

NORMALISATION, ACADEMISATION, UNIVERSITARISATION, PARTENARIAT: de la diversité des voies vers l'université*

Raymond BOURDONCLE**

Resumo: Na França, a universitarização da formação de professores de ensino primário aconteceu de maneira quase que brutal. As escolas normais e os centros pedagógicos, que formavam professores, foram substituídos por um organismo único, o Instituto Universitário de Formação de Professores. A França não foi o único país a seguir este processo de universitarização. No Brasil, a transferência da formação de professores do ensino primário para a universidade está sendo feita de maneira progressiva. Os Estados Unidos terminaram este processo no fim dos anos 30. A província de Quebec, no Canadá, o fez em 1965, através de um decreto suprimindo as escolas normais e integrando a formação dos professores nas faculdades de educação. Na união européia, quase todos os países o fizeram. Algumas distinções conceituais são apresentadas neste texto, a fim de ordenar, se possível, esta variedade. Após mostrar resumidamente as dimensões do fenômeno, a profundidade histórica e sua amplitude geográfica, faz-se distinção entre normalização (escola normal), academisação e universitarização. São examinadas, ainda, as vias administrativas desta reorientação e os modos de ação. Tenta-se mostrar uma espécie de modelo de evolução da formação de professores, apoiando-se em trabalhos já realizados. O interesse por modelos citados é o de tentar introduzir a inteligibilidade e a previsibilidade. A educação comparada nos mostra constantemente que se encontram evoluções convergentes entre diferentes países, mesmo que isso não aconteça no mesmo momento.

Palavras-chave: Formação de professores - educação comparada - normalização

* Conferência de abertura no I Congresso de Ciências da Educação – Perspectivas de Investigação, realizado em Araraquara (UNESP – Faculdade de Ciências e Letras), de 19 a 21 de outubro de 1997 e em São Paulo (USP – Faculdade de Educação) em 22 e 23 de outubro de 1997. A realização do Congresso contou com o apoio técnico e financeiro da FUNDUNESP, do BANESPA e do CNPq (Taxas de Bancada) – Programa de Pós-Graduação em Educação da FEUSP, Áreas Temáticas: Cultura, Organização e Educação; Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares; História da Educação e Historiografia.

** Université Lille 3 - UFR des Sciences de L'Éducation; Directeur de la publication Recherche et Formation - Institut National de Recherche Pédagogique (INRP)

Depuis le 20 décembre 1996 un texte officiel, la Loi et Directives de Base de l'éducation a inscrit dans son article 62 que "la formation des enseignants pour l'éducation de base sera faite au niveau supérieur dans les universités ou les instituts supérieurs d'éducation, même s'il est admis, comme formation minimale au professorat pour les classes enfantines et les 4 premières années de l'enseignement fondamental, la formation proposée au niveau moyen, dans la modalité normale."

Le Brésil semble donc s'engager de manière très progressive dans un processus d'universitarisation de la formation des maîtres de l'enseignement primaire, c'est à dire de transfert de cette formation des classes normales vers l'université. Il se trouve que la France a connu le 1^o octobre 1990 un processus de ce type sous une forme assez brutale. Tous les organismes de formation spécialisés que l'histoire avait juxtaposés ont été supprimés. Ce fut le cas

- des écoles normales, qui formaient les instituteurs depuis plus de 150 ans
- des Centres pédagogiques régionaux, qui formaient les professeurs certifiés du secondaire depuis plus de 40 ans
- des Écoles Normales Nationales d'Apprentissage, qui formaient les professeurs de l'enseignement technique moyen depuis plus

A leur place, pour remplir leurs missions, on a créée pour chacune des 27 divisions administratives du territoire national que l'on appelle académies, un seul organisme, l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres, dont le nom dit bien l'ambition : regrouper dans une institution de nature universitaire la formation des enseignants des ordres primaire, secondaire général et secondaire technique.

Mais la France n'est pas, loin de là, le seul pays à avoir suivi un tel processus d'universitarisation, ni celui qui l'a fait le plus tôt. Les États-Unis avaient achevé ce processus à la fin des années 30, en transformant leurs écoles normales en collèges d'État, puis en universités. Le Québec, la province la plus francophone du Canada, l'a fait en 1965 par un décret supprimant les écoles normales et intégrant la formation des enseignants dans les facultés d'éducation. Dans l'Union Européenne, tous les pays (sauf la Belgique, l'Italie et le Danemark) l'ont fait, mais ici comme ailleurs les voies sont très diverses.

Certains pays comme la France ou le Québec, ont choisi la voie radicale de la transformation par décret, du législateur souverain qui veut supprimer le passé pour instituer l'avenir. D'autres pays ont préféré ne rien supprimer et transformer de l'intérieur les institutions existantes (États-Unis...). D'autres encore

fusionnent quelques institutions, en maintiennent quelques autres (Angleterre, Australie). Presque tous les cas de figures sont possibles.

Nous nous proposons ici de tenter quelques distinctions conceptuelles afin d'ordonner, s'il se peut, cette variété. Après avoir brièvement pris les dimensions du phénomène, la profondeur historique des divisions qu'il tente de surmonter et son ampleur géographique, en Europe et en Amérique du Nord, nous essaierons de distinguer entre normalisation, académisation et universitarisation, puis nous examinerons les voies administratives de cette réorientation des missions et des modes d'action, avant de conclure.

I-Aperçus historiques et géographiques

1.1 Les apparitions de l'histoire

Dans la longue histoire de la préparation aux activités d'enseignement en Occident, on peut dire, en simplifiant beaucoup, que 3 éléments sont successivement apparus, qui se sont longtemps ignorés, puis se sont juxtaposés ou combinés différemment selon les époques et les pays.

Ce fut d'abord au 12^o siècle l'apparition des universités dont le privilège constitutif fut d'attribuer elles-mêmes la *licencia docendi*, l'autorisation d'enseigner.

Ce fut ensuite, au 17^o et 18^o siècle, l'apparition, indépendamment des universités, d'entraînements divers pour ceux qui devaient enseigner des rudiments de lecture, d'écriture, de calcul et de religion aux enfants pauvres des villes et des campagnes. Au 19^o siècle, ces préparations se sont généralisées dans plusieurs pays et ont pris le nom d'écoles «normales», qui établissent la norme d'enseignement pour les autres écoles.

Ce fut encore dès le 18^o siècle en Prusse, mais surtout à la fin du 19^o et au 20^o siècle, la création de nombreuses chaires d'éducation, de pédagogie, de didactique, de science de l'éducation... Les noms ont varié, les affiliations institutionnelles et disciplinaires aussi. Mais tous ces enseignements ont traité d'éducation en respectant les normes du travail universitaire, fait d'érudition, de recherche et de cohérence intellectuelle, plus que d'application et d'efficacité pratique.

Ces 3 éléments, l'université délivrant la *licencia docendi*, les écoles normales préparant les maîtres du primaire et enfin les chaires de pédagogies dans les universités se sont longtemps ignorés, puis, à partir de la fin du 19^e siècle, parfois combinés¹. Ils ont même aujourd'hui le plus souvent fusionné leurs fonctions dans des facultés d'éducation.

1.2 Leur géographie aujourd'hui

Aujourd'hui on pourrait distinguer schématiquement deux groupes de pays:

- les pays de moins en moins nombreux où continuent à coexister sans grand contact les éléments ci-dessus. C'était le cas de la France jusqu'en 1990, c'est toujours le cas de l'Italie, de la Belgique. Dans ces pays, lorsqu'elles existent, les sciences de l'éducation mènent la vie difficile de disciplines qui ne se justifient que par l'importance sociale du domaine dont elles traitent, mais sans agir directement sur celui-ci, ni acquérir du même coup une utilité sociale évidente.

- les pays où les universités assurent la formation des enseignants de tous types (pas forcément seules : *binary system* britannique). Les disciplines universitaires traitant de l'éducation participent alors à la formation, ce qui agit d'ailleurs sur leur orientation. Bien reconnues et subventionnées par les autorités au moment de l'universitarisation, elles semblent actuellement en régression, tandis que s'opère une recentration sur le savoir pratique de l'enseignant et sur les établissements scolaires (Alexander, 1984, Judge, 1995). Elles restent par ailleurs sous-estimées par la communauté universitaire (Lanier et Little, 1986; Wisniewski et Ducharme, 1989; Bourdoncle, 1990-1).

1.3 Une première typologie

Ces deux catégories et leurs quelques indications dessinent une première typologie, la plus simple. Elle utilise le seul critère de l'existence ou non d'un

¹-Ainsi en France, la science de l'éducation de l'époque a contribué à la formation des enseignants du secondaire grâce à des conférences pédagogiques dont l'ouvrage de Durkheim «L'évolution pédagogique en France» reste un exemple toujours accessible

mouvement vers l'université, ou tout au moins vers l'enseignement supérieur. Elle permet déjà de montrer à travers le nombre croissant de pays qui universitarisent toutes leurs formations d'enseignants qu'il existe une tendance forte à passer du premier au second groupe de pays. C'est ce que va faire l'Italie dans sa prochaine réforme et ce qu'a fait la France en 1990. D'où notre intérêt pour ce problème.

2-Les formes d'institutionnalisation de la formation des enseignants

2.1 Normalisation, académisation, universitarisation et partenariat

On peut raffiner la première typologie ci-dessus et distinguer dans ce mouvement général deux aspects.

- Le premier concerne les savoirs et les modes de fonctionnement et de formation. Sont-ils dépendants, indépendants ou interdépendants par rapport à l'université?

- Le second concerne plutôt la localisation et l'indépendance administrative des formations. Sont-elles situées dans des établissements indépendants, dépendants ou en interdépendance par rapport à l'université?

Savoir et fonctionnement	Indépendance	Dépendance	Interdépendance
lien institutionnel	1-Structure monovalente de normalisation : école normale	structure monovalente et monofonctionnelle (formation d'académisation : collège d'éd. structure polyvalente et polyfonctionnelle (formation et recherche) d' universitarisation: faculté d'éducation	structure partenariale école/université. Ex: Professional Dvt School
Indépendance			
Dépendance			
Interdépendance			

Le croisement de ces deux aspects dans le tableau ci-dessous permet de retrouver les 4 formes majeures d'institutionnalisation de la formation des enseignants:

1- la normalisation du 19^o siècle, c'est la création de lieux où est établie la norme de l'enseignement et où sont formés ceux qui devront ensuite suivre cette norme. Celle-ci passait d'abord par l'acquisition d'un bon niveau de formation de base puis par celle d'une morale et de gestes professionnels. Les écoles normales étaient devenues à la fin du 19^o siècle des institutions monovalentes (ne s'occupant que de la formation des instituteurs), donnant une socialisation forte et normalisatrice grâce à ses règles de vie (internat, clôture) et ses enseignements moraux. Ce type d'institution s'est répandu presque partout.

2- l'académisation de 1963 en Angleterre, des années 70 en Australie et dans une certaine mesure des années 90 en France, c'est le mouvement qui amène les anciennes institutions de formation d'enseignants (écoles normales, training colleges...) à se rapprocher de l'enseignement supérieur par le fonctionnement (élévation du niveau de recrutement, délivrance d'un diplôme d'enseignement supérieur) et plus encore par le contenu, centré sur les savoirs académiques, c.à.d. sur les disciplines elles-mêmes, à l'exclusion des aspects professionnels de leur enseignement. Cette institution monovalente de formation académique et professionnelle a pour archétype en Angleterre le College of Education qui a pris la suite des Training Colleges en 1963 et est habilité à délivrer la licence sous contrôle universitaire. En France c'était jadis le cas du Centre pédagogique régional, qui gère les stages et la formation pratique des candidats qui viennent de réussir aux épreuves théoriques, les plus importantes. Cela reste dans une certaine mesure le cas des IUFM. La principale caractéristique de ces institutions, c'est d'être formellement indépendante des universités tout en étant complètement sous leur coupe pour les contenus à enseigner, qui en viennent, quand ils n'y sont pas aussi enseignés comme c'était le cas pour les CPR hier et aujourd'hui pour la formation des professeurs de lycées et collèges en IUFM. L'université reste l'instance de légitimation des savoirs, qui y sont créés, d'approbation des formations, qui d'ailleurs y sont parfois donnés, de légitimation des formateurs, qui, en Angleterre, ont vite du passer des thèses ou des maîtrises, et de validation des diplômes de nature universitaire (licence).

3-L'universitarisation des années 30 à 50 aux États-Unis, des années 65-70 au Québec c'est le mouvement d'absorption des anciennes institutions de formation des enseignants (école normales, scolasticats) par les structures habituelles des universités. C'est une structure polyvalente en deux sens. D'abord, on n'y fait pas seulement de la formation, mais aussi de la recherche, et les carrières sont largement déterminées par cette dernière activité. Ensuite la formation elle-même concerne diverses spécialités des métiers éducatifs. Pour la monter, on fait au besoin intervenir des spécialistes d'autres départements universitaires, ou sous traitant avec eux une partie de la formation. Les grosses facultés d'éducation québécoises et les écoles d'éducation américaines de taille très variées sont de ce type. Le cas des IUFM reste encore indéterminé : ils sont devenus plus polyvalents, car ils forment plusieurs catégories de personnel éducatif. Mais ils restent relativement monofonctionnels, la formation absorbant toutes les énergies au détriment d'une recherche sous-développée.

4- L'évolution vers un partenariat école-université c.à.d. vers une division forte des responsabilités de formation entre l'université et l'établissement scolaire d'exercice est un mouvement très récent, qui affecte surtout les pays les plus anciennement universitarisés et qui reste très divers dans ses modalités. Aux États-Unis, parmi les multiples tentatives, l'une des plus radicales fut sans doute la création de Professional Development School, faite par le Homes Group sur le modèle des centres hospitalo-universitaire. Son but était de concentrer dans un même lieu, une école ordinaire acceptant de s'investir dans ce projet, à la fois la formation des futurs enseignants et la recherche de terrain assumées par les universitaires, la pratique ordinaire d'enseignement des élèves par les enseignants de l'école, mais aussi par des universitaires. En Angleterre, la réforme promulguée en 1993 définissait des niveaux minimum à atteindre en fin de formation sur un ensemble de compétences, plaçait dans les établissements scolaires les 2/3 du temps de formation, exigeait l'implication des enseignants de l'établissement dans la construction, la réalisation et l'évaluation de la formation et ordonnait que les établissements soient rétribués pour cela. Au Québec, la réforme est allée dans le même sens d'une obligation de partenariat effectif et rétribué entre l'université et les écoles.

Ainsi après un mouvement d'universitarisation donnant plus de pouvoir aux structures universitaires, on assiste à un mouvement sinon de désuniversitarisation,

du moins de partage du pouvoir entre les universités et les structures habituelles d'exercice professionnel que sont les établissements scolaires.

2.2 Les critères

Revenons aux critères évoqués précédemment et en partie regroupés pour construire le tableau : les structures d'une part, les savoirs et le fonctionnement d'autre part. Nous allons un peu les développer en prenant nos exemples essentiellement en France et en Angleterre.

2.2.1 Les structures

Les écoles normales étaient des établissements étroitement contrôlés soit par les pouvoirs publics en France, soit par les communautés religieuses ou autres qui les avaient fondés et qui les animaient, en Angleterre. Les collèges d'éducation anglaise et autres établissements d'enseignement supérieur non universitaires sont plus autonomes, même s'ils restent sous la dépendance des collectivités publiques qui les entretiennent. Quant aux universités, elles sont très largement indépendantes : elles peuvent en partie s'autofinancer, ont la maîtrise et le monopole de la collation des diplômes universitaires. On passe donc d'un contrôle externe, par l'autorité administrative et politique, à un contrôle interne, par la corporation elle-même, processus qui participe de la professionnalisation.

Notons toutefois que depuis 15 ans, en Angleterre et au Québec où elle est devenue universitaire et donc au départ plus libre, la formation des enseignants a quand même vu apparaître un contrôle direct du gouvernement. On rend plus sévère l'accréditation des enseignements, faite après inspection ou même visite subreptice (Québec). On oblige les universités à faire une place et à donner un financement aux établissements scolaires et à leurs formateurs. On ne laisse plus l'université choisir seule ses standards, on fixe pour elle des standards minimaux de compétences à atteindre en fin de formation. En France, le problème ne se pose pas dans ces termes, car les IUFM sont, contrairement aux universités, des établissements publics à caractère administratif (EPA), et, à

ce titre, présidés par le recteur et dirigés par un directeur nommé par l'autorité de tutelle et non élu. Les universitaires ont beaucoup protesté de voir ainsi leur échapper un gâteau certes difficile à gérer, mais relativement abondant. Pour l'instant, si les stages pratiques sont obligatoires, une répartition plus équilibrée des responsabilités de formation au bénéfice des écoles n'est pas encore envisagée.

2.2.2 Les savoirs

Ils sont très distincts. En école normale, c'étaient des savoirs d'ordre moral et aussi pédagogique, qui permettaient d'acquérir en même temps une foi laïque et un petit viatique des techniques quotidiennes (leçons types, tenue de la classe...), et ainsi d'accomplir sa mission dans l'isolement d'une petite communauté rurale. Dans les collèges d'éducation anglais et les autres établissements d'enseignement supérieur non universitaires, c'était le savoir académique, c'est-à-dire un savoir convenu, pris pour argent comptant et non interrogé de manière critique.

Il en allait tout autrement de l'université. C'était, comme on l'a dit ailleurs (Bourdoncle, 1991), la seule corporation, ou plutôt la fédération des quelques corporations (théologie, droit, médecine, arts du trivium et du quadrivium), qui transmettaient son savoir par déclaration publique et non par transmission imitative du comportement. C'est d'ailleurs le premier sens du terme profession : déclaration publique de sa foi, de ses croyances, de ses savoirs. Un savoir et des croyances énoncées puis écrites, cela implique inéluctablement la rationalisation discursive qu'induit le langage lui-même. Le savoir ainsi transmis y gagne incontestablement des capacités d'approfondissement, de progression et de cumulativité, notamment grâce à la recherche, procédure d'acquisition et de construction des savoirs non par expérience directe, mais par les voies intellectuellement mieux contrôlées de la théorie et de la méthode. Le savoir universitaire que l'on voit se construire dès l'origine de l'université grâce à la méthode scolastique, ce serait un savoir qui, en même temps qu'il reproduit les savoirs anciens, produit par la glose et le commentaire, un savoir nouveau. Ce lien avec la recherche est allé au delà de la scolastique et s'est élargi au 19^e siècle grâce à l'université de Berlin et à la méthode expérimentale.

L'universitarisation des formations d'enseignants implique donc que les savoirs qui y sont dispensés soient étroitement liés à la recherche. Il ne s'agit pas simplement de transmettre un savoir, mais de le créer d'abord ou en tout cas de l'expérimenter de manière critique. Certes, toute transmission suppose une reconstruction. Mais l'université est censée aller plus loin, elle doit transmettre un savoir encore problématique, avec ses règles de construction, ses fondements épistémologiques et les instruments de sa critique. C'est une formation impliquant la recherche, et non une formation limitée à la transmission de savoirs et de geste professionnels. Cela ne veut pas dire que ce soit une formation doctorale, une formation à la recherche, pour faire des professionnels de la recherche. Les formateurs d'enseignants doivent, eux, être des chercheurs, pour faire passer chez les futurs enseignants une de recherche et les aider à penser leur pratique, à devenir des praticien réfléchis.

Nous n'épiloguerons pas plus longtemps sur les diverses places qu'on a voulu donner à la recherche dans la formation des enseignants, de la pédagogie expérimentale des années 50 aux IUFM (AECSE, ARCUFEEF, CNAM/C2F, INRP, 1991) et aux professional development schools américaines actuelles (Holmes Group, 1986, 1990). Notons seulement qu'aux États-Unis, l'un des pays où les universités sont le plus diversifiées, on trouve deux attitudes contradictoires:

1- Séparation de la recherche et de la formation : certaines parmi les plus prestigieuses et les plus orientées vers le PhD, (Yale, Chicago...) ont renoncé à la formation directe des enseignants tout en maintenant leur recherche sur l'enseignement et la formation des cadres (directeurs d'établissement, superintendants) et des spécialistes paraéducatifs (psychologues, orthopédagogues, conseillers d'orientation...). Trois raisons à cela : la formation d'enseignants pose trop de problème d'intendance, de par sa masse, pour laisser du temps à la recherche; ce qu'on doit y faire éloigne également de la recherche; le cycle doctoral enfin n'intéresse pas les futurs enseignant : c'est trop cher par rapport au gain possible.

2- Conjugaison de la recherche et de la formation. D'autres universités aussi prestigieuses (Harvard, par exemple) se sont fait un devoir civique d'assumer cette tâche en essayant de l'orienter un peu vers la recherche à travers un Master of Art in Teaching (MAT). Et la majorité des universités d'État,

celles qui assurent la plus grande part de la formation des enseignants, et furent d'ailleurs pour la plupart créées au départ pour cela, sont tirées vers le haut par le prestige des écoles doctorales et essaient d'imiter Harvard, en développant des maîtrises et des doctorats, mais de type EdD plutôt que PhD.

2.2.3 Les acteurs et les fonctionnements

Les formateurs avec leurs qualifications, leurs aspirations et leurs rôles; les formés avec leur âge, leurs motivations et leur niveau d'entrée ; les relations entre ces groupes et à l'intérieur de chacun, avec leurs hiérarchies, leurs fréquences et leur intensité ; enfin les diverses modalités d'association, socialisation, partenariat; toutes ces variables et d'autres encore prennent des valeurs très différentes selon les divers modes d'institutionnalisation de la formation et à leur tour contribuent par leurs variations à l'évolutions de celles-ci.

3-Comment passe-t-on d'une forme à l'autre ?

Plusieurs types de changements peuvent conduire de la normalisation à l'académisation et de celle-ci à l'universitarisation. Nous détaillerons surtout ci-dessous les changements structurels, qui sont les plus massifs, les plus dramatiques aussi, et qui ont souvent été à l'origine de ces passages d'une forme à l'autre.

3.1 Les changements de programme

Le passage d'une forme à l'autre, c'est une mutation majeure. Un simple changement touchant les formateurs (par exemple remplacement des anciens élèves des Écoles normales supérieures de Fontenay-Saint Cloud par des professeurs de lycée) ou les formés (recrutement avant le brevet élémentaire, puis avec (1888), puis au niveau du bac (1969), puis à celui du DEUG (1986) et enfin celui de la licence (1991) n'est certes pas sans conséquences, mais celles ci sont limitées. Les changements dans les programmes ne sont pas plus efficaces : on a périodiquement oscillé entre une architecture simultanée des programmes,

mêlant formation professionnelle et formation générale et une architecture séquentielle, sans que cela modifie radicalement les écoles normales (Gontard, 1962). Le diplôme final préparé ne suffit pas non plus : le passage de la préparation du brevet supérieur au bac en 1946 n'a pas bouleversé l'institution.

Le passage à la préparation du DEUG en 1979 a représenté un ébranlement plus important. Il en va de même pour l'Angleterre, le passage à la licence a entraîné des bouleversements radicaux. En fait, les établissements à caractère administratifs que restaient les écoles normales pouvaient sans trop de difficultés absorber des cultures et des modes de fonctionnement marqués par la tutelle administrative (passage d'une logique d'enseignement primaire à une logique de l'enseignement secondaire). Il n'en allait plus de même lorsqu'il s'est agi d'absorber la culture universitaire imprégnée de corporatisme et d'un certain libéralisme anti-bureaucratique. Lorsque les écoles normales ou les Colleges of Education ont eu à jouer pleinement ce jeu là, ils ont véritablement changé de nature, sans forcément changer de structure.

3.2 Les changements de structures

Ce sont les plus visibles, les plus douloureux et les plus contestés, ceux qui viennent bouleverser les arrangements institutionnels et briser les identités professionnelles que chacun s'était peu à peu forgées. En France, le professeur de psychopédagogie, qui tenait l'enseignement le plus important dans les écoles normales se voit supplanté dans les IUFM par l'universitaire de science de l'éducation, ce qui l'amène à se redéfinir à partir de sa spécialité d'origine, la philosophie. Au Québec, l'universitarisation de la formation a renvoyé une bonne partie des professeurs d'école normale dans les établissements d'enseignement et a incité les autres, qui ont été accueillis dans les universités, à se redéfinir comme universitaires et à se mettre en thèse, pour en acquérir le statut, ce qui n'a pas été parfois sans problème (Fournier, 1988, Morin, 1977). Les changements de structures sont donc loin d'être sans conséquence, même s'il faut se garder de voir en eux le tout ou même l'essentiel des réformes.

Quels sont les changements possibles? On pense immédiatement à la forme la plus dramatique, la fusion d'institutions auparavant séparées et

indépendantes, qui au terme d'un processus supprimant leur autonomie n'en forment plus qu'une. Mais on peut, en s'inspirant de Harman (1988), insérer cette forme extrême, qu'il faudra d'ailleurs analyser de manière plus détaillée, dans le continuum des liens organisationnels possibles entre les différentes institutions d'enseignement supérieur. Ce continuum peut facilement être orienté. On pourrait partir de l'ignorance mutuelle, degré 0 du lien organisationnel, ou même de la concurrence, degré négatif, mais bien réel, d'un lien fait d'antagonisme, et donc d'interdépendance. Nous ignorerons ici ces formes possibles, car, bien qu'importantes théoriquement à notre avis, elles n'ont guère d'intérêt pratique pour l'universitarisation des formations. Nous nous en tiendrons aux formes positives du lien organisationnel.

3.2.1 Les formes positives du lien organisationnel

L'evolution de la Formation des Enseignants en Angleterre

NATURE DU LIEN ORGANISATIONNEL	COOPÉRATION	COORDINATION	FÉDÉRATION	CREATION ABSORPTION
Forme juridique	Contrat limité de gré à gré	Consortium définissant un service commun	Constitution répartissant les pouvoirs	Fusion
Résultat concret	Travaux précis et limités fait en commun	Service commun	Organisme composite	Nouvel organisme unitaire
Struture de pouvoir	Non modifiée limitée par le contrat mais peut être dénoncé	peu modifié, limité dans domaine du service mais pas ailleurs	division du pouvoir entre institutions participantes	Disparition des anciens parcours, un seul apparaît ou subsiste
Exemple	Une faculté et un lycée pour stages	Services communs de formation (CUFE)	Université comme celle de Londres	IUFM Facultés d'éducation

Typologie du Lien Organisationnel

La première forme dans ce continuum, celle qui est la moins contraignante, c'est la coopération volontaire, qui se manifeste par un contrat de gré à gré et de portée précisément délimitée entre deux ou plusieurs institutions indépendantes. Il existe en formation d'enseignants de nombreux exemples de contrats de ce

type, que ce soit entre les établissements universitaires de formation et les établissements scolaires d'exercice ou entre des établissements de formation continue (les MAFPEN en France) et les universités. Le pouvoir de chaque institution peut être limité par de tels contrats, mais ceux-ci peuvent être dénoncés à tout moment, si bien qu'au total, les institutions contractantes restent très largement indépendantes.

La seconde forme, c'est la coordination, qui se manifeste par un consortium établissant durablement un service commun pour effectuer un travail donné à caractère permanent. Les services interbancaires pour prêts spéciaux à garantie multiple en sont un exemple classique, de même que les services communs interuniversitaires (bibliothèques, services et installations sportifs, services d'aide et d'orientation). Les institutions associées ne sont plus libres de faire ce qu'elles veulent dans le domaine de leur association, tout en restant pleinement indépendantes pour le reste. C'est une forme peu usitée dans la formation des enseignants, activité assez bénéficiaire pour qu'on n'ait guère envie de la partager.

La troisième forme du lien organisationnel est de l'ordre de la fédération et se manifeste par la réunion dans une entité nouvelle de plusieurs organisations préexistantes, qui n'en perdent pas pour autant l'existence. Elles ne sont cependant plus indépendantes : le pouvoir est partagée entre elles toutes et la nouvelle autorité centrale, selon des modalités très variables, en général soigneusement précisées dans un texte constitutif. Beaucoup d'universités à leur naissance furent de parfaits exemples de tels organisations fédératrices et, d'une certaine manière, elles le restent. Leurs différentes unités, facultés, départements et écoles si l'on prend les appellations les plus répandues, possèdent de larges pouvoirs en matière d'élaboration de leur politique de formation et de recherche, d'organisation, de financement et de recrutement. Tout cela s'inscrit toutefois dans le cadre de la politique et des moyens accordés par les instances centrales de l'université et sous leur contrôle.

La quatrième et dernière forme dans ce continuum, c'est la fusion de plusieurs institutions en une seule. En suivant encore Harman (1988), on peut distinguer entre acquisition-absorption et création-consolidation. Dans le premier cas, l'une des institutions, la plus forte, n'est guère modifiée par l'opération, alors que la ou les autres sont complètement transformées et réduites, quand elles ne disparaissent pas. L'universitarisation de la formation telle qu'elle s'est produite

au Québec en fournit un bon exemple : l'université Laval ou celle de Montréal n'ont pas été fondamentalement transformées par l'accueil de très nombreux étudiants en éducation et la création de facultés du même nom, tandis que les écoles normales et les scolasticats ont tout simplement disparu. Dans le second cas, la création, toutes les institutions impliquées disparaissent, une nouvelle émerge. L'universitarisation actuellement en cours en France est de ce type. Les institutions précédentes, les écoles normales pour les anciens instituteurs, les écoles normales nationales d'apprentissage pour les professeurs des lycées professionnels et les centres pédagogiques régionaux pour les professeurs des autres établissements secondaires viennent de disparaître. Apparaissent les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres, dont personne ne sait encore ce qu'ils seront. On parle à l'envie de fusion des cultures institutionnelles antérieures, bien sûr dans ce qu'elles ont de meilleur, et du qualificatif «universitaire», qui impose une activité de recherche. A vrai dire, moins de 20% du personnel des IUFM est de statut universitaire.

3.2.2 Le rôle de l'État

Ces différentes formes sont diversement colorées par la place de cet agent extérieur et néanmoins tout puissant et très présent dans la formation des enseignants, l'État. Il intervient différemment suivant les pays. Dans les pays de tradition libérale et protestante (Royaume-Uni, États-Unis), l'État, qui se veut faible et s'est doté d'une fonction publique réduite, laisse une large place aux intérêts et aux initiatives émanant des collectivités publiques et privées composant la société civile. La majorité des liens organisationnels qui s'établissent entre les institutions résultant de ces initiatives sont souvent volontaires, même lorsqu'il s'agit de fusion. Celles-ci sont fréquentes dans l'histoire des universités américaines et anglaises et même parfois à leur origine. Et même lorsque l'État intervient, ce qu'il fait parfois pour promouvoir une politique d'ensemble, il met en place des mesures incitatives, parfois fortes, mais qui laissent toujours le choix entre plusieurs solutions possibles. C'est par exemple ce qui a été fait en Angleterre, lorsque l'État, à la suite du Rapport James et du Livre blanc ironiquement intitulé «L'enseignement supérieur : un schéma d'expansion» (Department of Education and Science, 1972 a et b), a voulu réduire le nombre d'établissement de formation

des enseignants². Il leur laissa alors plusieurs choix possibles : élargir leur offre éducative au delà de la formation des enseignants pour devenir des établissements multidisciplinaires; fusionner entre eux ou avec un petit établissement multivalent préexistant pour arriver au même résultat; se fondre dans un établissement polytechnique, toujours plus important qu'eux; ou dans une université, toujours plus prestigieuse. On peut trouver une illustration de chacune de ces solutions dans Meek (1988) et Alexander et al. (1984) On retrouve le même phénomène de choix malgré une politique d'Etat aux Pays-Bas (Goedegebuure et Vos, 1988). Dans ces états d'inspiration libérale, pour rendre compte des choix, on doit donner le plus grand poids aux stratégies des institutions de base, même si l'on n'ignore pas qu'elles sont loin d'être les seules à peser.

Dans les pays avec un État fort et une filiation catholique, comme la France, les mesures sont plus souvent contraignantes. Ainsi en France, avec les IUFM, aucun choix n'est possible, pas même celui des partenaires, immédiatement désignés par les textes et le découpage administratif du territoire³. Dans des pays semblables à la France, le poids des institutions de base dépendant de l'État sont faibles dans les choix, qui sont fait ailleurs, mais déterminant dans leur mise en oeuvre.

En plus de la forme du lien organisationnel, de sa nature plus ou moins obligatoire et de celle plus ou moins libérale de l'Etat, il faut faire intervenir un dernier critère pour appréhender les changements institutionnels, l'hétérogénéité des organismes mis en liaison. Le regroupement des écoles normales de garçons et de filles en France à partir des années 70 et celui des collèges d'éducation entre eux à la même époque en Angleterre, ce sont bien d'authentiques fusions qui, de deux établissements n'en ont fait qu'un, ont inquiété les personnels et ont souvent réduit leur nombre. Ils n'en ont pas pour autant changé fondamentalement la nature des établissements. Par contre, la fusion entre deux organismes de nature hétérogène comme les écoles normales, les écoles normales nationales d'appren-

2- Ce faisant, son but était double :

-réduire le nombre de places en formation initiale, pour suivre le retournement de la conjoncture démographique
-renforcer le système binaire, c'est-à-dire la concurrence entre les universités autonomes et le secteur public, en diminuant le nombre et augmentant la force des établissements de ce dernier secteur

3-La France est en effet un pays étonnant, où, depuis Napoléon, le terme académie désigne d'abord une circonscription administrative!

tissage et les Centre pédagogiques régionaux en France ou les collèges d'éducation et les universités en Angleterre, cela a amené des changements plus profonds, car cela a confronté des modes de fonctionnement et des cultures très éloignées. Ce sont même aux yeux de Mec (1988), parlant du cas anglais, les fusions les plus fructueuses. Elles ont notamment permis aux universités qui ont eu une attitude positive envers la fusion et ont évité l'attitude envieuse des biens et dédaigneuse des hommes, de mieux s'insérer dans leur environnement et d'obtenir le soutien des autorités locales, ce qui leur fut précieux quelques années plus tard lorsque M. Thatcher s'attaqua à l'enseignement supérieur.

CONCLUSION

Nous avons tenté d'esquisser ci-dessus une espèce de modèle d'évolution de la formation des enseignants en nous appuyant sur nos travaux passés et sur l'exemple des deux pays qui nous sont les plus familiers, la France et l'Angleterre. Quel est l'intérêt, quelle est la portée d'un tel modèle? L'histoire bégaie, dit-on, et la géographie ne fait que redoubler ce bégaiement. La situation n'en est certes pas plus claire. L'intérêt de modèles semblables est d'essayer d'introduire un peu d'intelligibilité et de prévisibilité.

Le genre de jeu intellectuel que nous proposons ici peut-il aider à surmonter les inquiétudes d'un présent incertain et à trouver dans les racines du passé et les réalisations du voisinage le sens et la force d'un futur possible? Rien n'est moins certain, car on ne croit plus aux lois ni au sens de l'histoire. Et pourtant, l'éducation comparée montre constamment que l'on trouve souvent des évolutions convergentes entre différents pays, même si cela ne se produit pas au même moment. En fait, malgré les distances qui nous séparent et le passé qui nous a morcelé, nous vivons, avec parfois quelques décalages, une aventure largement commune.

Références Bibliographiques

- C., SILVER H. (1984).-»Bul-mershe: Diversification in a Free-standing Institution», in ALEXANDER R.J., CRAFT M., LYNCH J. (Ed.), op. cité, pp. 250-262.
- AECSE, ARCUFEF, CNAM/C2F, INRP (1991).- La place de la recherche dans la formation des enseignants. Paris : INRP.
- ALEXANDER R.J. (1984)-»Innovation and Continuity in the Initial Teacher Education Curriculum», in ALEXANDER R.J., CRAFT M., LYNCH J. (Ed.), op. cité, pp.103-160.
- ALEXANDER R.J., CRAFT M., LYNCH J. (Ed.) (1984).- Change in Teacher Education. Context and Provision Since Robbins. London : Holt, Rinehart and Winston.
- BANCEL D. (dir.) (1989).- Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres. Paris: Ministère de l'Éducation Nationale.
- BECKER, H.S. (1964).-»Personal change in adult life.» Sociometry, 27 (1), pp.40-53. Paper presented at the Social Science Research Council Conference on Socialization Through the Life Cycle, New York, 17 May 1963.
- BECKER, H.S., et al. (1961).-Boys in White. Chicago : Chicago University Press.
- BOURDONCLE R. (1990-1).- «La formation professionnelle des enseignants à l'université: trois exemples étrangers» Cibles, n°23-24, pp.70-76.
- BOURDONCLE R. (1990-2).-»De l'ins-tituteur à l'expert. Les IUFM et l'évo-lution des institutions de formation.» Recherche et Formation, n°8, pp.57-72.
- BOURDONCLE R. (1991).-»L'évolution des sciences de l'éducation dans la formation initiale des enseignants en Angleterre.» Bulletin de l'Association des Enseignants et Chercheurs en Sciences de l'Éducation. II, pp. 3-20.
- BOURDONCLE R., ZAY D. (dir.) (1989).- Ecoles Normales et Universités dans la formation des enseignants du premier degré (1979-1985). Une expérience pour les IUFM. Paris: INRP.
- DENT H.C. (1977).- The training of Teachers in England and Wales 1800-1975. London : Hodder & Stoughton.
- Department of Education and Science (1972B).- Education : A Framework for Expansion. London : HMSO.
- FOURNIER, M. et al. (1988).-»L'évaluation par les pairs et la définition légitime de la recherche», Actes de la recherche en sciences sociales, 74.
- GOEDEGEBUÛRE L.C., VOS A.J. (1988).- »Mergers and the restructuring of Higher Education in the Netherlands», in HARMAN G., MEECK V.L., pp.197-213.
- GONTARD, H. (1961).-La question des écoles normales primaires de la révolution à nos jours. Toulouse : CRDP.
- HARMAN G. (1988).-» Studying Mergers in Higher Education», in HARMAN, G., MEEK, V.L., op. cité, pp.1-7.
- HARMAN G., MEEK V.L. (Eds) (1988).- Institutional amalgamations in higher education. Process and outcome in five countries. University of New England.
- Holmes Group (1986).- Tomorrow's teachers. East Lansing, MI : Author.
- Holmes Group (1990).- Tomorrow's Schools. Principles for the Design of Professional

- Development Schools. East Lansing, MI : Author.
- HUBERMAN, A.M. (1978).-»L'évolution de la formation américaine. Une analyse contextuelle de la formation des enseignants aux Etats-Unis et quelques points de comparaison avec l'Europe francophone.» in DEBESSE, M., MIALARET, G.- Traité des sciences pédagogiques. Tome 7 : Fonction et formation des enseignants.- Paris : PUF, pp.315-340.
- JOLOIS J.J., PIQUETTE R. (1988).- La formation des maîtres et la Révolution tranquille.- Montréal: UQUAM.
- LANIER J., LITTLE J. (1986).-»Research on teacher education.» in WITTROCK M.C. (ed.)- Handbook of Research on Teaching. (3^o ed.). New York : Mc Millan, pp.527-562.
- LAPREVOTE, G. (1986).- Splendeurs et misères de la formation des maîtres. Les écoles normales primaires en France, 1879-1979. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- LYNCH J. (1984).-»Bradford : A College-College Merger», in ALEXANDER, J., CRAFT M., LYNCH J. (Ed.), op. cité, pp. 215-240.
- MEEK, L. (1988).-»Notes on Higher Education Mergers in the United Kingdom», in HARMAN, G., MEEK, V.L., op. cité, pp.159-170.
- MORIN L. (1977).- «La formation des maîtres au Québec depuis dix ans ou l'»universitarisation» de l'impuissance continue.» Prospectives, Octobre, pp.135-144.
- SHAW K. E. (1984).-»Exeter : From College of Education to University», in ALEXANDER R.J., CRAFT M., LYNCH J. (Ed.), op. cité, pp.203-214.
- SCHÖN, D.A.(1988).-Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Profession. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- VIAL, J.(1978).-»Passé et présent de la formation des maîtres», in DEBESSE M., MIALARET G.- Traité des sciences pédagogiques. Tome 7 : Fonction et formation des enseignants. Paris: PUF.
- Wisniewski R., Ducharme E.R. (Ed) (1989).- The Professors of Teaching. An Inquiry. Albany, N.Y. : State University of New York Press.
- WOODRING P. (1975).-»The development of Teacher Education.» RYAN K.- Teacher Education. The 74th Yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago : University Chicago Press, pp.1-24.

(Obs.: em consideração ao autor, estas referências não foram adaptadas às normas brasileiras.)

Abstract: In France, the school and pedagogical centre that graduate teachers to preschool and elementary school were replaced by an unique organism, the Formation of Teachers Universitarian Institute. In Brazil, the formation of teachers of elementary school is being transfered progressively from the 2nd degree to the university. In the USA this process was ended in the decade of 30. In 1965, the Province of Quebec published a decree (edict); only the school of education can formate teachers of pre and elementary school. The objective of this work is to show for what reason these transferences were done, the history of each country, the geographical amplitude, and the evolution of teachers formation.

Keywords: Teachers formation - Comparative education - School education - Higher education

(Recebido para publicação em 03.03.98
e liberado em 03.04.98)