

❖ LA PLACE DES SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES

❖ DANS L'ACTUELLE FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS

❖ ENTRE LE DIRE ET LE FAIRE : L'INCERTITUDE

Hervé TERRAL,
IUFM, Toulouse, France

En 1964, en ouverture d'un ouvrage collectif présenté en défense du plan Langevin-Wallon (1947), G. Mialaret, professeur de psychologie à Caen, constatait avec quelque malice : « *Quand un ouvrier ne sait pas faire fonctionner sa fraiseuse, ou quand un apprenti électricien fait sauter les plombs de l'installation, tout le monde s'en aperçoit et le patron mécontent renvoie l'ouvrier pour aller ailleurs apprendre son métier (...). Quand un éducateur apprenti ou un mauvais éducateur sacrifie plusieurs générations d'enfants ou d'adolescents (...), l'administration ne dit rien, surtout si ce professeur ne provoque pas de scandale* ». ¹ Et l'auteur de déplorer la faiblesse de la formation des maîtres, en premier lieu leur méconnaissance eu égard à « la psychologie, la sociologie, la pédagogie » - faute d'institutions de formation adéquates (seules les Ecoles Normales Nationales d'Apprentissage et l'ENSET en charge des professeurs de l'Enseignement technique (court ou long), dans une moindre mesure l'Ecole Nationale Supérieure d'Education Physique) - lui paraissant donner satisfaction. Près de 20 ans plus tard (1982), le rapport officiel de la commission animée par A. de Peretti, sur la formation des personnels de l'Education Nationale (professorat compris) faisait *grosso modo* le même constat, particulièrement dans sa partie historique (annexe I. 2.), due à la plume alerte et au jugement acéré d'A. Prost. Entre temps, une sorte de sous-genre rhétorique était apparu, après la (nouvelle) institutionnalisation universitaire des Sciences de l'éducation en 1967 : *défense et illustration d'icelles*, comme on eût dit au temps des poètes de la Pléiade auxquels des noms confirmés de la nouvelle discipline (...et de l'Afirse) ont largement contribué (M. Debesse, G. Mialaret, récidiviste pour l'occasion, J. Ardoino, G. Avanzini, etc.). ²

La création des IUFM (art. 17 de la loi du 10/07/1989) recherchait, quant à elle, outre une plus saine gestion des moyens (gaspillés dans des écoles normales d'instituteurs comportant parfois autant d'enseignants que d'élèves-maîtres, comme en Ariège, ou dans les ENNA jugées par trop opulentes³...), une amélioration de la formation des maîtres par :

- ◆ le recours accru à l'Université (dans le cadre d'une convergence des modèles à l'échelle européenne) - objectif déjà avancé dans les années... 1900 ;
- ◆ le rapprochement des différents groupes enseignants dans une perspective déjà pensée par le plan Langevin-Wallon et, plus loin encore, par les divers défenseurs de la thématique de l'Ecole Unique au cours des années 1920 (F. Buisson, et E. Herriot, les Compagnons de l'Université Nouvelle, le syndicaliste L. Zoretti, etc.). ⁴

Figure emblématique de la période, Ph. Meirieu, proche conseiller du Prince (le ministre) ou de ses *Missi dominici* (les chefs de projet IUFM « rénovateurs » de la formation), déplorait avec force le fait « *qu'il n'y avait pas (jusqu'alors) d'écoles d'enseignants* » à l'image des « *écoles d'ingénieurs ou de techniciens* » (*Le Point*, 12/10/1991). Remarquons que, dans la même revue et à la même date, le ministre L. Jospin, qualifiait les sciences de l'éducation de « *discipline jeune, encore tâtonnante* »... et n'ayant pas le monopole de la réflexion sur l'éducation - lors même que l'ex-« nouveau philosophe », Ph. Némo, regrettant un système scolaire construit sur des ordres différents (et non des degrés successifs à partir de 1937) y affirmait : « *Le vice était dans l'idée même d'école égalisatrice et unique* ».

La réception du projet IUFM apparaît comme un bon « analyseur » des positions en présence, hier comme aujourd'hui, sur la question de la formation des enseignants et les savoirs de référence. Nous distinguerons trois positions :

¹ G. Mialaret, « La formation des maîtres ». In : « Groupe français d'Education nouvelle/Société française de Pédagogie, Le Plan Langevin-Wallon ». PUF. 1964. cité p7.

² H. Terral, « Profession : Professeur ». PUF. 1997. Cf. en particulier chap. 2. On ne saurait oublier que LA Science de l'éducation fut une première fois introduite dans l'université française en 1883.

³ Le rapport du sénateur A. Gouteyron, sur « la mise en place et le fonctionnement des IUFM » (27/10/1992) relativise beaucoup ce jugement.

⁴ Cf. A. D. Robert, et H. Terral, « Les IUFM et la formation des enseignants aujourd'hui ». Cf. 1^{ère} partie. PUF. 2000. Cf. 1^{ère} partie.

♦ **l'épiphanie** (soit au sens religieux du terme de l'apparition des Rois Mages, soit au sens plus traditionnel de ce « qui brille et génère le renom » (Platon, *Alcibiade*, 124 c) : les IUFM apparaissent alors dans une dimension volontiers prophétique. Ph. Meirieu écrit : *Enseigner, scénario pour un métier nouveau* (ESF, 1992), salue le « caractère absolument novateur du rapport Bancel, »⁵ dans la revue publiée par des professeurs de l'ENNA de Nantes,⁶ mais... prend ses distances vis à vis du seul savoir institutionnellement requis jusqu'alors (hors les savoirs disciplinaires bien sûr) dans le secteur le plus singulier (et, à bien des égards, le moins noble de la formation) : la psychopédagogie enseignée dans les ENNA - dont le passage d'un professorat en L P de premier à deuxième grade (1986) avait déjà réduit l'horaire « théorique » d'un tiers (de 3 à 2 h. hebdomadaires). Citons : « *La question n'est plus aujourd'hui de la place de la psychopédagogie dans la formation des enseignants. Outre que cette discipline n'a jamais vraiment eu de statut précis, on a trop tendance à l'assimiler à des cours d'information sur la psychologie de l'enfant... La question est de construire une formation professionnelle où, à chaque instant, les préoccupations pédagogiques s'interpénètrent, où l'on ne parle pas de l'enfant en général mais d'enfants concrets rencontrés en stage.* »⁷ Si cette déclaration ne peut que recevoir l'approbation des nouveaux « intervenants » potentiels, rien n'empêche de penser qu'elle évoque, sans les citer, les pratiques d'analyse de cours qui existaient dans les ENNA et que les anciens professeurs de l'ENNA de Nantes s'efforceront de poursuivre (loin de la classe concrète néanmoins) dans l'IUFM des Pays de Loire en instituant des « groupes de références » de professeurs stagiaires, animés par un didacticien et un psychopédagogue.⁸

♦ **le rejet.** Il s'est principalement exprimé dans un « front du refus », animé avec constance par la Société des Agrégés pour laquelle un bon professeur est celui qui connaît bien sa discipline. La place des sciences humaines et sociales est, de ce point de vue, nécessairement restreinte, voire illégitime – parfois tolérée pour l'institutorat...

♦ **l'héritage.** Au printemps 1991, un séminaire de formation des « responsables IUFM » s'est tenu au CNAM : il évoquait rapidement le devoir de mettre en synergie les « trois cultures » : primaire, secondaire-supérieur, technique-professionnelle. Mais, outre que cette dernière évoquait alors la formation des « ouvriers » (*quid* des employés, numériquement dominants ?), rien n'indiquait que le passé et le présent des ENNA (qui ne comptaient aucun représentant dans le noyau directeur de la Commission Bancel, rappelons le) dut être vraiment pris en considération.

Quelques textes officiels de références servent aussi de repères sur la question des savoirs convoqués pour la formation :

♦ **le rapport du recteur Bancel**, déjà cité, évoque la dimension « **formation commune** ». Partant de la notion de « professionnalité globale », ce rapport définit les **différentes compétences de l'enseignant** : traditionnelles (« organiser un plan d'action pédagogique ») ou plus novatrices (« gérer les phénomènes relationnels », « favoriser l'émergence de projets professionnels positifs », « travailler avec des partenaires », participer au projet d'établissement). Il développe une série d'options relevant assez de la « pédagogie (dite) de la maîtrise » (« préparer et mettre en œuvre une situation d'apprentissage », « réguler le déroulement d'une situation d'apprentissage et l'évaluer », « fournir une aide méthodologique aux élèves dans leur travail personnel »). Les savoirs de référence (psychologie, sociologie, philosophie... etc) ne sont pas explicitement convoqués mais seulement évoqués, en creux, par des objets d'étude partiels (la gestion des apprentissages, la connaissance du système éducatif...). En février 1991, la revue de l'ONISEP (Avenirs. n° 421) ira même jusqu'à écrire : « *On ne sait pas encore quel sera le service d'un enseignant affecté en IUFM, la répartition des enseignements entre formateurs, ni ce qu'ils enseigneront exactement puisque les programmes ne sont pas encore déterminés* ». Texte anachronique s'il en est : une circulaire du 02/07/1991 indiquera que « *chaque IUFM établit son plan de formation* », soumis à l'administration centrale il est vrai.

♦ **la note sur les contenus des enseignements et la certification dans les IUFM (28/03/1991)**, issue du travail d'experts réunis à partir de décembre 1990. En une dizaine de pages, elle représente un cadrage de la commande d'Etat. Y sont énoncés les principes devant guider la formation : le parcours individualisé de l'étudiant, l'articulation de la théorie et de la pratique, l'architecture globale des deux années en IUFM où apparaît la notion d'une « **formation générale et transversale, commune ou non** ». Si, immédiatement après cette mention, le concept de « formation générale » sans autre précision fait l'objet d'un développement, il n'est pas question de l'aspect dit transversal. C'est seulement au paragraphe 6 consacré à la « formation commune à tous les enseignants » que l'on voit apparaître une distinction entre approche verticale et approche horizontale, la première s'appuyant sur un contenu disciplinaire (p.ex. étude de la numération ou de la lecture au fil du cursus scolaire), la

⁵ Recteur D. Bancel, « Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres ». Rapport au Ministre L. Jospin, 10/10/1989, 30p.

⁶ Ph. Meirieu, « Certitudes, incertitudes, enjeux ». Cibles. n° 23. 1990. p43-44.

⁷ Ph. Meirieu, L'envers du tableau. Quelle pédagogie pour quelle école ?, ESF, 1993. Cité p. 237.

⁸ D. Guyvar'ch, M. Lavigne, « Un didacticien et un psychopédagogue au service de l'intelligence des pratiques de classe », Recherche et formation (INRP), 1993, n°13, 129-141.

seconde sur un thème pluridisciplinaire (ex. les ZEP), ou sur l'utilisation d'outils et de techniques (ex. travail du corps et de la voix, etc.). On constate donc un **certain flottement terminologique** qui ne manquera pas de peser dans les échanges quand il appartiendra aux acteurs de construire la formation commune de leur IUFM et... qui sera, le cas échéant, utilisé par les critiques les plus acérées des IUFM (Kaspi assimilera ainsi « formation générale à « culture générale »... suivant en cela E. Herriot, (Normale. 1932), voire le programme des ENI de... 1969.

Toutefois, tant par ses orientations pour les enseignements communs, qui doivent entrer en interaction avec les pratiques, que par les méthodes induites (« On ne saurait privilégier la forme du cours magistral », en revanche ateliers et observations dans des classes sont recommandés », la note de la DESUP semble faire appel à un type de formateurs dans lequel les ex-professeurs d'Ecole Normale (ENI ou ENNA) seront tentés de se reconnaître ;

♦ si la circulaire du 20/03/1992, préparant les plans 1992-1994, fait clairement appel aux sciences humaines et sociales (sociologie, histoire, épistémologie...) en tant que « méthode utilisée », si elle parle de « champs d'application », émergent en miroir des **objets très parcellisés de savoirs**, dont il est permis de se demander ce qui les unifie concrètement, **par delà des thématiques très générales** du type « gérer une situation d'enseignement » ou « être acteur responsable dans le système éducatif », susceptibles de recevoir des contenus et de faire appel à des pratiques de formation... les plus diverses (le cours magistral - sur les « méthodes actives » ou « la relation pédagogique » - pouvant ainsi être imposé - sans rire - par des directions IUFM très gestionnaires d'esprit). Le phénomène de dispersion est, de plus, accentué par la référence constante (depuis 1988) aux parcours individualisés de formation et le recrutement systématique de personnels sur des postes dits « à profil » (universitaires ou non), que ne garantit aucune référence nationale lors même que les IUFM préparent à des concours d'Etat ;

♦ en aval, les **jurys de concours et les corps d'inspection** ont intégré à leur façon le discours sur le professionnalisme (ou la professionnalisation) des enseignants, tel ce rapporteur de l'épreuve de thème du CAPES externe d'anglais (1992) affirmant : « *L'amateurisme n'est pas de mise dans un concours destiné à recruter des professionnels de l'enseignement de demain.* » (p39). Non sans quelques incertitudes ; ainsi, si le rapport du CAPES (interne) de Lettres Modernes de 1987 qualifie, avec un certain flou, la 1^{ère} épreuve orale d'« épreuve de didactique » (p11), « à visée pédagogique » (p9), le rapport suivant (1988) distingue pour les candidats malheureux « concours » et « examen de qualification professionnelle » : « *Les épreuves du concours se déroulent hors de la capitale d'élèves, les secondes devant ceux-ci. Il faut tirer toutes les conséquences de cette différence capitale. Les épreuves professionnelles du concours ne sont pas pédagogiques, elles sont didactiques.* » (p14)... Mais loin de faire appel, par exemple, à la psychologie, l'éphémère « **épreuve professionnelle** » des CAPES externes (de 1992 à 1994) ne sera pas, selon les termes officiels, une « remise en cause de la conception des concours » et, plus encore, ne justifiera pas « **l'introduction d'une discipline nouvelle déconnectée de la discipline** » du concours (BOEN. n° 33.1991).

Seul, le nouveau concours du **professorat des écoles** fera appel, pour « **l'oral professionnel** », de façon directe à la « philosophie de l'éducation », de façon oblique au « développement physiologique et psychologique des enfants et des adolescents », à « l'approche psychologique et sociologique des processus d'apprentissage » (Arrêté du 18/10/1991) - illustration de quelque vestige institutionnel et/ou représentation classique de l'institutorat qui doit avoir des connaissances sur les enfants.

♦ il est permis de relever dans les premiers plans de formation⁹ un **consensus de facto** autour de formations ou, à tout le moins, d'informations sur : **le système éducatif**, qui constituait une commande spécifique de l'Etat, **la psychologie en général, souvent déclinée en psychologie des apprentissages et du développement cognitif, les enseignants et le métier** (incluant évidemment **la pédagogie générale, la réflexion sur les savoirs savants et les savoirs à enseigner**, etc...), **les technologies nouvelles, l'expression et la communication**. Le risque d'un émiettement de la formation en micro-modules (se valant tous au demeurant en importance), fondée sur l'extrême diversité des formateurs sollicités, n'est pas toujours évité. La note d'orientation de la DESUP sur les plans de formation 1992-1994, préparatoire à la circulaire du 20/03/1992, relève ce danger : « *Des contenus de formation fortement ciblés à la fois par la méthode utilisée (sociologie, histoire, psychologie, épistémologie, etc.) et par le champ d'application retenu permettront aux élèves de mieux comprendre ce qu'on attend d'eux* ». Elle précise de surcroît : « **Les activités de recherche menées par les enseignants de l'IUFM sont, dans ce domaine, essentielle** ».

Les critiques par les médias et les nombreux rapports sur les IUFM (IG Borne et Laurent, Académie des Sciences, Sénateur Gouteyron A. Kaspi,) vont tendre après 1993 à marginaliser les savoirs présents dans la « formation générale » et à faire quasiment disparaître la « formation commune » (pointée déjà à moins de 10 % des horaires en 1993 !). L'appel au terrain est désormais renforcé - y compris par la conférence des directeurs des IUFM qui demande pour les formateurs du

⁹ Cf. P. Baranger, M.-C. Blais, « La formation commune affiche ses contenus », *Recherche et formation*, 1993, n°13, 99-113.

premier ou second degré un « service partagé »¹⁰ (Cf. Recherche et formation. 1993. n° 13) - lequel semble devenir officiel pour tous les personnels recrutés... en 2002.

La circ

lui-même opération qui présente l'intérêt de ne pas nommer des savoirs trop précis (pédagogie générale, didactique des disciplines). Si elle introduit une « éthique professionnelle » centrée sur la connaissance du système éducatif, de « ses missions essentielles », de ses « valeurs de référence », elle parle globalement de « domaines de formations autres que disciplinaires » sans autre précision - et certains IUFM évoqueront même... des « formations professionnelles non didactiques ». Les deux textes définissant les deux grandes voies (« Référentiel de compétences du professeur des écoles », décembre 1994 ; « Missions du professeur de lycée et collège », mai 1997), s'ils divergent sur leurs fondements plus ou moins modernistes, demeurent tous deux silencieux sur les savoirs nécessaires à la « professionnalisation ».

Au plan local : les investissements de forme

Br. Latour, (1989), se proposant d'analyser « la science en action », invite, par delà l'image officielle que cette dernière entend donner d'elle, à une opération périlleuse: "*Ouvrir la boîte noire de Pandore* ", c'est-à-dire aller au-delà de ce qui entre et sort de la boîte, visiter la boîte elle-même, reconstituer autant que faire se peut « à partir des boîtes noires éprouvées, froides, fiable... la science en train de se faire », les controverses, les sentiments d'incertitude, les compétitions, etc. Semblable perspective pourrait être conduite sur les IUFM en tant que lieux où se construit un savoir professionnel. A l'entrée de la « boîte noire », nous trouvons bien évidemment les textes ministériels de nature diverse (lois, décrets, circulaires), mis en partition par les projets d'établissement, les demandes de scolarisation, etc. A la sortie, les flux, les bilans, officiels, les enquêtes d'opinion... Ouvrir la boîte noire des IUFM requiert une approche plus micro-sociologique que macro-sociologique, quasi-ethnologique à vrai dire, dont la dimension heuristique peut être appréhendée à partir de deux faits majeurs :

♦ **la variété dans les volumes de formation d'un IUFM à l'autre**, bien qu'existent des normes nationales universitaires instituant un rapport entre le nombre d'étudiants et les masses horaires d'enseignement ;

♦ **la distinction entre curriculum officiel (formel) et curriculum réel**. On serait, par exemple, bien en peine de trouver dans les faits à quoi peuvent correspondre les 33 heures de formation dite « générale » en 1^{ère} année du professorat des lycées et collèges inscrites dans le guide d'accueil d'un établissement précis (IUFM Toulouse, 1999), couronnées en 2^{ème} année par 96 heures de formation « générale commune »... sauf à mener une enquête (presque au sens policier du terme !) filière par filière en tenant compte de variables diverses : les formateurs potentiels (leur(s) discipline(s) de référence, leur statut), le(s) coordonnateur(s), le(s) directeur(s), les expressions variées de l'éthique professionnelle, le goût de la « monstration » (si l'on veut bien nous permettre de recourir au vocabulaire de la décoration), etc.

Entre le dire et le faire existe un écart qui peut, parfois, s'avérer fort important – jusqu'à l'illustration même d'une formule célèbre : « Quand dire, c'est faire ». La gestion de cet écart peut relever de ce qu'un directeur d'IUFM (Président de la Conférence desdits) a nommé le « management clandestin », « management coutumier de tradition orale à la marge des normes et des prescriptions », fondé en grande part sur la « proximité culturelle » et semblant obéir à l'adage : « Pour vivre heureux, vivons cachés ».¹¹ Une autre façon de transformer le curriculum, procédant d'un management tout aussi « clandestin », consiste néanmoins à modifier par petites touches et surtout sans qu'à aucun moment les (micro)décisions prises en comité fermé (direction locale le plus souvent) ne soient présentées aux premiers intéressés (formateurs, stagiaires) autrement que justifiées par des impératifs centraux, portant le plus souvent sur... la regrettable gestion « à moyens constants ». Ce mode de gouvernement s'appuie sur la rhétorique du projet (local), de son bien-fondé, de sa dimension de proximité (démocratique par nature) ; il prépare de fait une contractualisation à venir avec le ministère sur le mode universitaire (à partir des années 1996-1997), « intégrant régulièrement les différentes évolutions souhaitées au plan national » (selon le Guide d'accueil 1998-1999 de l'IUFM de Rouen). A l'occasion, il entend s'appuyer sur une mobilisation des « acteurs » (réunis en séminaire, un jour durant, pour une réflexion portant sur le fonctionnement global de l'IUFM et invités à écouter, parfois, trois heures de quasi-monologue directorial) ; il s'accompagne tout autant de réunions circonstanciées (au mois de juillet), auxquels certains « acteurs » ne sont pas invités par une suite d'oublis « fâcheux » imputables à un secrétariat jugé défaillant (un personnel vacataire, « qui n'est vraiment pas à la hauteur » est mis en cause alors).

Ce management clandestin peut conduire en l'espace de quatre ans à des bouleversements dans le curriculum, non portés dans le plan de formation, mais bien évidemment susceptibles d'être entérinés dans le

¹⁰ Parallèlement, de 1993 à 1995, les recrutements universitaires se feront à cheval sur les IUFM et l'université (« directeur d'études »).

¹¹ A. Bouvier, « Management et projet ». Hachette, 1994. Cf. pp. 205-207. Ce passage est souligné par F. Clerc dans le compte-rendu très positif qu'elle fait de l'ouvrage dans les Cahiers pédagogiques (1996, n°340).

suivant, justifiant alors - et se justifiant par là-même de - la célèbre phrase de Marx selon laquelle « le droit n'est que la reconnaissance du fait ».

Prenons un exemple d'importance puisqu'il touche la formation d'un des secteurs les plus sensibles du professorat - celui de Lettres (lettres-histoire ; lettres-langue) en lycée professionnel. A Toulouse, dans l'héritage rapidement mis à mal des ENNA, les stagiaires disposaient encore en 1995 d'un volume de 42 heures de « formation générale » assimilée à de la psychopédagogie *lato sensu* (pédagogie générale, psychologie et sociologie de l'adolescence et de la jeunesse, sociologie du système éducatif, philosophie de l'éducation); trois ans après, ce module a disparu sous cette forme, sans le moindre véritable débat, et se réduit à deux journées de visites d'établissements dites de « formation commune ». Les déplacements-conseils des formateurs auprès des stagiaires dans les classes sont passés de 5 par an (2 par discipline enseignée, 1 du formateur psychopédagogue) à 2 (1 par discipline). Relevant d'une orientation nationale, non discutée avec les syndicats, les formateurs et les stagiaires, une décision d'importance est prise dès 1995 (déjà à l'œuvre dans certaines académies où n'existait pas une ENNA) : les professeurs stagiaires sont directement placés sur le terrain en septembre et connaissent, comme les Certifiés, une formation « responsabilisante », traumatisante pour un grand nombre d'entre eux affectés à des classes difficiles, avec le soutien de conseillers pédagogiques parfois géographiquement éloignés. Ainsi, en quatre ans, un plan de formation a été bouleversé sans crier gare, concourant apparemment à l'unité « progressiste » des enseignants de lycée (général, technologique, professionnel) dans la lignée de l'Ecole Unique, satisfaisant au passage sans doute quelques soucis de distinction sociale chez une minorité de stagiaires, mais contribuant avant tout à fragiliser un domaine clé de l'enseignement où se jouent, plus qu'ailleurs, la démocratisation de l'école et, partant, la démocratisation de la société. De telles réalités corrigent bien des résultats des enquêtes et expliquent, en bonne part, les absences de réponses des principaux intéressés, portés à se considérer, par delà les mots, comme quelque peu grugés par les faits : fort peu citoyens - lors même que les textes nationaux, repris dans les maquettes des plans de formation, évoquent tant et plus « l'étudiant citoyen ». Le « dire », ici comme ailleurs, ne parvient pas à se confondre vraiment avec le « faire ».

CONCLUSION

Tout porte à croire que, contrairement à bien des affirmations publiques, les sciences humaines et sociales (les sciences de l'éducation entre autres) n'ont pas trouvé à ce jour leur véritable place en IUFM. Une déclaration du ministre J. Lang à la presse (27 février 2001) évoque, pour l'avenir, une « formation générale apportant à l'ensemble des professeurs stagiaires des éléments de philosophie, de sociologie, de psychologie de l'enfant et de l'adolescent, de droit » - tout en les focalisant sur des points particuliers jugés « de première importance » (« violence, difficultés et intégration scolaires, hétérogénéité des publics »). Il serait regrettable que, conjugués à l'appel du « terrain », référence pour les « savoirs d'action » mais aussi pour... les « argentiers de l'Education », ces ancrages concrets ne viennent confirmer le jugement péremptoire de G. Flaubert dans son *Dictionnaire des idées reçues* : « Pratique : toujours supérieure à la théorie »¹²

BIBLIOGRAPHIE

INRP,
(1993) - n°13, 25-45.

LANG V,
(1999) - « *La professionnalisation des enseignants* ». PUF.

LATOUR B,
(1989) - « *La science en action* ». La Découverte.

¹² Cité par B. Mattei, « L'enseignement en mal de théorie », Libération, 10 avril 2001.

LEGRAND G,

(1994) - « *La " formation générale " au fil des textes* ». Spirales. n°12, 39-60.

PROST (Antoine),

(1999) - « *L'évolution de la formation des enseignants de 1960 à 1990* ». Recherche et formation. n°32, 9-24.

ROBERT A, TERRAL H,

(2000) - « *La formation commune en IUFM : entre mythe fondateur et mise en œuvre effective* ». Recherche et formation. « *Les IUFM et la formation des enseignants aujourd'hui* ». PUF.

TERRAL H,

(1997) - « *Profession : professeur (1945-1990)* ». PUF.

(1998) - « *Les savoirs du maître. Enseigner de Guizot à Ferry* ». L'Harmattan.