Antoine Prost (dir.), *La formation des maîtres de 1940 à 2010*

Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2014

Marcel Grandière

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/histoire-education/2889>

DOI : 10.4000/histoire-education.2889

ISSN : 2102-5452

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 31 août 2014

Pagination : 205-210

ISBN : 978-2-84788-649-8

ISSN : 0221-6280

Référence électronique

Marcel Grandière, « Antoine Prost (dir.), *La formation des maîtres de 1940 à 2010* », *Histoire de l'éducation* [En ligne], 140-141 | 2014, mis en ligne le 31 août 2014, consulté le 20 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/histoire-education/2889> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/histoire-education.2889>

PROST (Antoine) (dir.)

La formation des maîtres de 1940 à 2010

Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2014

C'est à «un regard rigoureux sur le passé» récent de la formation des maîtres que nous invite Antoine Prost dans cet ouvrage important, où les auteurs s'attachent à faire comprendre «l'évolution du cadre administratif» de la formation des enseignants en France au travers de trois périodes : Les héritages (1940-1969); Les mises en question (1969-1989); Les IUFM (1989-2009).

Antoine Prost commence par «prendre la mesure des effectifs à former». Une gageure pour le cas français où les statistiques sont lacunaires et ne concernent que les recrutements par concours, alors que les recrutements latéraux sans formation, prévus par les textes, sont sans doute plus importants que les premiers. «L'histoire de la formation des maîtres est aussi l'histoire de leur non formation» (p. 27). De nombreuses raisons expliquent cela : le fait de recruter d'abord avant de former; le malthusianisme du ministère, et son manque de moyens; la rigidité des structures de formation comme les écoles normales et les centres PEGC, etc. Par catégorie, et malgré le côté aléatoire des statistiques, ce premier chapitre fait le point sur les recrutements par concours des différents enseignants et montre une accélération des recrutements d'instituteurs à partir de 1954, et des professeurs, de 1959 et 1963, pour répondre aux réformes en cours.

Pour sa part, Jean-François Condette revient sur la période de Vichy, mettant en évidence la rupture avec la politique de Jean Zay qui envisageait de faire évoluer les écoles normales selon des plans débattus depuis la fin de la Grande Guerre. La grande nouveauté des instituts créés par Vichy tient à l'envoi des élèves maîtres dans les lycées pour la préparation du baccalauréat, une mesure déjà demandée par les Compagnons de l'université en 1918, renouvelée de nombreuses fois entre les deux guerres, et toujours refusée. L'organisation institutionnelle de ces instituts est présentée par J.-F. Condette qui en analyse finement les effectifs restés très faibles.

Les écoles normales commencent à se remettre sur pied en 1945. Le Gouvernement provisoire d'Alger avait pourtant prévu tout autre chose qu'une simple réouverture, comme le montre le «Rapport général sur les travaux de

la commission pour la réforme de l'enseignement» (dit «Plan d'Alger», 1944, non évoqué ici)¹. Le décret du 6 juin 1946 portant réorganisation des écoles normales ne prévoit en fait que deux niveaux d'entrée, au brevet et au baccalauréat (p. 56), avec en plus l'accueil des intérimaires et suppléants en formation professionnelle à partir de 1951. Commencent alors les traditionnels manquements aux textes réglementaires pour «coller» aux réalités de terrain, comme la préparation au baccalauréat en trois ans, quand les textes n'en prévoient que deux, et la réduction conséquente de la formation professionnelle à une année. Patricia Legris étudie les différents aspects de la vie normalienne, recrutement, vie interne, évolution du public normalien (p. 64). L'introduction de cours universitaires se fait difficilement, à la mesure de la circulaire du 18 octobre 1968 qui propose seulement que «les normaliens doivent pouvoir suivre» deux heures hebdomadaires et dont l'initiative fut laissée de fait aux directeurs et directrices. Par ailleurs, dès 1954, le ministère essaie de répondre dans l'urgence à l'afflux d'élèves dans les cours complémentaires comme le montre Dominique Bret. En février 1958, c'est même l'inquiétude dans le premier degré. On comprend mieux alors la rationalisation du recrutement que représentent la création du corps des maîtres de CEG en 1960 et son évolution en 1969 en professeur d'enseignement général de collège (PEGC), un corps présenté ici de manière très documentée.

C'est essentiellement une histoire institutionnelle de la formation des maîtres au handicap que nous propose ensuite Dominique Lerch, centrée sur les grandes institutions (Beaumont-sur-Oise, Suresnes) et leur évolution depuis la Libération. Depuis la fin des années 1950 environ, le ministère multiplie les stages de formation annoncés dans le *BOEN*, crée en 1963 le certificat d'aptitude à l'éducation des enfants et adolescents déficients ou inadaptés (CAEI), première étape d'une remise sur le métier de la prise en charge des enfants, et surtout établit en 1964 dans les écoles normales de chef-lieu d'académie les centres régionaux de formation des instituteurs et des institutrices chargés de l'enseignement et de l'éducation des enfants et adolescents déficients ou inadaptés. Ces centres sont d'une importance capitale, au plus près de la formation des maîtres; ils ont été intégrés dans les IUFM en 1990-1991.

Les écoles normales nationales d'apprentissage, étudiées par Maryse Lopez, ont assuré la formation des maîtres et professeurs des centres d'apprentissage

1 L'action du ministère Naegelen dans cet échec reste à étudier.

qui se développent rapidement à la Libération, puis évoluent en collèges techniques et lycées professionnels ; ces écoles normales spécifiques ont été intégrées en 1991 dans les IUFM. C'est un modèle de formation qui est analysé ici, mettant en valeur ce qui lui est spécifique : la recherche d'une culture commune des enseignants alors que se côtoient les professeurs d'enseignement général et les « techniciens » ; un projet culturel de formation de l'homme, du citoyen, du travailleur, au nom des humanités techniques que ces écoles normales revendiquent ; l'initiative pédagogique, la recherche systématique de méthodes actives adaptées à un public parfois en difficulté envers l'école ; la proximité avec les élèves des centres d'apprentissage et des collèges/lycées ensuite. Comme les écoles normales d'instituteurs, les ENNA ont des centres d'application pour la formation de leurs élèves et stagiaires. Comme les EN aussi, elles sont loin de former tous les professeurs des collèges et lycées techniques. Leur grande difficulté ? Garder leur identité culturelle.

Le colloque d'Amiens, rappelle Antoine Prost, est bien « l'événement fondateur » qu'avaient souhaité ses initiateurs, l'Association d'études pour l'expansion de la recherche scientifique (ARRERS) présidée par André Liechnerowicz, et des représentants de premier plan de l'administration de l'Éducation nationale et des universités. La formation des maîtres en est le sujet central, celui qui conditionne toute réforme de l'école. Antoine Prost, qui fut un acteur de ce colloque, expose trois points principaux : l'importante préparation initiale en 1967 et début 1968 par la rédaction de rapports ; la tenue du colloque du 15 au 17 avril 1968 qui a consisté à discuter les cinq rapports préparatoires, celui sur la formation des maîtres ayant été rédigé par Girod de l'Ain ; et la discussion en commission des points suivants : une formation universitaire pour tous les enseignants ; deux années de formation professionnelle avec un stage en responsabilité ; une formation continue obligatoire pour tous ; l'établissement dans chaque académie d'un centre universitaire de formation et de recherche.

Après les événements de 1968, l'évolution de la formation des maîtres des premier et second degrés, évolution tant souhaitée, reste à construire. De 1968 à 1972, les ministres Edgar Faure et Olivier Guichard créent des commissions que détaille Yves Verneuil, de proposition et de suivi autour de quelques thèmes principaux : comment donner une formation universitaire aux maîtres polyvalents du premier degré ? Comment adapter le plan d'études des universités ? Faut-il maintenir la bivalence des maîtres du premier cycle ? Ou imposer des professeurs spécialisés ? Faut-il maintenir deux concours pour les professeurs

de l'enseignement secondaire? Que faire de l'agrégation? Comment gérer la formation académique et la formation professionnelle? Où situer les concours? Faut-il faire des pré-recrutements en fonction des besoins évalués, et fermer les concours aux seuls pré-recrutés? Ou maintenir les concours ouverts à tous? Les projets ministériels n'ont certes pas abouti, mais les réflexions alors entreprises ont préparé l'avenir.

C'est bien Edgard Faure qui lance le premier la coopération entre les écoles normales et les universités, comme le souligne Raymond Bourdoncle, dès la rentrée 1968 (circulaire du 18 octobre 1968, en annexe) tout en laissant l'initiative aux directeurs et directrices des EN. Mais la résolution des ces derniers se heurta vite aux difficultés de terrain, aux différences de culture, et au manque de cadre administratif pour accueillir les interventions des universitaires. Il faudra encore quelques années et quelques commissions pour aboutir à la réforme majeure de juin-juillet 1979 qui prévoit la mise en place du DEUG «enseignement du premier degré». Des ajustements sont opérés en 1982, puis le ministre Jean-Pierre Chevènement décide en 1986 de recruter les élèves instituteurs après le DEUG, avec deux années de formation professionnelle en EN.

Dès avant 1968, rappelle Antoine Prost, la formation continue des maîtres était devenue un élément essentiel de la réforme de l'institution scolaire, avant de devenir dans les années 1980 la «priorité radicale» (p. 168), la principale préoccupation du ministère comme en témoigne le rapport de Peretti de 1982. Il ne faut pas oublier non plus le vaste plan de formation continue qui depuis 1960 au moins s'est donné des moyens : conseillers pédagogiques auprès des IA ou placés près des IDEN, équipe départementale de rénovation et d'animation pédagogique (EDRAP, 1970), CRDP, MAFPEN, etc. La formation continue semble la grande affaire de l'ère Mitterrand : congé de formation professionnelle d'un an, continuation d'études à l'université, stages nationaux dans tous les domaines, universités d'été, stages académiques, stages départementaux.

Louis Heurdière et Yves Verneuil montrent que c'est avec les centres pédagogiques régionaux (1952), que pour «la première fois [...] les professeurs certifiés de l'enseignement secondaire reçoivent une formation pédagogique [...] validée par des épreuves pratiques dont dépend leur titularisation». L'essentiel repose sur les trois stages effectués durant leur année de formation dans les classes de collège et lycée, auprès de trois professeurs conseillers pédagogiques successifs. Les agrégés ne sont concernés (partiellement) qu'à partir de 1969-1970. La grande stabilité de cette organisation jusqu'en 1980 montre sans doute sa

fiabilité, même si (voir p. 180), comme dans le premier degré, beaucoup d'enseignants sont recrutés sans formation. La deuxième étape des CPR, avant leur disparition avec la création des IUFM, commence en 1980 avec un accroissement de la formation pédagogique générale (rapidement critiquée par les stagiaires), et surtout l'instauration du stage en responsabilité.

Pour les maîtres de l'enseignement catholique, explique Bruno Poucet, il y a un avant et un après la loi Debré (1959). Une formation «simultanée et intégrale» (p. 193) dans un premier temps, qui ne sépare pas formation religieuse et intellectuelle. Le courant de l'Éducation nouvelle n'y est pas absent, dans un corps enseignant peu diplômé (dans le primaire, les deux tiers des instituteurs sont titulaires du seul brevet élémentaire). La loi Debré entend rapprocher les pratiques du privé de celles de l'enseignement public. L'enseignement catholique étend rapidement son réseau de formation des instituteurs en créant les centres de formation pédagogiques (CFP) bientôt financés par l'État (1973); quant à l'enseignement secondaire, il peine à organiser au plan national la formation de ses maîtres et beaucoup vont se former dans les universités publiques proches. La grande innovation est la possibilité ouverte en 1986 aux enseignants du privé de s'inscrire aux concours internes sur des listes spécifiques (concours d'accès à l'échelle de rémunération [CAER] et surtout la création en 1993 du concours d'aptitude aux fonctions d'enseignement dans les établissements privés [CAFEP], concours identique au CAPES. En quelques décennies, la formation des professeurs du privé a connu de profonds changements, tout en maintenant le principe d'une formation intégrale, qui lui est spécifique.

Le cheminement vers les IUFM, décrit par Francine Dugast, s'est fait grâce à un maillage de solides structures de recherche pédagogique déjà bien en place, et actives sur le terrain : INRP, IREM, STAPS (sciences et techniques des activités physiques et sportives), centres universitaires de formation des maîtres (CUFOM) qui se fédèrent en 1986 au niveau national. Il fallait ce maillage pour résister aux oppositions. La phase de création fut rapide, de 1988 à 1991, grâce à la volonté ministérielle et à l'action du recteur Daniel Bancel. Celui-ci présenta son rapport le 9 octobre 1989, construit autour de trois grands axes : les compétences attendues des enseignants; les contenus de la formation; les structures de la formation. L'expérimentation dans les académies de Grenoble, Lille et Reims en 1990-1991 n'empêcha pas des débuts difficiles rappelle Annette Bon. Il est dommage cependant que la vie intérieure très intense de ces établissements ne soit pas analysée ici.

Pour faire un état des lieux des IUFM vers l'an 2000, Antoine Prost utilise essentiellement les vingt-sept rapports du Comité national d'évaluation et ses travaux personnels et dresse un tableau ambivalent. Il réfute tout d'abord l'image véhiculée dans l'opinion d'établissements tombés sous l'emprise du pédagogisme et souligne que les satisfactions existent : les stages d'observation, de conduite accompagnée, en responsabilité, avec des organisations parfois souples comme les stages filés (p. 253) apportent beaucoup aux étudiants et aux stagiaires ; les nouvelles pratiques mises en place, l'interaction systématique du vécu en stage et l'analyse qui en est faite, la coopération dans les modules de formation des instituteurs maîtres formateurs, l'analyse des pratiques, etc. Mais des ambitions sont aussi déçues : avec les limites des mémoires professionnels, l'échec de la formation commune aux professeurs du premier et second degré, le rejet de la formation générale donnée par des cours magistraux ou encore l'émiettement du temps de formation en une accumulation de travaux divers.

On n'a pas assez pris en compte dans l'histoire des IUFM l'incroyable difficulté de la gestion du quotidien, une complexité vécue dans la douleur pendant le premier trimestre de 1991, et qui ne s'est résorbée que lentement. Tout pose alors des problèmes quasi insurmontables, l'inscription en première année, la gestion des flux, la coordination avec les universités, avec les inspections, etc. Cette épuisante question du quotidien a beaucoup compté dans les difficultés des IUFM. Toutefois, vers la première décennie du siècle, cette complexité est de mieux en mieux maîtrisée, ce qui explique en partie la « stabilisation » (p. 259) évoquée ici. Annette Bon expose et narre les événements, les rapports, les essais de rénovation, les polémiques, l'intégration des IUFM dans les universités par la loi Fillon du 23 avril 2005, la loi d'autonomie des universités du 10 août 2007, et l'obligation du master en 2010. On est ici dans l'histoire immédiate, mais sans le véritable recul qui donne sens.

Marcel GRANDIÈRE