des notes catastrophiques : *« J'ai dû avoir 1 et 3, ou 2 et 2, je ne sais plus... »* En tout cas, la leçon est claire : il faut s'inscrire à l'IUFM, qui affiche, lui, des taux de réussite de 40 %. Depuis l'an dernier, Stéphane y suit donc les cours avec assiduité. *« On fait de la physique, de la chimie, des TP de physique, des TP de chimie... Dans ce concours, les connaissances passent avant tout. De ce point de vue, nous sommes bien préparés. On fait du bachotage. Tant pis si on acquiert un savoir dont on ne se servira jamais... »*

Frédérique Coutanson-Géhin, 26 ans, a passé cinq fois le concours de professeur des écoles avant de le réussir, enfin, l'été dernier. L'année scolaire a commencé il y a quelques semaines, à l'IUFM de Créteil, mais Frédérique avoue qu'elle « n'a pas encore réalisé. Mais je suis contente de prouver que, quand on veut, on peut. J'ai eu des coups de cafard, mais je n'aurais jamais abandonné. J'aurais pu le passer dix fois, ce concours. Jamais je n'aurais fait un autre métier. Pourtant, j'aurais pu : j'ai le brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur (BAFA), j'aurais pu poursuivre vers l'animation ».

Mais Frédérique s'est acharnée. Ce n'est pas que l'envie d'enseigner l'ait saisie particulièrement tôt : elle a envisagé d'autres métiers au début de ses études. *« Après mon bac de sciences économiques, je suis entrée à l'université, en DEUG culture et communication. Parce qu'il y avait du théâtre et*

que j'en faisais depuis pas mal de temps. Mais, à l'époque, je pensais plutôt me diriger vers le journalisme. » Suivre ce DEUG implique de se tenir au courant de l'actualité. Frédérique se sent vite « frustrée ». Partir en reportage filmer une réalité sur laquelle on n'a pas prise ne l'attire guère, s'aperçoit-elle. *« Avec mon BAFA, j'avais déjà travaillé dans des centres aérés et encadré des colonies. J'ai compris que j'aimais me sentir utile. C'est mon grand-père qui m'a parlé de l'enseignement. Il m'a dit : " L'éducation nationale recrute, tu devrais te renseigner. " L'idée m'est venue comme cela. »* Plutôt que d'enseigner une seule discipline, la jeune femme décide de ne pas choisir. Ce sera le professorat des écoles, qui permet d'enseigner toutes les matières à une seule classe d'enfants. Après son DEUG, elle s'oriente donc vers une licence de sciences de l'éducation. Puis elle entre à l'IUFM d'Epinal pour préparer le concours du CAPE. Premier échec.

Frédérique décide de recommencer l'année suivante et, puisqu'on ne peut pas redoubler la première année d'IUFM, s'inscrit en maîtrise de sciences de l'éducation. Mais cette fois, elle n'arrivera pas au concours les mains vides. Parallèlement à ses cours, Frédérique profite des dispositifs d'aménagement des rythmes scolaires, que plusieurs communes tentent alors de mettre

« Dans ce concours, les connaissances passent avant tout. De ce point de vue, nous sommes bien préparés. On fait du bachotage. Tant pis si on acquiert un savoir dont on ne se servira jamais... »

en place, pour acquérir un peu d'expérience. *« Je suis allée voir les mairies pour leur expliquer ce que je pouvais faire avec les enfants, à savoir du cirque et du théâtre, et cela les a tout de suite intéressés. En fin de matinée, ou l'après-midi, pendant deux heures, je prenais les enfants en petits groupes, et je faisais du jonglage avec eux, ou je mettais en scène des romans africains. »* L'expérience convainc la jeune femme qu'on peut « apporter des tas de choses aux enfants : les ouvrir au monde, à la culture, leur apprendre les valeurs importantes, comme le respect ». Idéaliste, cette conception du contact avec les enfants ? *« C'est vrai que j'ai fait de l'animation et pas de*

l'enseignement. Donc, je ne sais pas comment je pourrai reproduire cela en classe, où il y a des programmes à respecter. C'est un peu pour cette raison que je préfère l'école maternelle où on est plus libre des activités que l'on propose aux enfants. »

Deux ans passent, et Frédérique n'a toujours pas son concours. Martine Aubry crée les emplois-jeunes. L'animatrice profite de l'opportunité d'avoir un emploi pendant cinq ans et de bénéficier d'une formation. *« A cette époque, l'éducation nationale privilégiait les candidatures de ceux qui voulaient passer les concours de l'enseignement. C'était un gage de motivation pour eux. J'ai donc continué à faire du théâtre et du cirque avec les enfants et, parallèlement, je bénéficiais d'une vraie aide pour préparer les concours. J'ai pu suivre deux stages, dont un sur la littérature de jeunesse, ouverts en principe à la formation continue pour enseignants. Et puis, un inspecteur de l'éducation nationale nous faisait travailler tous les samedis matin, et nous fournissait les annales de concours. »* Au bout de deux années comme aide-éducatrice, Frédérique est enfin reçue aux épreuves, dans l'académie de Créteil, où elle s'est présentée parce que les chances de réussite y sont plus importantes. L'éventualité de se trouver face à des classes difficiles dissuade certains étudiants de s'y présenter.

Reste maintenant un an avant d'être enseignante pour de bon. Au programme de l'année : de la pratique accompagnée (où Frédérique prendra en charge des séquences en classe, avec l'aide de l'enseignant), deux stages en responsabilité (seule dans une classe cette fois) et des ateliers. Dans ces derniers, les futurs professeurs conçoivent des cours qui mêlent plusieurs disciplines. Exemple de thème « le temps physique à travers langage écrit et oral et la comparaison des durées », censé associer science et français. Charabia ? Ce n'est pas l'avis de Frédérique. *« C'est important, cette idée qu'on peut apprendre en faisant. Prenons l'exemple de la réalisation d'un journal avec les élèves. Cela touche au français, mais aussi au dessin. Par la suite, cela permet de rebondir. Les gamins travailleront le français dans un but précis. Ils n'auront pas l'impression d'apprendre des conjugaisons pour rien. »* Enthousiaste, la jeune femme affirme qu'elle ne craint pas le premier contact qu'elle aura avec les élèves. Et pour cause, elle possède beaucoup d'expérience. En revanche, elle appréhende la préparation des cours pour sa première année d'exercice : *« J'espère que les stages nous y aideront. »* A l'IUFM, on murmure que certains enseignants débutants passent leurs nuits à rédiger leurs premiers cours. ■

Dix mois pour faire d'un étudiant un professeur

CHAQUE JOUR COMPTE. En moins d'une année, l'IUFM se doit de former des professionnels. De transformer un étudiant en un enseignant capable de se mettre à distance, d'agir en se regardant travailler, afin de construire une théorie de sa pratique. Pour approcher cet idéal, l'année d'après concours – la seule qui sera commune à tous les futurs enseignants – s'oriente dans trois directions. D'abord, un stage dans une classe, puis l'élaboration d'un mémoire professionnel et, enfin, un complément de formation générale ou disciplinaire. Une trilogie dans laquelle les trois volets fonctionnent trop souvent de manière isolée. Comme le rappelle le recteur Bancel, dans le rapport qui vient d'être rendu public, *« enseigner est un métier, il s'apprend comme tous les métiers. Il nécessite une formation aux problématiques de la didactique et de la pédagogie qui a été trop longtemps négligée en France »*.

Période-clé de cette année-là, le stage souffre d'une définition ambiguë. Il s'agit simultanément d'un temps d'adaptation progressive à la classe, permettant une évaluation de la pratique du métier, et d'un apport en moyens d'enseignement non négligeable dans les établissements. Stagiaire en anglais, Michel Oztopal travaille à Montargis et suit sa formation à Orléans (Loiret). En entrant dans sa classe de lycée pour la première fois, il a eu conscience de vivre un moment très fort : *« J'étais vraiment heureux d'être là. Enfin, mon rêve s'accomplissait. Mais en même temps je n'avais pas droit à l'erreur et il fallait absolument que je sois bon dès les dix premières minutes. Toute mon année se jouait là. Je devais bien poser ma voix et repérer très vite celui ou celle qui allait poser problème. »* Pour aider à ne pas commettre d'erreur durant ces premières heures cruciales, les instituts proposent des *« ateliers de prise en main de la classe »*. Intention louable, sauf que ces sessions ont le plus souvent lieu... quelques jours après la rentrée scolaire !

Ne reste alors qu'un seul recours : le tuteur. *« Le jour de la prérentrée, on m'a donné un nom. Je suis allé me présenter à cette enseignante, qui était un peu surprise. Elle ne savait pas que j'étais son stagiaire. D'emblée elle m'a prêté des livres et invité à assister à ses cours »,* commente Michel Oztopal. Cet accueil est laissé au bon vouloir de tuteurs volontaires, qui ne bénéficient pas de décharge pour assister le nou-

MARYLINE BAUMARD

vel arrivant. Dans le placement des stagiaires, les intérêts de l'IUFM et ceux des rectorats divergent. Quand le premier cherche pour ses jeunes enseignants des établissements avec des tuteurs motivés, les seconds souhaitent placer ces *« moyens d'enseignement »* là où le besoin s'en fait sentir. Si bien qu'il n'est pas rare de voir le stagiaire affecté dans un établissement et son tuteur dans un autre.

Tous ne sont pas non plus logés à la même enseigne en ce qui concerne la préparation de leur première rentrée. Si la plupart ne découvrent les niveaux dans lesquels ils vont enseigner que lors de la prérentrée, quelques chanceux, comme dans l'académie de Nantes (Loire-Atlantique), le savent beaucoup plus tôt. Ils ont donc tout l'été pour se préparer et être moins démunis en septembre.

D'un rectorat à l'autre, d'une discipline à l'autre, les conditions d'exercice varient. Le stage d'un capésien oscille de quatre à six heures hebdomadaires. La plupart assurent six heures de cours dans une seule classe, parfois deux. Mais certains s'en voient

affecter trois... et de niveaux différents. Ce qui complique d'autant la très lourde préparation des cours. Le rapport d'évaluation de l'IUFM de Créteil (Val-de-Marne) établi par le Conseil national d'évaluation conclut que *« la réduction du stage en responsabilité de six à quatre heures permettrait aux stagiaires de consacrer davantage de temps à leur formation didactique mais également disciplinaire »*.

La réforme des IUFM envisagée par les pouvoirs publics risque pourtant d'aller dans le sens inverse. Les discussions en cours au ministère s'orientent vers une évolution à moyens constants. Si le suivi des étudiants durant les premières années de terrain – suivi auquel tient beaucoup le ministre Claude Allègre – passe par une réduction du temps de service, les heures de présence dans la classe durant l'année de stage risquent d'être augmentées d'autant.

La situation diffère pour les professeurs d'école. Les textes fixent leur durée de stages entre douze et quatorze semaines, dont huit en responsabilité, c'est-à-dire seuls face aux élèves. Jusqu'à juin, les établissements demandaient souvent aux stagiaires de répartir leurs semaines dans deux cycles différents, sans obligation de passer par la maternelle – où, d'ailleurs, l'offre est étroite, les instituteurs maîtres-formateurs (IMF) y étant rares. La donne a changé puisqu'un *Bulletin officiel* de juin impose maintenant la répartition de ces stages sur les trois cycles.

Isolés dans leur établissement, les stagiaires ne sont rattachés à leur IUFM que par un lien bien ténu : celui des visites de formateurs, dont les effectifs déterminent le nombre de passages dans les classes. Il s'établit en général autour de deux, mais peut descendre à un seul, comme c'est le cas à Lille (Nord)... L'évaluation finale des stages dans cette académie montre bien les insuffisances du système. En 1997, en lettres modernes, par exemple, un stagiaire sur sept n'a pu recevoir de validation du fait de cette visite unique. Il a fallu en réaliser une seconde. *« A Dijon, les stagiaires voient deux fois un formateur du centre. Une première fois en décembre : c'est une visite-conseil qui permet au jeune enseignant de se faire aider. La seconde est beaucoup plus axée sur l'évaluation à proprement parler »,* commente Philippe Delvallée, formateur agrégé d'économie-gestion.

Ces venues dans la classe cultivent l'am-

Rédiger un mémoire, assurer un stage sur le terrain et suivre un enseignement général... Un programme chargé pour la seule véritable année de formation au métier

La formation des enseignants

biguïté d'être simultanément un appui et un élément d'évaluation, surtout quand elles sont réalisées par une même personne. Pour Michel Develay, chercheur en sciences de l'éducation et directeur de l'Institut supérieur pratique de l'enseignement et de la formation (Ispef), « il faudrait créer dans les IUFM des groupes d'analyse de la pratique. Car il est bien évident que le stagiaire n'a pas très envie de confier ses difficultés à celui qui ensuite l'évaluera. Reste à définir qui est capable d'animer ces groupes. Il ne faut ni quelqu'un qui s'embourbe dans l'affect, ni un pur didacticien. Il faut un formateur capable d'écouter sans juger tout en aidant à faire naître une théorie ».

A Lyon (Rhône), comme dans beaucoup d'autres départements, les derniers plans de formation validés mettent l'accent sur la professionnalisation via les groupes de suivi et d'intégration professionnelle. Mais, en dépit d'une volonté politique affichée, c'est toujours un maillon faible.

Autre élément central de cette année de formation, le mémoire professionnel. Professeur d'école en première année d'exercice dans l'académie de Nantes, Corinne Bigot a réalisé l'an dernier un travail sur l'apprentissage précoce des langues. De par sa formation disciplinaire en anglais, c'est un sujet qui lui tient à cœur. Elle en a conclu que « pour qu'un enfant retienne une langue étrangère et s'en serve, il faut qu'il ressente l'utilité de cet apprentissage. D'où la nécessité d'un travail en classe permettant de susciter un véritable besoin de paroles ». Cette rédaction lui a permis d'avancer dans sa réflexion d'enseignante, de mieux lier ses connaissances théoriques et sa pratique.

Pourtant, elle aurait jugé plus utile de réaliser plusieurs mini-mémoires. « On se trouve confronté à tellement de problèmes lorsqu'on débute qu'il ne serait pas superflu de travailler sur plusieurs d'entre eux », souligne-t-elle. Ce travail entre théorie et pratique, qui devrait être le cœur de la formation – mais dont les agrégés sont exemptés –, est toujours perçu et souvent réalisé pendant des années comme un exercice purement scolaire. Défini par tous les acteurs comme « une réflexion qui s'appuie sur une pratique de classe », il est longtemps resté et demeure parfois plus proche d'un mémoire de maîtrise que d'un travail de professionnel. La dernière évaluation de l'IUFM d'Amiens (Somme) met l'accent sur cet écueil qui se traduit dans la pratique par des travaux trop disciplinaires et par le fait qu'en 1997 un sur cinq n'a pu être validé. Dans l'institut de formation des maîtres de Versailles (Yvelines), ce travail était disciplinaire jusqu'à la rentrée 1997. Depuis lors, il devient de plus en plus véritable « outil de formation » « ancré sur la

pratique ». Il doit aujourd'hui relever d'une démarche de recherche, « être un parcours que retrace un écrit ». Pour arriver à ce résultat, les IUFM ont bien souvent commencé par organiser une formation de leurs directeurs de mémoire.

Troisième pôle, commun à tous les stagiaires, du premier et du second degré, la formation générale. Outre les compléments disciplinaires, elle porte sur la connaissance du système, du fonctionnement de la classe autant que sur les nouvelles technologies, la violence ou la psychologie adolescente. Ces cours entraînent la réputation d'être trop théoriques pour des stagiaires qui ont déjà un pied dans le monde du travail. Mais pour l'institutrice-maître-formateur Marie-Christine Soriano, la théorie a encore son utilité cette année-là. Peut-être plus que jamais. « Chacun arrive à l'IUFM avec sa propre histoire. C'est la théorie qui lui permettra de porter un regard nouveau sur le système éducatif. Elle est le point de départ nécessaire pour dépasser les schémas traditionnels d'enseignement. »

« Il faudrait créer dans les IUFM des groupes d'analyse de la pratique. Car il est bien évident que le stagiaire n'a pas très envie de confier ses difficultés à celui qui ensuite l'évaluera »

C'est aussi à l'intérieur de ce bloc d'heures que se situe la sensibilisation aux spécificités de la maternelle. Là encore, autant d'établissements, autant de cas. Certains ne l'évoquent même pas dans leur plan de formation, d'autres y consacrent jusqu'à 72 heures. Une inégalité d'autant plus criante que de nombreux jeunes enseignants se retrouveront totalement démunis lorsqu'ils découvriront les spécificités de cette école.

En fin d'année, les trois volets sont notés séparément. Si l'un est jugé insuffisant, la formation n'est pas validée par l'IUFM. Les dossiers sont ensuite transmis à un jury académique souverain. À Versailles, 80 % des stagiaires ont été proposés, 95 % titularisés. « La direction de cet IUFM déplore à juste titre que les stagiaires proposés au renouvellement (NDLR : redoublement) en raison d'un mémoire insuffisant soient ensuite titularisés par le jury académique à la suite d'une inspection en classe, ce qui re-

vient à nier la pertinence du mémoire professionnel comme volet à part entière de la formation », souligne le rapport d'évaluation de cet établissement. Si le jury académique ne repêche pas le stagiaire du second degré qui a présenté un mémoire insuffisant, sa validation se jouera sur le terrain. Le débutant se voit alors une nouvelle fois inspecté dans sa classe. Si l'inspection est jugée positive, il est titularisé. Dans le cas contraire, il peut être autorisé à redoubler son année, ou définitivement radié.

Le taux d'échec reste très marginal car tout est fait pour contrer ces révocations. Comme ces stagiaires ont déjà participé au mouvement et sont affectés dans des établissements, les rectorats n'apprécient pas ces « trous » dans leurs plannings... Selon un directeur d'IUFM, les moins aptes à ce métier se voient conseiller de démissionner avant le mouvement. « Ils ne sont pas nombreux. Nous ne les repérons malheureusement pas tous, mais la meilleure solution pour l'institution comme pour eux reste qu'ils nous remettent leur démission le plus tôt possible », précise ce même directeur. Mais, là encore, l'inégalité fait loi. Toutes les équipes n'ont pas la même sévérité, ni d'une académie à l'autre ni d'une discipline à une autre. A Lille, c'est en mathématiques que les redoublements sont les plus nombreux. Ailleurs, c'est dans une autre matière.

Pour les professeurs d'école, le système de validation est le même. Les enseignants peuvent voir eux aussi leur stage sur le terrain prolongé. Une réponse étrange apportée à une aptitude à enseigner jugée insuffisante. A Créteil, et dans d'autres instituts de formation, ces révocations ou ces prolongations de stages sont plus importantes parmi les professeurs d'école qui arrivent dans l'éducation nationale après une première expérience professionnelle dans un tout autre secteur. Et surtout parmi les mères de famille, qui ont tendance à ne pas porter sur les enfants un regard assez professionnel...

La titularisation n'est pas non plus l'assurance que tout se passera bien sur le terrain. Même ceux qui ont connu le moins de problèmes durant leurs stages se trouvent confrontés à une tout autre réalité une fois en service complet sur une année. Comme le rappelle Michel Develay, « en stage, on chausse toujours un peu les pantoufles d'un autre. On est dans une classe ou dans un établissement pour un temps limité. Les problèmes ne se présentent pas alors sous le même jour ». La véritable mise en situation ne se fait qu'à la rentrée suivante, lorsque ces jeunes enseignants sont « abandonnés » dans le système comme n'importe quel professionnel chevronné. Et c'est à ce moment-là que se fait sentir la grande brièveté de cette formation. ■

Le baptême du feu

ÊTRE ISSUE de la petite-bourgeoisie francilienne, sortir fraîchement émoulue de l'IUFM de Versailles (Yvelines) et enseigner en ZEP au milieu d'une « cité » : de toute évidence, il n'y a pas que dans les comédies du cinéaste Eric Rohmer que se déroulent les contes moraux de la modernité. Mais pour que conte il y ait, il faut d'abord un personnage. Ce personnage, ce sera une « une petite blonde ». Car c'est ainsi qu'Anne-Sophie Robin, jeune professeur certifiée de français, se décrit brièvement. Avec un brin d'humour, mais surtout avec netteté, rigueur et un souci d'efficacité que ses élèves de 5^e doivent retrouver tout au long de la semaine. *« Je sais ce que l'on va dire de moi, prévient-elle, lucide. La jeune fille de bonne famille qui part enseigner chez les "fauves". C'est un peu du roman populaire, non ? »*

Tout dans l'histoire de cette « petite blonde », en effet, semble relever du conte, de la fable sociale. Enfance tranquille passée dans une gentille bourgade du Val-de-Marne ; scolarité brillante dans les établissements privés de la capitale, hypokhâgne au lycée Condorcet, deux khâgnes, licence, maîtrise, et puis, enfin, un Capes de lettres modernes obtenu sans difficulté. Au final, un premier poste au collège Maurice-Thorez, à Stains, en Seine-Saint-Denis, installé au cœur du Clos Saint-Lazare, « la » cité de cette municipalité communiste. Seule ombre au tableau, une agrégation manquée. *« Je suis décidée à la passer une nouvelle fois, dit-elle. Je fais ce métier pour enseigner la littérature, pas pour faire de la discipline. Ce sera plus facile au lycée. Aujourd'hui, j'utilise les textes littéraires pour tenter, je dis bien tenter, de faire comprendre ce qu'est un complément de nom ou un adjectif qualificatif. »*

8 heures. A la station des Halles, devant le quai de la ligne B du RER en direction de Roissy, le petit train-train d'Anne-Sophie Robin redémarre. Cartable noir, pantalon gris pincé, pull bleu clair strict et élégant, coupe au carré, ce professeur de vingt-six ans attend patiemment une des rames qui dessert le nord-est de la banlieue parisienne. Sereine, elle n'a pas vraiment l'air de partir au combat. *« Pourtant, explique-t-elle, après trois semaines d'enseignement, j'ai l'impression de faire un match de boxe tous les jours. Le rapport de forces est permanent avec ces élèves attachants mais vraiment perturbés et pertur-*

NICOLA TRUONG

bateurs. » La première semaine fut la plus éprouvante. *« J'étais vidée »,* se souvient-elle. Sur les conseils de ses amis, de ses collègues et de ses supérieurs, elle a tout de suite *« vissé ses élèves »,* adopté un *« rigorisme extrême »,* jusqu'à reconnaître avoir été souvent *« odieuse »*. *« Ne jamais baisser la garde, ne faire paraître aucun signe de faiblesse, si minuscule soit-il, comme l'affaiblissement passager dû à un rhume »,* prévient-elle, sinon c'est la déstabilisation, le brouhaha, le chahut, la crise. *« Je fais 80 % de discipline et 20 % d'enseignement. Personnellement, c'est décevant. Mais je sens que les élèves en redemandent, parce qu'ils ne se sentent pas respectés par les professeurs qui abandonnent. Et, ça c'est sûr, ils le leur rendent bien. »*

Les souvenirs de sa formation à l'IUFM de Versailles lui reviennent en force. Ou, plutôt, ceux liés à l'absence de formation, car, déplore-t-elle, *« jamais on ne nous a appris à enseigner dans des banlieues sensibles, alors que les formateurs savent pertinemment que la plupart des jeunes professeurs seront affectés dans des endroits de*

ce type. » C'est même avec humour qu'elle se remémore les conseils dispensés au centre d'Antony (Hauts-de-Seine). Surtout, éviter le cours magistral, utiliser au maximum le rétroprojecteur plutôt que le triste tableau, lui disait-on. *« Mais comment travailler en petit groupe avec des jeunes qui, à peine le dos tourné, en profitent pour se disperser ? Et comment utiliser des moyens pédagogiques modernes lorsque le collège n'en possède pas ? »* rétorque-t-elle, encore agacée et déçue d'avoir perdu du temps dans des amphithéâtres où elle a eu l'impression *« d'assister à des cours certes intéressants, sur la citoyenneté, par exemple, mais tellement coupés du terrain »*.

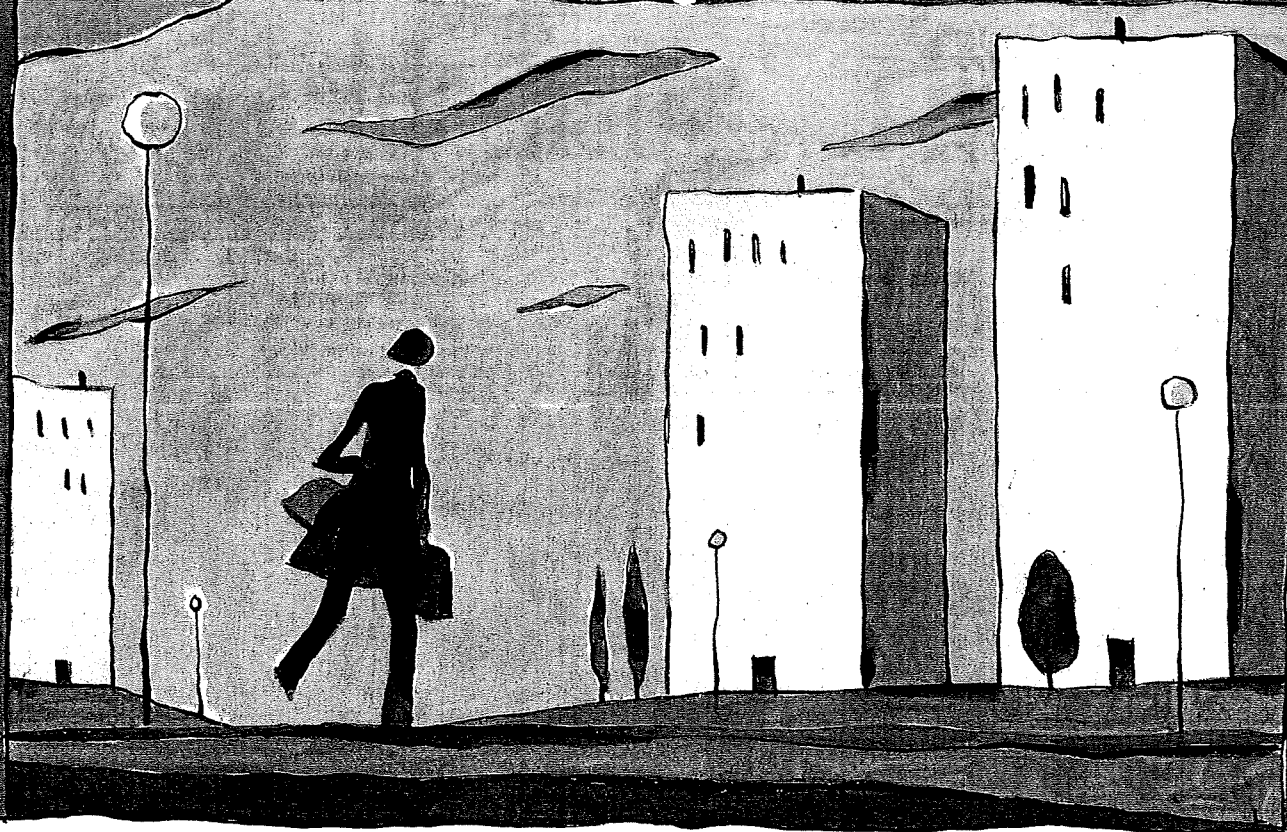
8 h 20. Changement à La Courneuve. Anne-Sophie Robin quitte le RER et gagne la correspondance qui la mènera à Stains, non loin du collège. Dans le bus, les tubes d'une radio FM bercent les voyageurs, engourdis par la fatigue. *« Tiens, c'est la première fois que j'entends ça. On dirait qu'ils font tout pour calmer les gens ici »,* ironise-t-elle. Avant de parvenir au Clos Saint-Lazare, la cité qui abrite le collège Maurice-Thorez, elle traverse le quartier des cités-jardins, bienheureuses survivances des années 30 et du Front populaire. *« Il faudra que je travaille sur cette période et ces constructions avec mes élèves, observe-t-elle. Ils n'ont aucun repère historique, aucune connaissance de leur environnement, en dehors de leur cité. »*

Le Clos Saint-Lazare apparaît donc à présent, entouré de sa légende, mais aussi démystifié par ce professeur certes désorientée, mais pas paniquée. *« La banlieue, je connaissais, mais pas les "quartiers", dit-elle. Et je me suis aperçue qu'il y a énormément de clichés et de légendes qui les entourent. »* Elle avait tout entendu : qu'il fallait se méfier, qu'il était impossible de traverser ces quartiers à pied, que la police n'y pénétrait plus, que tous les élèves étaient des délinquants notoires. Sans ignorer les problèmes, Anne-Sophie Robin a découvert la misère sociale, bien sûr, la violence rentrée, diffuse, mais aussi explosive, qui transparait à la récréation, par exemple, ou dans certains cours. Mais également un univers cohérent et, surtout, solidaire.

C'est pour cette raison que, d'abord remplaçante et rattachée à ce collège, elle décida de prendre les dix-huit heures d'enseignement qu'on lui proposa. *« Je ne voulais pas faire de remplacement. Trois heu-*

Et puis vient le jour où il faut quitter le cocon de l'IUFM pour effectuer en solo sa première vraie rentrée, avec une vraie classe et des vrais problèmes. Pas évident, surtout quand on hérite d'un poste en ZEP

La formation des enseignants



François Avril

res par-ci, six heures par-là, c'est fatigant et il est surtout impossible de commencer quoi que ce soit avec les élèves. » Et puis, en dépit des apparences, les établissements « pépères et ronronnants », comme celui de Bourg-la-Reine (Hauts-de-Seine) où elle fit son stage l'an dernier, ne l'intéressent guère. « Aucune discussion entre professeurs, forte proportion d'anciens plus soucieux de leurs prérogatives que du sens de leur métier, je n'aurais pas aimé évoluer dans ce tout petit monde exsangue. »

A Maurice-Thorez, en effet, la nouvelle principale, M^{me} Le Coq, épaulée par son adjointe, M^{me} Louvet, ont su accueillir les nouveaux arrivants. Autour d'un buffet, les contacts ont été pris. Recommandations et conseils n'ont pas manqué. « Ici, il faut se tenir les coudes, déclare un « ancien ». Il est impossible et il serait irresponsable de ne pas partager notre expérience, sinon les jeunes vont au casse-pipe, et nous avec. » Mutations, turn-over, l'équipe est majoritairement composée de jeunes enseignants. Avec trente-deux nouveaux pour cinquante-trois professeurs au total, l'ambiance est donc placée sous le signe de l'échange.

9 heures. Salle des professeurs. Discussion entre Anne-Sophie et M^{me} Louvet. Propos ordinaires pour événement peu banal. La veille, un jeune de la cité a lâché un pit-bull dans l'établissement, « sous les cris des élèves hystériques », se souvient Anne-Sophie. M^{me} Louvet rassure Anne-Sophie et lui explique la démarche qui l'a amenée,

plutôt que d'appeler la police, à intervenir elle-même dans le calme, il est vrai, tout relatif. « Sinon, c'est l'émeute », assène la principale adjointe.

En poste depuis un an à Maurice-Thorez, M^{me} Louvet peut déjà dresser quelques bilans, élaborer une typologie des jeunes professeurs. « Tous ceux qui viennent ici en prennent plein la figure. Mais il y a ceux qui remontent et ceux qui plongent. Car il faut tenir le coup, être sur le ring tous les jours. Et nous, on est là pour les épauler. » Les jeunes professeurs de province, majoritaires, sont encore plus exposés. L'éloignement géographique et affectif y est pour beaucoup. Mais c'est « le choc des cultures » qui est le plus déstabilisant, précise-t-elle, ce qui fait que quelques-uns sont vraiment « en souffrance » cette année. « Souvent bons élèves, rajoute la principale, les nouveaux ne savent pas ce que c'est d'être en échec scolaire, et le milieu maternisant dans lequel ils baignent – car, au fond, ils sortent de l'école pour y retourner – ne leur permet pas toujours de faire face à la réalité : celle d'une société qui rentre de plein fouet dans les établissements. »

Anne-Sophie, elle, semble d'ores et déjà appartenir à la première catégorie. « Lorsqu'elle est arrivée, se rappelle M^{me} Louvet, elle m'a fait penser à mes anciennes camarades de classe du centre-ville de Lyon. Je n'imaginai pas qu'elle souhaiterait rester. Et force est de constater qu'elle se débrouille plutôt bien. » 10 h 05. La son-

nerie a retenti. Vague agitation dans la cour de récréation. Le collège permet, en effet, un retard de dix minutes, au-delà desquelles le professeur peut renvoyer l'élève. Dans les bâtiments en préfabriqué, Anne-Sophie Robin attend, agacée par cette mesure contradictoire avec la rigueur affichée par l'établissement et qui freine la mise en place de son cours.

Voici donc les fameux « fauves ». Vingt élèves arrivent en rangs clairsemés, au compte-gouttes. Ce sont des 5^e, les 5^e 5, plus exactement. En apparence, pas de quoi fouetter un chat. Anne-Sophie Robin cherche plutôt à se concilier leurs bonnes grâces pour parvenir à les accompagner dans leur difficile rapport au savoir. Le cours est rythmé par de lapidaires « on ne fait pas ci ou ça » ; « on ne se balance pas en cours » ; « on amène son cahier en classe » ; « on ne parle pas ». Son attention est extrême, mais la posture sereine. Il s'agit aujourd'hui de repérer dans un texte d'Edgar Allan Poe le nombre et la caractéristique des objets énumérés. A peine le dos tourné vers le tableau plastifié, les conversations et les petites postures provocantes reprennent, presque mécaniquement. Mais la classe est, le plus souvent, maîtrisée. Elle rend à présent des copies, qui sont « assez catastrophiques » car l'interrogation portait sur la correction d'une dictée. « Je ne peux pas faire le travail à votre place », leur lance-t-elle.

Le niveau des élèves l'étonne encore. « J'ai même deux ou trois illettrés, ce...

La formation des enseignants

...qui rend le travail difficile. Mais j'ai d'autant plus envie de bien faire », remarque-t-elle. Selon la principale adjointe, un tiers des élèves, principalement issus de l'immigration, savent à peine lire et écrire à l'entrée en 6^e : « Je dis donc aux professeurs que nous avons affaire à une population qui ne croit plus à un système qui ne leur donne pas le sentiment qu'ils peuvent réussir. » Le plaisir est là pourtant, chez les élèves, même en grande difficulté, qui sentent que le français « aide à bien s'exprimer ». Avant d'enchaîner avec les 5^e, en demi-groupe, Anne-Sophie est satisfaite. « C'était plutôt bien. Mais c'est tellement aléatoire. La réussite d'un cours dépend de l'horaire, de ma forme, de la leur, voire du résultat du dernier match de football, vu que les garçons sont presque tous pratiquants et, en tout cas, accros à la petite lucarne. » « Leur culture est essentiellement télévisuelle », soupire-t-elle, ce qui n'est pas sans poser « des problèmes de concentration et de références ».

L'heure suivante est encore plus calme et plus efficace. L'enseignement en demi-groupe semble véritablement avoir des effets bénéfiques. « Là, au moins, on avance », se réjouit-elle après avoir travaillé, à partir du même texte, sur la lecture et les liaisons. Appliquée, elle remplit à présent son cahier de textes. « Voilà. Ce sont de petites choses comme cela que j'ai apprises à l'IUFM qui me servent davantage que les grandes envolées théoriques. Remplir un cahier de texte, un bulletin de liaison, etc. »

« Au fond, lâche Anne-Sophie avant de rejoindre la salle des professeurs, je fais un autre métier que celui que je voudrais faire. J'ai envie d'enseigner le style, la littérature, et non pas simplement éduquer. Mais cet autre métier ne me déplaît pas. » Une vision que la principale ne partage pas tout à fait. « Souvent les professeurs oublient ou ignorent qu'une loi d'orientation prévoit qu'ils doivent éduquer et non seulement instruire. » Le véritable test, « ce sera décembre », prévient-elle, la période la plus longue passée sans vacances. Anne-Sophie n'est pas trop inquiète car elle sent que la partie tourne à son avantage.

15 h 30. Anne-Sophie Robin quitte le collège, traverse tranquillement la cité, et déplore une nouvelle fois que l'établissement soit situé en plein cœur de « cet univers clos », car, soupire-t-elle, « les élèves ne sortent pas de leur monde ». Elle s'apprête déjà à sortir du leur. Le week-end est déjà là. Anne-Sophie Robin travaillera sans doute à la mise en scène d'une comédie musicale américaine avec un ami et ira, peut-être, à l'exposition Chardin. Histoire de rajouter quelques couleurs chatoyantes à son petit conte d'automne. ■



ENSEIGNANT, ANTE [ɑ̃sɛ̃ɑ̃, ɑ̃t] adj. et n. — 1762 ; de *enseigner* ♦ Qui enseigne, est chargé de l'enseignement. *Le corps enseignant* : l'ensemble des professeurs et instituteurs. — N. Enseignant de l'université. ⇒ **assistant**, **lecteur**, **maître** (de conférences), **professeur**. Relations entre parents et enseignants. Grève des enseignants.

FORMATION [fɔʁmasjɔ̃] n. f. — 1160 ; lat. *formatio*, de *formare* → **former** 1. Action de former, de se former ; manière dont une chose se forme ou est formée. ⇒ **composition**, **constitution**, **création**, **élaboration**. Être en cours, en voie de formation, en formation. Concourir à la formation d'une entreprise, d'une société, d'une équipe. ⇒ **fondation**, **institution**, **organisation**. Formation d'une nation, d'un empire. — Formation des fruits. ⇒ **nouaison**. — Formation de l'embryon. ⇒ **développement**. Formation et différenciation du système nerveux. **ABSOL.** POP. Époque, âge de la formation, où l'organisme arrive à l'état physiologique adulte. ⇒ **puberté**. — (1550) Formation de mots par composition, dérivation. Mot de formation savante. Élément de formation. ⇒ **formant**. Formation d'un énoncé, de la phrase. ⇒ **morphosyntaxe**, **syntaxe**. Formation du pluriel en français. 2. PAR MÉTON. Ce qui est formé. (XVIII^e) GÉOL. Couche de terrain d'origine définie. Formation quaternaire, sédimentaire, métamorphique. BOT. Ensemble de végétaux présentant un faciès analogue. Formation arbustive. 3. (1835) MILIT. Mouvement par lequel une troupe prend une disposition ; cette disposition. Formation en carré, en ligne. Avions en formation triangulaire. 4. Groupement militaire. ⇒ **groupe**, **unité**. Formation aérienne. — MAR. Groupe articulé de bâtiments de guerre. Les deux escadres « infléchissaient leurs routes [...] pour prendre tout de suite leur formation tactique de combat » (Farrère). ♦ PAR ANAL. Les grandes formations politiques, syndicales. ⇒ **organisation**, 1. **parti**. Formation sportive. ⇒ **équipe**. — Formation musicale, symphonique. Grande, petite formation (de jazz). ⇒ 2. **ensemble**, **groupe**, **orchestre**. 5. (XX^e) Éducation intellectuelle et morale d'un être humain (⇒ **développement**) ; moyens par lesquels on la dirige, on l'acquiert (⇒ **éducation**, **instruction**) ; résultats ainsi obtenus (⇒ **connaissance**, 2. **culture**). La formation du caractère, du goût. Avoir reçu une solide formation littéraire. « Je ne puis me retenir d'espérer qu'entre gens de même formation, de même culture, on puisse toujours à peu près s'entendre » (Gide). ♦ SPÉCIALT Ensemble de connaissances théoriques et pratiques dans une technique, un métier ; leur acquisition. Formation des jeunes. ⇒ **apprentissage**. Formation professionnelle, continue, permanente des adultes. ⇒ **recyclage**. Stage de formation (⇒ **qualifiant**). Suivre une formation en informatique. Personne sans formation. ⇒ **qualification**. Formation pédagogique des maîtres. ♦ CONTR. Déformation, destruction.



DICTIONNAIRES LE ROBERT
Toute la richesse de la langue.

La formation continue à la recherche d'une cohérence

LA FORMATION CONTINUE des enseignants se distingue par une remarquable complexité administrative, issue de l'histoire et des clivages catégoriels. Il n'est donc pas étonnant que la réforme en préparation, attendue pour le début de l'an 2000, vise à établir une cohérence. Selon le schéma proposé, les IUFM seraient les maîtres d'œuvre de la formation continue de tous les enseignants, les rectorats en étant les commanditaires, en fonction des orientations nationales fixées par le ministère. Ce changement d'organisation est déjà amorcé avec l'absorption en 1998 des MAFPEN (1) par les IUFM. Mais d'autres retours en arrière sont nécessaires pour éclairer les évolutions en cours.

En juillet 1997, l'inspecteur général Jean-François Cuby remet à Claude Allègre un rapport (2) sur la formation continue des personnels, commandé par François Bayrou en août 1996. Il n'y mâche pas ses mots. Le système de formation, écrit-il, se présente comme un « *kaléidoscope de moyens* », un « *maquis de dépenses* » où l'on trouve « *le pire et le meilleur* ». Son pilotage est « *souvent défaillant* ». Au cours de la décennie précédente, la formation, estime-t-il, a été « *traitée comme une variable d'ajustement et non comme un véritable investissement* ». Et, après avoir pointé une série d'absurdités de gestion et d'opacités diverses, il ajoute : « *Il n'est pas évident, ni même parfois possible, d'y voir clair dans ce qui touche au fonctionnement propre des services* ». ... Ainsi averti, Claude Allègre commande un autre rapport, resté confidentiel, à l'inspecteur général Georges Laforêt, lequel prône l'intégration des MAFPEN aux IUFM. Cette décision, motivée par la volonté « *d'articuler plus étroitement la formation initiale et la formation continue des enseignants* » sera officialisée le 12 mars 1998, par une « note » signée des directeurs de l'enseignement supérieur et de l'enseignement scolaire, puis complétée par une circulaire du 3 juin 1998.

Le bilan des MAFPEN – créées en 1982 sous l'égide d'Alain Savary et à la suite d'un rapport présenté par André de Peretti – n'était pourtant pas négatif. Elles ont marqué une étape déterminante dans le développement de la formation continue des enseignants. Auparavant, celle-ci était assurée dans le premier degré par les écoles normales, qui absorbaient les quatre-vingtièmes des crédits de formation. Dans

LUC CÉDELLE

le second degré existaient des CPR (centres pédagogiques régionaux) beaucoup moins bien dotés et qui fonctionnaient sous forme de stages animés par les inspecteurs.

La création des MAFPEN visait à répondre à une forte demande de formation, relayée par les syndicats. Le projet était néanmoins qu'elles forment tous les personnels, du premier et du second degré, non-enseignants compris. Cette ambition n'a jamais été réalisée et le premier degré, déplore André de Peretti, est « *resté dans sa forteresse* ». Au sein même du primaire, le contrôle de la formation continue a donné lieu à des rivalités récurrentes, notamment entre, d'un côté, les inspecteurs d'académie, très présents à l'échelon départemental, et, de l'autre, les recteurs.

Lors de la disparition des écoles normales en 1990, la formation dans le premier degré a été confiée aux IUFM qui venaient d'être créés. Mais elle a été rapidement reprise en main par les inspecteurs d'académie, les IUFM étant de plus en plus réduits à un rôle de simples prestataires. Ce n'est que très récemment, selon des directives ministérielles réitérées, que les rec-

teurs redeviennent les véritables maîtres d'ouvrage de la formation dans l'enseignement primaire. Quant au second degré, il n'est pas non plus resté exempt de conflits de territoire. En arrière-plan, se pose un problème que l'on retrouve à tous les niveaux : celui de l'autonomie de l'activité de formation par rapport aux structures hiérarchiques. C'est justement pour imposer cette autonomie que les chefs des MAFPEN étaient en règle générale des universitaires, susceptibles de parler d'égal à égal avec les recteurs. Pour cette même raison, les rapports entre les MAFPEN et les rectorats ont été, selon les académies, parfois excellents, parfois empreints de froideur.

Ces querelles, parfois déroutantes, n'ont cependant pas empêché la formation continue de progresser. De 166 millions de francs en 1984, ses crédits budgétaires sont passés à 366 millions en 1988, puis 714 millions en 1991, avant que la tendance s'inverse à partir de 1992 (*lire l'encadré*).

Décidée sur le vif, l'intégration des MAFPEN aux IUFM n'a pas provoqué de résistance notable. Elles étaient alors affaiblies à la fois par la diminution de leurs moyens (3), le flou de leurs prérogatives et leurs disparités d'une académie à l'autre. En outre, le motif avancé – lier formation initiale et formation permanente – faisait l'objet d'un consensus, au nom même d'une culture pédagogique que les MAFPEN, au cours de leurs quinze ans d'existence, ont fortement contribué à faire émerger. Dès leur constitution, elles ont en effet impliqué les militants des mouvements pédagogiques qui, tout en gardant leurs propres réseaux bénévoles, s'y sont massivement investis en tant que formateurs. « *De marginales*, dit Jean-Michel Zakhartchouk, rédacteur en chef des *Cahiers pédagogiques*, nos idées sont devenues minoritaires, ce qui est quand même un progrès considérable. » Des compromis instables se sont localement établis entre les formations transversales ou didactiques, terrain de prédilection des « pédagogos », et les formations disciplinaires, sur lesquelles les corps d'inspection ont gardé un contrôle.

Derrière une unification de façade, le primaire et le secondaire ont continué à observer des pratiques différentes. « *Dans le premier degré*, résume un spécialiste, la tradition hiérarchique est très forte et le poids de l'inspection considérable. Le rapport avec la culture universitaire est faible. Dans le second degré, les liens sont plus

Pour mieux lier la formation continue à la formation initiale, et en finir avec les conflits de territoires entre hiérarchies concurrentes et les particularismes, le ministère a opté pour le « tout IUFM »

La formation des enseignants

forts avec l'université, mais la hiérarchie de proximité, c'est le chef d'établissement. » Une autre disparité importante tient à la durée des stages, plus longs dans le premier degré parce que le remplacement des stagiaires y est assuré, alors que tel n'est pas le cas dans le second degré.

Derrière le mode de remplacement se profile, une fois de plus, la question des obligations de service : la formation doit-elle se faire sur le temps d'enseignement ou en dehors ? Dans le premier degré, où l'obligation de service s'élève à vingt-sept heures par semaine, il n'aurait guère été envisageable que la formation n'empiète pas sur les heures de classe. Le « relevé de conclusions » signé en juillet 1998 par le SE-FEN et le SGEN-CFDT (mais pas par le SNUipp, majoritaire) coupe la poire en deux. Déclarée obligatoire, la formation « professionnalisante », axée sur l'évolution du métier, est prise sur le temps d'enseignement. Facultatifs, les formations dites qualifiantes ou diplômantes sont organisées « en partie » en dehors du temps d'enseignement. En revanche, aucun accord n'a été trouvé dans le secondaire, où l'obligation de service (dix-huit heures pour les certifiés) est moindre.

Pire, la lutte contre l'absentéisme, sous le mot d'ordre « *pas de classe sans enseignant* » lancé par Claude Allègre, a percuté directement la formation, transformant, de l'avis de tous, l'année scolaire 1998-1999 en une « *année noire* » en ce domaine, au point de motiver un appel signé par la quasi-totalité des syndicats enseignants et l'ensemble des mouvements pédagogiques. Le ministre n'a pas alors jugé utile de prendre langue avec les signataires, ce qui a accru leur désarroi. Pourtant, affirme André de Peretti, ses directives ont été exagérées par le « *zèle intempestif* » de certains rectorats, qui auraient profité de l'occasion pour régler de vieux différends avec les équipes de formateurs et récupérer au passage quelques crédits.

Formellement, l'offre se présente aujourd'hui, avant réforme, comme une structure à trois étages. Sous la dénomination de « Plan national de formation », l'administration centrale, via le BO, en diffuse chaque année à la fois les orientations générales et le cursus des formateurs dans des domaines « pointus » ne pouvant être couverts par les académies. Des documents, s'adressant à diverses catégories de personnels, sont publiés pour les écoles, les lycées et collèges, les personnels de direction, les ATOS, etc. Par ailleurs, le plan national – ou les plans nationaux – est décliné au niveau académique, sous l'appellation de plan académique de formation (PAF) et au niveau départemental avec les

plans départementaux de formation. Ils sont diffusés dans les établissements sous forme de catalogues. Dans le deuxième degré, se pratiquent aussi de plus en plus de formations sur site, à la demande des établissements. Leur caractère opérationnel et leur impact sur le travail d'équipe semble faire l'unanimité.

Dans ce paysage très éclaté, quelles évolutions immédiates peut-on attendre ? Alain Bouvier, directeur de l'IUFM de Lyon, ancien chef de MAFPEN et ancien président de la conférence des directeurs d'IUFM, s'est vu confier il y a quelques mois par Claude Allègre une mission sur l'articulation des dispositifs de formation entre le niveau national et le niveau local. Interrogé courant octobre, il prévoyait la sortie imminente d'un « *texte de cadrage* » faisant le point sur les responsabilités respectives des recteurs et des IUFM. Gérard Vaysse, président de la conférence des directeurs d'IUFM, laissait quant à lui entendre que ces instituts seraient bientôt chargés de la totalité de la formation continue pour l'enseignement du premier degré et que l'échelon départemental serait supprimé.

Enfin, Bernard Toulemonde, directeur de l'enseignement scolaire, indiquait au même moment que le ministère mettait la dernière main à une circulaire définissant les orientations de la formation pour l'année 2000-2001. Les priorités seraient les nouvelles technologies « *en tant qu'outil d'enseignement* », l'aide individualisée, les nouveaux programmes et les formations sur site.

La situation n'est donc pas statique, mais tout cela ne constitue pas « la » réforme globale de la formation, qui sera annoncée par la suite et devrait également toucher aux concours et aux modalités des premières années d'enseignement. Le choix d'une solution homogène « tout IUFM » pour établir définitivement une continuité de la formation tout au long des carrières enseignantes est désormais bien arrêté. Il faut espérer qu'il permettra cette fois d'instaurer un équilibre stable entre les pouvoirs et que la logique de la formation – impliquant tâtonnements, volontariat et libre confrontation – ne sera pas engloutie ni instrumentalisée par les impératifs gestionnaires. Former n'est pas former. ■

(1) Missions académiques à la formation des personnels de l'éducation nationale.

(2) La Formation continue des personnels, enquête et étude sur l'utilisation des moyens dans les académies, N° 97-0083, IGAEN.

(3) De manière concomitante, les universités d'été, organisées par le ministère en collaboration avec les mouvements pédagogiques, sont passées d'environ 150 au début des années 90 à une cinquantaine.

Un budget de 2,5 milliards de francs

De 714 millions de francs en 1991, tous chapitres confondus, les crédits budgétaires consacrés à la formation des personnels de l'éducation ont chuté à 502 millions en 1996, indiquait en 1997 le rapport Cuby. En ajoutant à cette somme les dotations horaires (pour la rémunération des formateurs), qui représentent en moyenne quatre fois plus que les crédits budgétaires, on peut donc estimer à environ 2,5 milliards le poids financier de la formation continue en 1996, soit autour de 1 500 F par agent. Ce chiffre cache d'importantes disparités. Les enseignants du premier degré apparaissent favorisés avec un potentiel de près de 2 500 F, tandis que ceux du second degré disposent d'environ 1 800 F, et les ATOS d'environ 450 F. Pour être complet dans l'évaluation, il conviendrait d'ajouter notamment le coût des remplacements. Mais, faute d'une comptabilité analytique dans l'éducation nationale, « *il n'y a pas à proprement parler de budget de formation, tout est noyé dans la masse* », regrette Bernard Toulemonde, directeur des enseignements scolaires. Selon lui, ces budgets estimés n'ont pas connu de variation d'envergure depuis 1996. Le nombre d'enseignants ayant été en formation en 1997-1998, indique-t-il, s'élève à 150 000 dans le primaire (sur un total de 330 000) et à 240 000 dans le secondaire (sur environ 400 000). Pour la même année scolaire, on compte 880 000 journées/stagiaires dans le premier degré et 989 000 dans le second degré. On peut en extrapoler que ceux qui ont été stagiaires ont suivi près de six jours de formation dans le premier degré et environ quatre jours dans le second degré.

L.C.

En attendant le prof idéal

DE PLUS EN PLUS COMPLEXE, le métier d'enseignant mérite une formation, aussi bien initiale que continue, à la hauteur de ses nouvelles ambitions. Nous avons demandé à Jean-Louis Auduc, directeur adjoint de l'IUFM de Créteil (Val-de-Marne), Jean-Marie Maillard, cosecrétaire général du SNES, et Jean-Michel Zakhartchouk, rédacteur en chef des *Cahiers pédagogiques*, d'en débattre.

Le Monde de l'éducation : Comment définir la formation au métier d'enseignant sans définir d'abord le métier ?

Jean-Marie Maillard : C'est le fond du débat sur la professionnalité, la question étant de savoir ce que l'on met derrière ce terme. Pour nous, ce devrait être à la fois les enjeux disciplinaires, didactiques, et la connaissance des élèves en situation d'apprentissage. C'est autour de ce pôle que les autres dimensions de la formation doivent s'articuler.

Jean-Louis Auduc : L'enseignant doit maîtriser les enjeux disciplinaires et didactiques, mais aussi l'ensemble des processus d'apprentissage. Si l'on veut éviter que des détours pédagogiques ne masquent les objectifs, il lui faut aussi connaître l'environnement de l'établissement. Je plaide pour des concours de recrutement qui ne soient pas tournés vers l'amont, c'est-à-dire ce qu'on a fait à l'université, mais vers l'aval, vers les conditions d'exercice du métier.

Jean-Michel Zakhartchouk : Comment l'enseignant va-t-il exercer son métier ? Sera-t-il exécutant ou acteur ? Pourra-t-il réfléchir sur sa pratique, conjuguer son état de fonctionnaire et la marge nécessaire d'autonomie ? La formation disciplinaire pure apporte un savoir qui n'est pas directement transposable à l'enseignement. L'épistémologie des disciplines scolaires, la formation transversale sont indispensables, ainsi qu'une meilleure connaissance du fonctionnement des élèves et qu'une réflexion sur la place de l'école dans la société, sur la déontologie de l'enseignant, etc.

J.-L. A. : L'enseignant de demain sera un concepteur. C'est-à-dire qu'il aura à réaliser les objectifs des programmes avec des publics diversifiés. Il devra travailler avec des enseignants, à la fois de sa discipline et d'autres disciplines. Enfin, il lui faudra prendre du recul par rapport à sa pratique, savoir l'analyser pour la transformer et l'améliorer.

Propos recueillis par
LUC CÉDELLE

Dire qu'il faut « professionnaliser », n'est-ce pas traiter d'« amateurs » ceux qui exercent déjà ?

J.-L. A. : C'est plutôt leur dire qu'ils sont aussi des producteurs de leurs pratiques. Nous sommes quand même dans une des professions où les innovations sont très nombreuses, sur le terrain, et où l'information transversale est la plus difficile. De ce point de vue, le mémoire professionnel en IUFM est un élément important pour montrer que l'enseignant est aussi un concepteur qui produit des expérimentations.

J.-M. M. : Il vaut toujours mieux donner la priorité aux situations concrètes d'apprentissage. Certains privilégient des approches comme les nouvelles technologies, d'autres plaident pour l'hétérogénéité, l'évaluation... Mais l'enseignant sera de toute façon confronté à des situations précises de travail dans un champ disciplinaire. Il lui faut à la fois approfondir sa discipline et prendre du recul, personnellement et en équipe. En premier lieu avec ses collègues, mais aussi avec l'équipe pédagogique de la classe et l'équipe éducative – comprenant les CPE, les infirmières, les assistantes sociales...

« Se poser aujourd'hui la question d'être pour ou contre les IUFM, c'est de la plaisanterie. Ce qu'il faut, c'est faire en sorte qu'ils répondent mieux à leur mission »

Jean-Marie Maillard

Un concepteur, compétent dans sa discipline, capable de recul et maîtrisant les processus d'apprentissage... C'est le portrait de l'enseignant idéal. Tout cela est-il bien mesurable ?

J.-M. M. : C'est une conception ambiguë qui, pour nous, implique notamment que l'on élève le niveau de recrutement des enseignants du second degré à la maîtrise, au minimum. Les enseignants certifiés sont recrutés depuis cinquante ans au niveau de la licence. Les présidents des jurys de concours disent souvent que les meilleurs candidats sont titulaires d'une maîtrise. Il y a, d'ailleurs, déjà des disciplines, c'est le cas de sciences et vie de la Terre (SVT), où l'on n'entre pas en IUFM si l'on n'a pas la maîtrise.

J.-M. Z. : Je ne crois guère à l'intérêt du recrutement exclusif au niveau de la maîtrise. En revanche, il est important que l'IUFM donne l'envie de se former tout au long de la carrière. Non pas pour combler un manque, mais pour approfondir. Je suis d'accord pour que les gens soient le mieux formés possible dans leur discipline. Encore faut-il qu'ils connaissent son histoire et sa place par rapport aux autres. Qu'un professeur de français, par exemple, sache à quel moment est née la dictée, quand sont apparues l'étude des textes et la dissertation. Qu'un professeur de SVT se rende compte que la maîtrise de la langue, c'est aussi une approche de la science par l'écriture.

J.-L. A. : Le métier doit avoir un horizon et un idéal. Il ne consiste pas à rester « le nez sur le guidon ». Définir un métier ambitieux, c'est mettre l'accent sur l'ensemble de ses composantes. Bien entendu, ce ne sera pas résolu en un an ou deux ans d'IUFM, mais tout au long de la vie. Il faut ouvrir l'appétence à la formation. Quand on parle de l'épistémologie ou de l'histoire de la discipline, on est au cœur de la professionnalité.

J.-M. M. : J'adhère parfaitement à l'idée que pour être enseignant il faut approfondir l'histoire de sa discipline. Dans les universités, on devrait se préoccuper d'introduire dans les licences et les maîtrises des éléments qui traitent de ces questions, qui aident à comprendre la construction d'une discipline, son usage social, son environnement. On devrait également prendre soin d'introduire dans les licences des modules d'orientation bien identifiés au métier d'enseignant.

La formation des enseignants

Dix ans d'existence des IUFM, dix ans aussi d'attaques parfois très dures...

J.-M. M. : J'ai fait partie, à titre personnel, de la commission Bancel, qui a été à l'origine de leur création. Il est extrêmement difficile de faire un bilan précis des IUFM. Incontestablement, ils ont contribué très fortement à sortir le système éducatif de la crise de recrutement des années 85-93, même si des allocations incitatives ont été instaurées dans les disciplines déficitaires. Comme la principale caractéristique des IUFM est leur diversité, on est parfois tenté de se demander s'il y a un pilote dans l'avion. Dans la conception des contenus et des démarches de formation, on trouve le meilleur et le pire. Cet état des lieux est donc un peu inquiétant. Mais se poser aujourd'hui la question d'être pour ou contre les IUFM, c'est de la plaisanterie. Ce qu'il faut, c'est faire en sorte qu'ils répondent mieux à leur mission.

J.-M. Z. : Il est effectivement gênant de ne pas avoir une vision globale. On a souvent envie de critiquer les IUFM, et puis, devant certaines attaques, on les défend. D'autant que, globalement, les enseignants sont mieux préparés qu'auparavant à affronter les difficultés. La pratique des mémoires professionnels me paraît importante. L'existence d'un lieu permettant la circulation des idées est également positive. En revanche, l'idée d'une formation commune au premier et au second degré, ça ne marche pas très bien (*lire l'article page 25*). Cela a peut-être été fait au départ de manière trop volontariste.

J.-L. A. : Les IUFM ont montré leur nécessité. Désormais, on ne pourra pas revenir sur l'existence d'un pôle de formation aux concours de recrutement enseignants et à l'exercice du métier. Aujourd'hui, les approches pédagogiques et didactiques ne sont plus des gros mots, et je m'en réjouis.

La diversité des IUFM est normale puisqu'ils ont une double mission : la préparation au métier enseignant et, en articulation avec la formation continue, l'adaptation à l'emploi, c'est-à-dire au public scolaire. Sur les neuf cents étudiants PLC2 (1) que compte l'IUFM de Créteil, 95 % vont se retrouver dans l'académie de Créteil. L'IUFM de Limoges, avec environ mille PLC1 (1), trois cents stagiaires et aucun nommé dans l'académie, n'a évidemment pas le même type d'approche. Donc, la diversité est normale. Simplement, des partenariats seraient nécessaires entre les lieux de formation et les académies d'accueil.

J.-M. M. : Une faiblesse manifeste porte sur le « U » de IUFM. Les dotations en postes de maître de conférences et d'enseignant-chercheur sont très insuffisantes. La collaboration avec l'université ne s'est pas

vraiment établie. On n'a pas cherché à résoudre les problèmes de carrière qui se posaient aux universitaires, la nécessité d'avoir une double appartenance ou au moins de ménager des passerelles entre l'IUFM et l'université. Une autre faiblesse tient à la multiplicité des intervenants et au manque de cohérence des formations, plus souvent juxtaposées qu'articulées. Troisième faiblesse : une difficulté, dans beaucoup d'IUFM, à considérer les étudiants comme des adultes en formation. Enfin, il faut ajouter que, pour le second degré en tout cas, il n'est plus possible de continuer, voire d'accentuer, l'utilisation des stagiaires comme moyen d'enseignement.

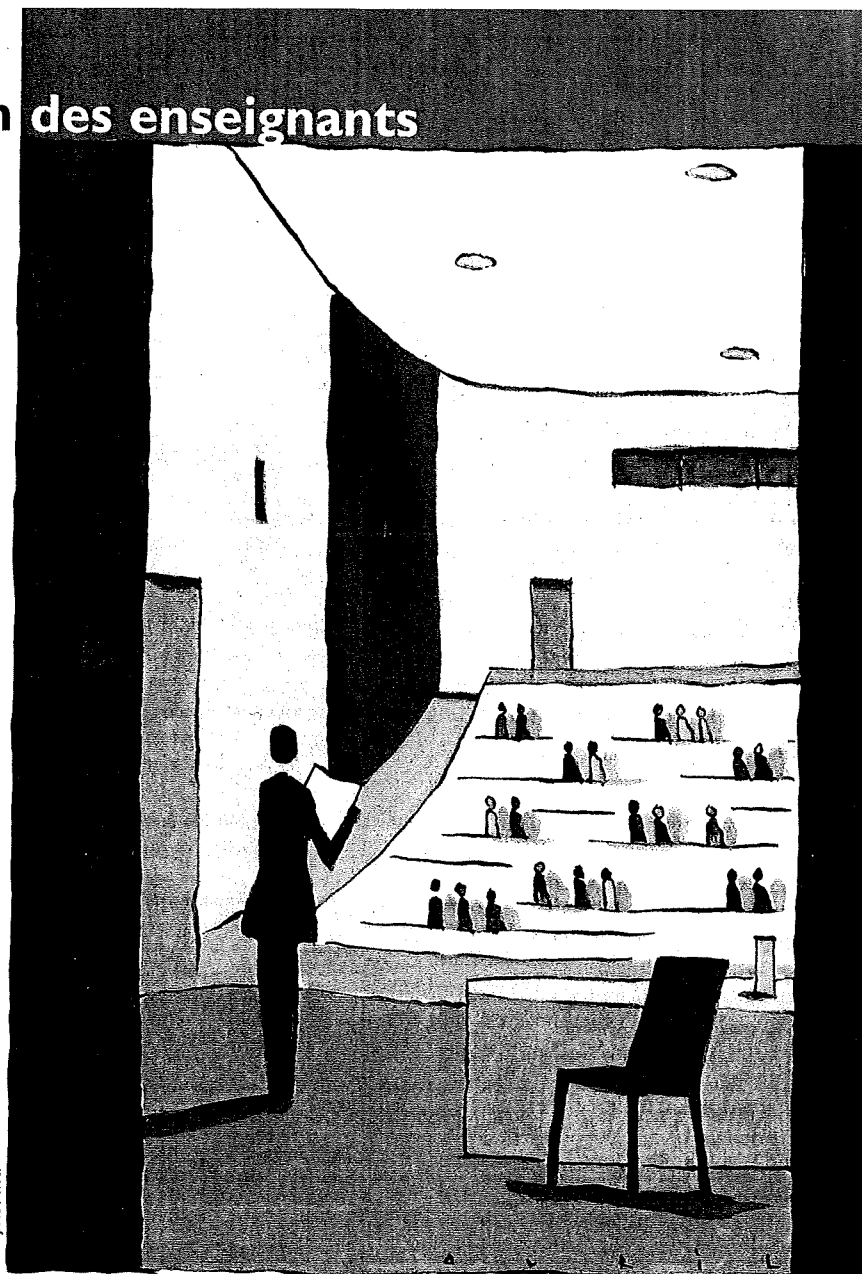
N'est-il pas normal que, dans un parcours de formation, il faille aussi passer à l'acte et affronter le réel...

J.-M. M. : Les stages en responsabilité ont été inventés avant les IUFM, en 1980. A l'époque, ils étaient de trois à cinq heures par semaine. Cela permettait de décharger le conseiller pédagogique tuteur, qui est un

interlocuteur important du stagiaire. Et, donc, de le rendre disponible pour travailler avec le futur professeur. En 1982, on a donné douze heures en responsabilité aux stagiaires et on a supprimé la décharge, parce qu'on avait besoin de profs. Il a fallu se bagarrer trois ans pour que cet apport horaire soit abaissé : d'abord huit à neuf heures, puis quatre à six heures.

J.-M. Z. : L'infantilisation est un terme ambigu, car certains en ont usé pour critiquer les dispositifs qui visent, par exemple, à faciliter l'expression. En revanche, considérer les stagiaires comme de futurs collègues, oui ! Il faut trouver des modes de formation qui échappent au formalisme, aux rapports hiérarchiques et même aux modèles. Il y a encore des profs d'IUFM qui disent : voilà comment il faut faire. Or qui le sait vraiment ? Ce qu'il faut développer, c'est l'analyse des pratiques. Ce qui implique aussi, de la part des formateurs, de travailler eux-mêmes en équipe. Et, là, il y a des querelles d'identité, notamment avec l'arrivée des équipes Mafpen dans les IUFM. ...

François Avril



... **Etait-ce une bonne décision que de les regrouper ?**

J.-M. Z. : La fusion IUFM-Mafpen, sur le principe, est une bonne chose, à condition que ce soit bien une fusion, avec un changement du fonctionnement de l'IUFM, et pas une absorption. Actuellement, la liaison entre formation initiale et formation continue est un des points faibles des IUFM.

J.-L. A. : L'IUFM étant le point de départ de la carrière de l'enseignant, il me semble naturel qu'il prenne en charge la formation continue. Je souhaiterais que, au moment de la titularisation en fin de seconde année, on puisse conseiller au stagiaire de suivre certaines formations. Cela permettrait d'aller vers la validation des compétences. Dans notre système éducatif, on se repose beaucoup trop sur le principe du bénévolat. Mais travailler sur l'éducation à la citoyenneté, être professeur principal, ou coordonnateur, etc., cela implique, si l'on ne veut pas que cela se réduise à des gadgets, d'être formé. La formation continue doit valider des compétences, prises en compte dans la carrière de l'enseignant.

J.-M. M. : Dès 1990, avec la commission Bancel, la question d'un rapprochement Mafpen-IUFM était posée. L'an dernier, c'est le plus mauvais scénario qui s'est joué : après des discussions en petit comité, sans concertation des personnels impliqués, cette fusion a été connue par des fuites. Une fois officiellement annoncée, personne n'en connaissait le mode d'emploi. On comprend l'amertume des formateurs Mafpen. Finalement, c'est toute l'articulation entre formation initiale et formation continue qui n'est pas sur de très bons rails. D'autant que l'opération s'est faite dans une période où l'on avait déjà étranglé la formation continue, au nom de la lutte contre l'absentéisme. De ce point de vue, 1998 a bien été une « année noire ».

J.-M. Z. : Oui, et malheureusement je crains que cela ne continue. Si l'on avait une année grise, ce serait déjà un progrès ! La formation reste vue d'abord comme une entrave aux cours, comme une gêne. Et, du coup, il y a un hiatus entre cette situation et les réformes en cours, qui génèrent des besoins de formation.

La formation continue implique-t-elle forcément des décharges de service ou est-elle réalisable à horaire égal de cours ?

J.-M. M. : C'est sur le temps de travail. Un enseignant ne demande pas systématiquement qu'un stage soit pris sur ses heures de cours. Mais le raisonnement inverse, consistant à placer forcément les formations aux moments où il n'a pas cours, est aussi une dérive. Parce que sa charge de travail

reste la même. Il faut discuter et qu'il soit bien clair que la formation continue ne doit pas venir en surcroît de la charge de travail.

J.-M. Z. : En tout cas, ce n'est pas avec des oukazes où des positions dogmatiques que l'on va avancer. On peut trouver des compromis. Sachant que cela concerne en premier lieu les chefs d'établissement. Actuellement, si un chef d'établissement n'a pas envie que ses enseignants suivent une formation, il n'y en pas.

J.-L. A. : Dans l'académie de Créteil, nous avons un professeur référent IUFM pour chaque district afin de recenser les besoins. Je crois surtout qu'il faut faire appel à l'intelligence du terrain. Interdire la formation sur les heures de cours, cela risque de remettre en cause ce qui marche. Il faut de la souplesse. Si les cadres du système éducatif sont convaincus de l'utilité de la formation continue – qui doit être affichée clairement –, on peut trouver des solutions. La vie des établissements, c'est le compromis permanent.

« L'IUFM étant le point de départ de la carrière de l'enseignant, il semble naturel qu'il conseille des formations en fin de seconde année, au moment de la titularisation »

Jean-Louis Auduc

La réforme en préparation vous inspire-t-elle des espoirs ou des craintes ?

J.-M. M. : Il y a eu des discussions de janvier 1997 à juin 1998. Et puis, plus rien. Nous savons qu'un document – peut-être sera-t-il la synthèse des discussions, peut-être sera-t-il nouveau – est en cours de rédaction. Certains points nous inquiètent. D'une part, le fait que, pour le ministre, la professionnalisation de la formation semble se résumer à plus de présence sur le terrain. D'autre part, son insistance à proposer, en échange d'une décharge de service en première année d'exercice, un surcroît d'heures d'enseignement en deuxième année. Ça, c'est un marché de dupes !

J.-M. Z. : Notre mouvement pédagogique n'est pas consulté par le ministère, et j'ignore ce qui en sortira. Mais il me semble important qu'il y ait une dimension professionnelle accrue dans les concours. Le travail sur le terrain est utile s'il est vraiment accompagné, avec un aller-retour théorie-pratique. Mais s'il consiste à faire croire que l'expérience, d'elle-même, forme les gens,

non. C'est ce que disent tous ceux qui s'opposent à une véritable formation professionnelle, alors que, selon moi, le métier d'enseignant s'apprend en grande partie. Dans cette perspective, je formule des espoirs, mais des espoirs prudents.

Votre IUFM idéal ?

J.-L. A. : Je verrais un IUFM sur trois ans, donc six semestres. Le premier validerait les acquis universitaires et serait clos par une première partie du concours national. Le second serait une formation didactique, avec un stage long de pratique accompagnée – cinq ou six semaines –, et se terminerait par une seconde partie de concours axée sur la professionnalité.

Un troisième semestre serait une formation au métier, avec un stage en responsabilité. Le stagiaire connaîtrait alors l'académie où il va exercer. Je suis pour séparer le mouvement de nomination des stagiaires du mouvement général. Le quatrième semestre apporterait une formation encore plus poussée au métier : en plus du stage en responsabilité, le stagiaire aurait une période de pratique accompagnée dans son académie de destination.

Le cinquième semestre, avec une décharge à définir, serait axé sur l'adaptation des nouveaux titulaires à l'emploi, c'est-à-dire à leur public scolaire spécifique. Enfin, le sixième semestre leur permettrait d'approfondir des compétences particulières de leur choix, par exemple dans l'aide individualisée. J'espère retrouver certaines de ces idées dans les documents qui se préparent.

J.-M. M. : Pour moi, le premier levier de la transformation des IUFM, c'est le recentrage des formations sur les enjeux disciplinaires et didactiques. Le deuxième serait le développement de la recherche, dans des équipes associant des universitaires, des formateurs et des praticiens. Et le troisième levier serait de résoudre la question des moyens. Création de postes de formateurs et d'universitaires, d'abord. Et puis, si un stagiaire fait un tiers d'emploi, avec trois stagiaires on a l'équivalent d'un prof. Donc, si on veut véritablement investir dans la formation, il faut que cet équivalent emploi (pour le second degré, c'est trois mille postes) soit progressivement résorbé.

J.-M. Z. : Je suis assez séduit par la proposition de Jean-Louis Auduc, mais elle ne porte que sur la formation initiale ; et j'aimerais que celle-ci soit véritablement liée à la formation continue, que, dès le départ, on intègre l'idée que l'on va continuer à se former tout le long du parcours professionnel. C'est une condition pour que l'enseignant soit vraiment concepteur de son métier.

(1) Un « PLC1 » est un étudiant de première année en IUFM se destinant au professorat des lycées et collèges.

Vendredi 5 novembre
Abdou Aziz Kane
Le leadership indépendant
noir aux Etats-Unis
(1980-1999), perspectives
et limites (anglais).

Directeur : Xavier Pons.
 Lieu de soutenance :
 Toulouse-II.
 Louis Farrakhan, Al Sharpton
 et Lenora Fulani incarnent
 de façon virulente l'actuel
 mouvement indépendantiste
 noir aux Etats-Unis. L'auteur
 de cette thèse s'est intéressé
 aux revendications politiques
 actuelles des Noirs américains
 (plus de 12 % de la population
 américaine) et à leur prise
 en compte par les forces
 traditionnelles que sont
 les Partis républicain
 et démocrate.
 Rens. : 01-61-50-49-16.

Christelle Munch
Les processus
de compréhension
des expressions ironiques
(psychologie cognitive)

Directeur : Denis Brouillet.
 Lieu de soutenance :
 Montpellier-III.
 L'antiphrase constitue la forme
 la plus élémentaire de l'ironie.
 Cette recherche s'intéresse
 à la réception de ces messages
 ambigus. Comment est perçu
 le double sens ? Quels sont
 les temps de réaction des sujets
 soumis au feu croisé
 d'expressions ironiques ?
 Rens. : 04-67-14-20-81.

Samedi 6 novembre
Jacques Breillat
Du communisme au post-
communisme, les intellec-
tuels interpellés par le poli-
tique (sciences politiques).

Directeur : Slobodan Milacic.
 Lieu de soutenance :
 Bordeaux-IV.
 Il y a dix ans tombait le mur de
 Berlin et, dans le même temps,
 la plupart des gouvernements
 communistes du bloc de l'Est.
 L'auteur de cette thèse étudie
 l'implication des intellectuels
 dans les transitions
 démocratiques qui s'ensuivent.

En l'absence d'opposition
 construite, ils constituèrent
 une alternative naturelle
 et motivée vers laquelle
 se tournèrent les anciens
 dirigeants et les populations.
 Quelles furent leurs trajectoires,
 leurs stratégies, leurs
 propositions et que sont-ils
 devenus après une décennie
 d'exercice du pouvoir ?
 Rens. : 05-56-84-86-43.

Mercredi 10 novembre
Phong Quang Nguyen
La géométrie des nombres
en cryptologie
(algorithmique).

Directeur : Jacques Stern.
 Lieu de soutenance :
 Ecole normale supérieure.
 Comment garantir la sécurité
 des transmissions informatiques

dans un contexte où, via
 l'Internet, se multiplient
 les transactions commerciales
 électroniques ?
 L'auteur de cette thèse participe
 à la réflexion mondiale sur
 la sécurité des transactions.
 Son travail : jouer les hackers
 (pirates) pour tester la fiabilité
 des systèmes informatiques
 Rens. : 01-44-27-78-48

Jeudi 18 novembre
Anne-Dorothee Taïeb
L'acné rebelle : étude
historique, anthropologique
et psychopathologique
(psychologie).

Directeur : Jacqueline
 Lanouzière.
 Lieu de soutenance : Paris-XIII.
 L'acné rebelle, déjà décrite du
 temps des pharaons, constitue

une pathologie dermatologique
 particulièrement handicapante
 pour les femmes. Cette thèse
 explore les retentissements
 psychologiques d'une telle
 affection dans la vie du sujet.
 A-t-elle un impact sur l'image
 du corps ? Que peut signifier
 la « perdurance »
 de cette maladie de peau
 qui n'a cours en principe
 que durant l'adolescence ?
 Rens. : 01-49-40-38-45.

Lundi 22 novembre
Philippe Prohon
Autoévaluation scolaire
de l'adolescent :
approche interactionniste
(psychologie)

Directeur : Jean Le Camus.
 Lieu de soutenance :
 Toulouse-II.
 Conseiller d'orientation, l'auteur
 de cette recherche s'est penché
 sur la manière dont les élèves
 de troisième autoévaluent leurs
 performances scolaires. Celles-ci
 seraient le fruit de l'interaction
 entre l'estime de soi globale
 du collégien et son niveau
 scolaire (les notes attribuées
 par l'enseignant). Dès lors,
 l'auteur décrit les différentes
 stratégies de l'élève (garçon
 et fille) et leurs conséquences
 sur l'investissement scolaire
 et la satisfaction de soi.
 Rens. : 01-61-50-49-16.

Mercredi 24 novembre
Francis Gast
Filmer la science :
approche didactique
de la conception
d'un documentaire
scientifique (sciences
de l'information)

Directeur : Baudoin Jurdat.
 Lieu de soutenance :
 Strasbourg-I.
 Réalisateur de documentaires
 et enseignant en cinéma, l'auteur
 de cette recherche indique
 un chemin à ceux qui aspirent
 à « filmer la science ». Comment
 illustrer la théorie des quanta
 ou de la relativité, d'une manière
 ludique et compréhensive
 pour un large public ?
 Rens. : 03-88-41-53-32.

FOCUS

Lundi 22 novembre
Isabelle Garabuau-Moussaoui
La cuisine des jeunes. Pratiques et représentations culi-
naires comme révélateurs de l'étape de vie de la jeunesse
(anthropologie sociale).

Directeur : Dominique Dejeux.
 Lieu de soutenance : Paris-V.
 Analyser les comportements alimentaires et culinaires des 20-30 ans
 dans le cadre domestique est le projet de cette thèse. Il s'avère que
 ceux-ci partagent des pratiques culinaires, en particulier la technique
 de la combinatoire qui consiste à opérer des combinaisons multiples
 avec une base alimentaire limitée (un féculent qu'accompagnent une
 sauce épicée et de petits morceaux de viande, par exemple les pâtes à
 la bolognaise ou le poulet au curry). Le recours à cette stratégie,
 fondée sur l'inventivité et la liberté, autorise l'innovation dans un
 contexte domestique où le manque d'argent, d'ustensiles ménagers
 et d'espace peut se faire sentir, mais il permet également d'éviter la
 comparaison avec la cuisine faite par la mère ou les parents. Ce faisant,
 les jeunes montrent que, s'ils ont intégré les normes traditionnelles
 de la cuisine comme activité qui demande un savoir-faire, ils mobilisent
 plutôt, pendant la phase de jeunesse, une représentation de la cuisine
 en tant qu'activité ludique, expérimentale et créative.
 Rens. : 01-40-46-29-51.

Isabelle Garabuau-Moussaoui sera l'invitée de Laurence
Luret sur France Inter le samedi 13 novembre, à 8 h 48, à
l'occasion de l'émission « Parenthèse ».

Pour tous renseignements sur le prix Le Monde de la recherche universitaire,
 contactez Julie Chupin. Tél. : 01-53-38-43-73 ; e-mail : chupin@lemonde.fr

