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

Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2014, 296 p.

Marcel Grandière

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4732>

DOI : 10.4000/rfp.4732

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 31 mars 2015

Pagination : 135-139

ISBN : 978-2-84788-768-6

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Marcel Grandière, « PROST Antoine (dir.). *La formation des maîtres de 1940 à 2010* », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 190 | janvier-février-mars 2015, mis en ligne le 31 mars 2015, consulté le 23 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4732> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.4732>

de pouvoir qui se réalisent dans les tâches quotidiennes demandées en formation, pouvoir dans la relation maître-élève et pouvoir aussi d'agir sur sa pensée propre. « L'écriture, écrit ainsi M. Morisse, conçue comme activité, force également l'engagement de l'auteur, en effectuant des choix (politique, morale, éthique) tout en cherchant à faire reconnaître la pertinence du discours auprès de ses destinataires » (p. 24).

Mais le plus important, et qu'une telle note ne peut pas rendre parce qu'il faudrait entrer dans les détails de chaque texte, c'est l'intense travail de construction, d'adaptation, de conjugaison de méthodes auquel les auteurs se sont livrés et dont ils rendent compte ici. On y trouve d'ailleurs une abondance d'auteurs dont les épistémologies ne sont parfois pas spontanément compatibles. C'est sans doute un indice intéressant du problème central traité. Chaque contribution part de l'idée que l'écriture, lorsqu'elle remplit sa fonction, c'est-à-dire lorsqu'elle porte à penser, « change », « transforme », « modifie » – ces mots sont très présents dans les textes – les conceptions intellectuelles et les concepts quotidiens.

Les méthodes d'analyse des chercheurs sont alors à l'épreuve. Elles ne veulent pas rendre compte de caractéristiques stables de l'action, mais des transformations individuelles ou des transformations des « outils » de formation et d'écriture qui résultent de l'écriture. C'est le mérite principal de cet ouvrage que d'offrir à lire les montages visant à y parvenir. Plus encore, comment montrer les conditions, les organisateurs de l'activité d'écriture, qui seraient favorables au développement du professionnalisme des enseignants en formation ? On conjugue alors méthode « quantitative » et méthode « qualitative », approche « descriptive » et approche « longitudinale », questionnaires et entretiens...

M. Morisse, pour donner le cap de l'ouvrage, écrit que ces contributions différentes pourraient « déboucher sur une méta-analyse des conditions de production par la recherche de savoirs nouveaux » sur le processus scriptural (p. 7). Il est possible que les textes soulignent d'abord l'importance du renouvellement méthodique auquel ils sont confrontés avant de parvenir à une telle « méta-analyse ». Esquissons une ligne de réflexion à ce sujet. L. Lafortune soutient qu'écrire ne suffit pas, il faut aussi organiser les conditions « des retours sur les écrits » (p. 49). On trouverait dans l'ouvrage bien des citations qui plaident dans le même sens, y compris en soulignant la pertinence de l'alternance entre l'écriture et l'énoncé oral. Ce constat

rejoint l'expérience que nous faisons en analyse du travail : c'est dans ces réitérations différées que les professionnels peuvent trouver collectivement des occasions de développer leur métier, et que les chercheurs peuvent trouver matière à étudier le développement du pouvoir d'agir et de penser (Clot, 2008).

Une méthode qui organise le développement de l'interprétation des sujets sur leur activité propre ouvre du même coup des possibilités nouvelles à l'action et à la pensée. C'est particulièrement le cas lorsque l'écriture devient un moyen d'apprentissage, de formation professionnelle, d'analyse des acquis de l'expérience (Prot, 2012). On rejoint ici un ancien problème de pédagogie, que Piaget proposait de considérer à partir de la distinction entre l'abstraction simple et l'abstraction réfléchissante, et que Vygotski regardait, dans sa perspective instrumentale, comme un changement de niveau de généralité. L'abstraction, problème central de la pédagogie naissante il y a un siècle, suscitant de vifs débats à propos de « l'activité » des élèves, reviendrait perturber les méthodes de recherche en formation professionnelle des adultes, au cœur même de la formation des enseignants eux-mêmes ? Stimulant problème...

Bernard Prot

Conservatoire national des arts et métiers, CRTD

Bibliographie

- CLOT Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- LAHIRE B. (2000). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- PROT B. (2012). « Formation d'un concept potentiel et transformations de l'activité ». In Y. Clot (dir.), *Vygotski maintenant*. Paris : La Dispute.
- TARDIR M., BORGES C. & MALO A. (dir.) (2012). *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* Bruxelles : De Boeck.
- SCHÖN D. A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Québec : Éd. Logiques.
- SIMONDON G. (1989). *Du mode d'existence des objets techniques*. Paris : Aubier.

PROST Antoine (dir.). *La formation des maîtres de 1940 à 2010*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2014, 296 p.

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. Les grands sujets sont traités, tout en sachant que les recrutements sans formation, massifs, échappent à l'observation. Trois parties structurent l'ouvrage : « 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 » (« Un recrutement à géométrie variable », p. 23-35). Une gageure pour le cas français où les statistiques sont lacunaires (ministère, site Ac'Doc) 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. Dans un projet de rénovation de la formation des maîtres, en avril 1979, le ministre Christian Beulac constate en effet que « de 1967 à 1977, sur 150 000 maîtres recrutés dans le premier degré, 62 000 (soit 40 %) seulement sont issus des écoles normales, 88 000 ont été recrutés directement ». En 1982 (circulaire du 13 mai), le ministère estime à « 12 500 environ les postes qui resteraient vacants après placement des 4 500 instituteurs sortant des écoles normales ». L'auxiliariat dans les collèges et les lycées a été également massif. Pour Antoine Prost (p. 27), « l'histoire de la formation des maîtres est aussi l'histoire de leur non-formation ». De nombreuses raisons expliquent cela : le fait de recruter d'abord avant de former ; les erreurs d'évaluation par l'administration des besoins de recrutement ; le malthusianisme du ministère, et son manque de moyens ; la rigidité des structures de formation comme les écoles normales et les centres de formation des professeurs d'enseignement général de collège (PEGC)... L'Éducation nationale ne s'est pas entièrement départie de la pensée d'Octave Gréard, à la fin du ^{xix}^e siècle, qui voulait que les élèves maîtres soient une élite, et que les voies pour entrer dans les écoles restent libres.

Par catégorie, et malgré le côté aléatoire des statistiques, ce premier chapitre fait le point sur les recrutements par concours des instituteurs et des PEGC, des professeurs du second degré et des professeurs du technique et du professionnel. Les courbes présentées

montrent une accélération des recrutements d'instituteurs à partir de 1954, puis des professeurs pour répondre aux réformes de 1959 et 1963.

Jean-François Condette (« Former des maîtres sous Vichy. Les instituts de formation professionnelle et leur échec (1940-1944) », p. 40-54) met en évidence la volonté de Vichy de casser les écoles normales et présente le projet et la difficile mise en place des instituts voulus par Pétain et Carcopino. La grande nouveauté de ces nouveaux instituts 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 nouvelle en 1918, puis de nombreuses fois entre les deux guerres, et toujours refusée. Certains élèves instituteurs d'ailleurs avaient pris les devants avant 1940 en s'inscrivant en candidats libres au bac. Il faut relever également que les instituts de Carcopino ont très peu fonctionné : les élèves de la promotion 1938 ont été rapidement envoyés en stage début 1941 après une formation générale écourtée et l'obtention du brevet supérieur ; ceux de la promotion suivante ont étreint le nouveau régime pendant l'année académique 1941-1942 ; pendant ce temps, les nouveaux élèves maîtres étaient dans les lycées. Pendant l'année scolaire 1942-1943, les instituts de formation professionnelle (IFP) n'ont pas d'élèves, puisque ces derniers sont dans les classes terminales à préparer le baccalauréat. Les IFP tentent alors d'accueillir en formation accélérée des intérimaires recrutés en masse en fonction des besoins. Les élèves maîtres recrutés en 1940 arrivent enfin dans les IFP à la rentrée 1943 pour une année très chaotique à cause des événements de guerre ; ce sont les seuls à avoir suivi pendant toute leur formation le régime des IFP. L'arrêté du 20 août 1944 rétablit les écoles normales (EN).

Le Gouvernement provisoire d'Alger avait prévu tout autre chose qu'une simple réouverture des portes des EN à la Libération (Patricia Legris, « Les écoles normales primaires de 1945 aux années 1970 : les contradictions progressives d'une institution à deux vitesses », p. 55-70). Le « Rapport général sur les travaux de la Commission pour la réforme de l'enseignement » (dit « Plan d'Alger », 1944, non évoqué ici) prévoyait tout au contraire une réforme générale dans la continuité des principes soutenus avant-guerre : formation générale au lycée, obtention du baccalauréat, refus de l'organisation pédagogique hybride des écoles normales où culture générale et formation pédagogique sont entremêlées, communauté de culture entre les maîtres des divers degrés, et nécessité d'une formation pédagogique pour

tous, y compris les maîtres du secondaire. Les travaux de la Commission Langevin-Pieron-Wallon allaient dans le même sens. Ces nouveaux « compagnons » subirent le même échec que leurs camarades de 1918-1919 : les écoles normales sont rétablies en 1946 sur le même pied qu'avant-guerre, internat inclus, avec les modifications désormais inéluctables comme la préparation du baccalauréat. L'action du ministère Naegelen dans cet échec reste à étudier.

Le décret du 6 juin 1946 portant réorganisation des écoles normales ne prévoit en fait que deux niveaux d'entrée, avec le brevet et avec le baccalauréat (voir P. Legris, 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 : une énième (et toujours dernière) titularisation de suppléants titulaires du seul brevet élémentaire (circulaire du 8 novembre 1945) ; le recrutement d'élèves ayant déjà suivi la seconde, pourtant interdit au départ ; la préparation au baccalauréat en trois ans, alors que les textes n'en prévoyaient que deux ; la réduction conséquente de la formation professionnelle à une année... La formation des maîtres du premier degré n'en avait pas vraiment fini avec les aberrations. D'autre part, quant à l'introduction de cours de l'enseignement supérieur, la circulaire du 18 octobre 1968 ne dit rien d'autre que les normaliens « doivent pouvoir suivre » deux heures hebdomadaires de cours en faculté (p. 69). L'initiative fut laissée en fait aux directeurs et directrices quand cela était possible.

Le 15 juillet 1954, Aristide Beslais, directeur du premier degré, demande aux recteurs de « lui faire savoir s'il est possible de rassembler dans les écoles normales du chef-lieu d'académie un petit nombre de normaliens et de normaliennes qui (après le baccalauréat) y accompliraient leur formation professionnelle tout en préparant des certificats de licence ». Il s'agit de leur permettre de préparer des certificats d'études supérieures et la licence. Comme quoi, avec une simple circulaire, un directeur du ministère peut réaliser le lien entre EN et université ! C'est ainsi le début des « sections des maîtres de cours complémentaire » que le ministère transforme en 1960 en « section des futurs maîtres de collège d'enseignement général » (Dominique Bret, « Entre primaire et secondaire : la formation des maîtres et professeurs de CEG », p. 71-87). Dès 1954 donc, le ministère essaie de répondre dans l'urgence à l'afflux d'élèves dans les cours complémentaires. En 1957, le directeur de l'enseignement supérieur fait

connaître l'accueil dans les facultés des instituteurs qui désirent préparer le CELG (lettres) ou le SPCN (sciences). En février 1958, c'est même l'inquiétude : Aristide Beslais lance un appel pour l'accueil des élèves. Il prévoit une seconde année d'invasion des cours complémentaires. On comprend mieux la rationalisation du recrutement que représentent la création du corps des maîtres de collège d'enseignement général (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 Dominique Lerch (« D'une école normale du handicap à une formation spécialisée universitaire (1947-2006) », p. 89-103), surtout centrée sur les grandes institutions (Beaumont-sur-Oise, Suresnes) et leur évolution depuis la Libération jusqu'à 2006. Le contenu de la formation des maîtres, premier et second degrés, et son évolution en fonction de l'attitude vis-à-vis du handicap des enfants, ne sont pas présentés ici. L'inflexion est nette cependant, depuis la fin des années 1950 environ, vers une plus grande préoccupation du ministère sur cette question importante : il multiplie les stages de formation annoncés dans le *Bulletin officiel de l'Éducation nationale* (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 de ces 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 oubliés sont cependant 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 (ENNA) (Maryse Lopez, « Les écoles normales nationales d'apprentissage et la formation des maîtres de l'enseignement professionnel », p. 105-118) ont assuré la formation des maîtres et professeurs des centres d'apprentissage qui se développent rapidement à la Libération, qui ont évolué 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 (ENI), les ENNA ont des centres d'application pour la formation de leurs élèves et stagiaires. Comme les ENI aussi, elles sont loin de former tous les professeurs des collèges et lycées techniques. Leur grande difficulté? Ces écoles vont difficilement garder leur identité culturelle; elles vont, comme au ^{xix}^e siècle l'enseignement spécial, subir l'attraction de l'enseignement secondaire, et finalement être intégrées dans les IUFM.

Le colloque d'Amiens (Antoine Prost, p. 121-131) 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 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 du colloque en 1967-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 quatre 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. Contradictions et oppositions les plus diverses entre les sociétés (comme la Société des agrégés), les associations et les syndicats empêchent de définir une ligne d'évolution claire, même si le mouvement vers l'universitarisation des formations et la nécessité d'une formation professionnelle pour tous paraissent incontournables. De 1968 à 1972, les ministres Edgar Faure et Olivier Guichard créent des commissions (Yves Verneuil, «Les commissions sur la formation des maîtres dans l'après 1968», p. 133-147) pour tester les positions et

suivre aussi leur évolution sur les principaux sujets. Comment donner une formation universitaire aux maîtres polyvalents du premier degré? Comment le plan d'études des universités peut-il être adapté? 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 réserver les concours aux seuls pré-recrutés? Ou maintenir les concours ouverts à tous? Les projets d'Edgar Faure en 1969 et d'Olivier Guichard en 1970 de créer des instituts spécialisés (Instituts techniques de formation professionnelle [ITFP] et Centres de formation professionnelle des maîtres [CFPM]) n'ont finalement pas non plus abouti, mais les réflexions alors entreprises ont préparé l'avenir.

C'est bien Edgar Faure qui lance le premier la coopération entre les écoles normales et les universités (Raymond Bourdoncle, «Les universités et la formation des maîtres (1968-1988)», p. 149-162), dès la rentrée 1968 (circulaire du 18 octobre 1968, en annexe). Il fallait alors un certain courage pour oser une telle mesure dont la mise en œuvre est laissée à l'initiative des directeurs et directrices des EN. Mais la résolution des directeurs se heurta vite aux difficultés de terrain, aux différences de culture, au manque de cadre administratif pour les interventions des universitaires. Une enquête réalisée en 1972 par Madame Jacquemier, directrice à Grenoble, non utilisée ici, montre que moins de la moitié des écoles normales reçoivent des cours de l'enseignement supérieur, et plus grave encore, que vingt-huit écoles normales ont abandonné ces enseignements. On n'est pas loin de l'échec. 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, la formation continue des maîtres devient logiquement un élément essentiel de la réforme de l'institution scolaire (Antoine Prost, «La formation permanente», p. 163-176), 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. Par une circulaire du

1^{er} avril 1968, Henri Gauthier, directeur de la pédagogie, des enseignements scolaires et de l'orientation, trace le dessin des conférences pédagogiques du primaire pour qu'elles soient au service de la rénovation pédagogique : il demande que des équipes volontaires prennent en charge par niveau « un travail d'étude, de recherche et d'expérimentation » pendant l'année scolaire, pour en débattre en fin d'année entre collègues ; il est prévu que des rapports de synthèse soient envoyés au ministère. Cette reprise en main de cette vieille institution de l'école va se poursuivre pendant toute la période qui suit. 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 inspecteurs d'académie (IA) ou placés près des inspecteurs départementaux de l'Éducation nationale (IDEN), équipe départementale de rénovation et d'animation pédagogique (EDRAP, 1970), centres régionaux de documentation pédagogique (CRDP), missions académiques de formation pour l'Éducation nationale (MAFPEN)... La formation continue semble une 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, stages académiques, stages départementaux. Des BOEN spéciaux sont consacrés à l'annonce de stages, les universités d'été connaissent un grand développement.

Avec les Centres pédagogiques régionaux (CPR, 1952) (Lydie Heurdière & Yves Verneuil, « La formation des professeurs du second degré dans les CPR, 1952-1990 », p. 177-192), c'est « la première fois que les professeurs certifiés de l'enseignement secondaire reçoivent une formation pédagogique [...] validée par des épreuves pratiques dont dépend leur titularisation ». L'essentiel de leur formation repose sur les trois stages qu'ils font pendant 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 (Bruno Poucet, « La formation des maîtres de l'ensei-

gnement catholique », p. 193-207), il y a un avant et un après loi Debré (1959). Une formation « simultanée et intégrale » (p. 193) d'abord, qui ne sépare pas formation religieuse et intellectuelle. La formation des congréganistes et des ecclésiastiques est très diverse, parfois très approfondie, et le courant de l'éducation nouvelle n'y est pas absent (François Châtelain, Pierre Faure, puis Daniel Hameline). Les laïcs sont peu nombreux jusque dans les années 1950. Pour le primaire, la création d'un diplôme spécifique en 1949, le certificat libre d'aptitude pédagogique (CLAP) ouvre la voie à un début d'homogénéisation des formations. En fait, Bruno Poucet fait « un bilan contrasté » (p. 198) de la formation des maîtres du privé avant la loi Debré (1959) : dans le primaire, les deux tiers des instituteurs sont titulaires du seul brevet élémentaire. La loi Debré entend rapprocher les pratiques du privé de celle de l'enseignement public. Pour les instituteurs, l'enseignement catholique étend rapidement son réseau de formation en créant les Centres de formation pédagogique (CFP) bientôt financés par l'État (1973) ; quant à l'enseignement secondaire, il peine à organiser au plan national la formation de ses maîtres : beaucoup de ses enseignants 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 concours d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré (CAPES). Les recrutés sont normalement formés dans les IUFM jusqu'à leur intégration dans les universités. En quelques décennies, la formation des professeurs du privé a connu de profonds changements, tout en maintenant le principe d'une formation intégrale, une formation de l'homme qui lui est spécifique.

Le cheminement vers les IUFM (Francine Dugast, « La création des IUFM », p. 211-225) s'est fait grâce à un maillage de solides structures de recherche pédagogique déjà bien en place, et actives sur le terrain : INRP (Institut national de recherche pédagogique), IREM (Instituts de recherche sur l'enseignement des mathématiques), STAPS (sciences et techniques des activités physiques et sportives), centres universitaires de formation des maîtres (CUFOM) qui se fédèrent en 1986 au niveau national. L'université Joseph-Fourier de Grenoble, depuis 1973, jouait les précurseurs. Il fallait ce maillage pour résister aux oppositions : les écoles nor-

males allaient disparaître. La phase de création fut rapide, de 1988 à 1991, grâce à la volonté ministérielle, à l'action de Daniel Bancel et du groupe de travail qu'il réunit. Le recteur Bancel 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. Les académies de Grenoble, Lille et Reims expérimentèrent le fonctionnement pendant l'année 1990-1991. Cela n'empêcha pas des débuts difficiles (Annette Bon, « Des débuts difficiles. Naissance et construction des IUFM, 1990-1997 », p. 227-242). Il est dommage que la vie intérieure très intense de ces établissements ne soit pas analysée ici, que les options de formation et d'organisation – variées – ne fassent pas l'objet de cette étude, et que les évolutions quant aux questionnements sur la formation et la professionnalisation ne soient pas abordées.

Pour faire un état des lieux des IUFM vers l'an 2000, Antoine Prost (« Les IUFM au milieu du gué : diversité et convergences », p. 243-257) utilise essentiellement les vingt-sept rapports du Comité national d'évaluation (CNE) qui constituent une source importante d'informations, et ses travaux personnels. C'est un tableau à différents visages. D'une part, l'image véhiculée dans l'opinion d'établissements tombés sous l'emprise du pédagogisme et des sciences de l'éducation ne tient pas. Les satisfactions existent : les stages d'observation, de conduite accompagnée, en responsabilité, avec des organisations parfois souples comme les stages filés (p. 253), les nouvelles pratiques mises en place, l'interaction systématique du vécu en stage et l'analyse qui en est faite, l'intervention dans les modules de formation des instituteurs maîtres formateurs, l'analyse des pratiques... IA et IDEN reconnaissent volontiers la bonne formation des jeunes enseignants qui viennent des IUFM. Mais, d'autre part, des ambitions sont aussi déçues : les mémoires professionnels n'ont pas toujours atteint leur objectif ; la formation commune aux professeurs du premier et second degré, l'une des grandes ambitions des instituts, a été un échec ; la formation générale donnée par des cours magistraux ou en modules cloisonnés et juxtaposés a laissé aux stagiaires un goût amer. D'une manière générale, l'émiettement du temps de formation en une accumulation de travaux divers a déplu.

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 les premiers trimestres de 1991, et qui ne s'est résorbée que lentement. Tout pose des problèmes quasi insurmontables, l'inscription en première année, la gestion des flux, la coordination avec les universités, avec les inspections, avec les établissements d'accueil, l'harmonisation des organisations temporelles de tous... Cette épuisante question du quotidien a beaucoup compté dans les difficultés des IUFM. Toutefois, vers la première décennie du siècle (Annette Bon, « Pavane pour une infante défunte : les IUFM de 1998 à 2009 », p. 259-272), 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 véritable recul qui donne sens.

Le territoire de la formation des maîtres en France depuis 1940 est bien exploré dans ce livre synthèse : les lecteurs y trouvent des informations de première main. Les formations évoluent et se transforment sur fond d'enjeux politiques et sociaux de première importance, comme l'abandon du modèle laïc et républicain de l'école normale primaire et celui des écoles nationales d'apprentissage qui furent bien douloureux. Ce livre rappelle que la formation des maîtres des différents segments de l'Éducation nationale – y compris de l'enseignement privé – est affaire d'État.

D'autres études suivront sûrement sur quelques grands sujets : sur la rapide transformation du patrimoine immobilier relatif à la formation des maîtres ; sur le genre et les femmes dans cette formation ; sur la professionnalisation du métier d'enseignant ; sur le rôle éminent des directeurs des premier et second degrés au ministère ; sur les stratégies de résistance aux changements institutionnels... Ce livre ouvre de nombreuses perspectives vers de nouveaux travaux.

Marcel Grandière