

Quelle formation pour quels enseignants ?

Regard historique sur la réforme de la « mastérisation »

Ismail FERHAT

Parmi les réformes de l'éducation en cours, celle de la « mastérisation » de la formation des enseignants fait l'objet de vives contestations. Pour mieux en comprendre les enjeux, Ismaïl Ferhat propose de resituer ce débat dans une perspective historique, depuis la création des écoles normales d'instituteurs à celle des IUFM. Il en ressort notamment que la réforme en cours pourrait accentuer le resserrement de la base sociale du recrutement des enseignants.

À la suite du discours présidentiel du 2 juin 2008, et après l'annonce faite en conseil des ministres le 2 juillet 2008, la décision a été prise de porter légalement au master le niveau de diplôme exigé pour les concours d'enseignement du primaire et du secondaire. Cette décision, avec les inquiétudes qu'elle soulève au sujet du maintien des concours nationaux ou de l'avenir des Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM), suscite une forte mobilisation de plusieurs organisations du monde éducatif (syndicats enseignants comme le SNESup, l'UNSA et le SGEN-CFDT, mouvements pédagogiques et organisations telles que la Ligue de l'enseignement et la FCPE¹) depuis l'automne 2008, que le mouvement actuel de grève dans les universités est venu amplifier. Cette mobilisation, qui s'était traduite le 4 octobre 2008 par des « états généraux de la formation des enseignants », s'inquiète de l'affaiblissement de la formation des enseignants français et de leur recrutement à bac + 5,

¹ Il est à noter que les plus importants syndicats du primaire et du secondaire, le SNUIPP et le SNES respectivement, ne se déclarent pas opposés au principe de la mastérisation, mais à ses modalités.

qu'on appelle désormais dans le débat public la « mastérisation ». Elle critique aussi la rapidité avec laquelle la mesure sera mise en place (elle doit s'appliquer à la rentrée 2010), ainsi que le manque de concertation préalable.

De fait, dans le vaste débat sur le niveau et le mode de recrutement des enseignants, la « mastérisation » focalise toute l'attention. Pourtant, cette décision peut aussi être replacée dans une continuité historique et sociale, à savoir l'élévation du niveau de la formation universitaire exigée des enseignants, à la fois d'un point de vue légal (réglementation des concours enseignants, politique publique éducative) et social (évolution du profil des candidats aux concours, massification de l'enseignement supérieur), et au regard aussi des positions remarquablement stables des partisans et opposants – ces derniers nettement plus nombreux au sein de la communauté éducative – de la réforme. La mastérisation s'inscrit en effet à la fois dans l'évolution du corps enseignant et dans les débats sur la manière de recruter et de former les éducateurs.

La polémique actuelle constitue de ce fait, comme nous essaierons de le montrer, le dernier épisode d'un débat amplifié par la création des IUFM, celui de la formation et du recrutement des enseignants en France, que le législateur avait cru régler en 1989 avec l'établissement des Instituts. Par de nombreux aspects, les arguments des partisans et des opposants de la mastérisation prolongent une histoire heurtée et conflictuelle.

Le recrutement des enseignants avant les IUFM

Comme le rappellent de nombreux spécialistes du système éducatif, parmi lesquels l'historien Antoine Prost, la question du recrutement des enseignants et de leur formation initiale est largement enracinée – certains diraient masquée – dans la trajectoire diverse de ce métier depuis le XIX^e siècle. Elle s'inscrit en particulier dans l'opposition entre degrés primaire et secondaire de l'école française. De même, la séparation entre la filière générale d'enseignement – qui s'insère comme un chaînon dans les filières d'études longues – et les filières techniques, plus proches du monde professionnel (intervenants extérieurs, origine sociale plus populaire des enseignants y officiant, rôle des CFA [Centres de formation et d'apprentissage], poids du patronat) est une tendance lourde de l'architecture éducative française.

L'enseignement primaire qui a été, jusqu'aux années 1960, la seule expérience de l'immense majorité des Français scolarisés, a connu une trajectoire complexe, combinant un recrutement précoce au sein des écoles primaires ou primaires supérieures et une longue formation initiale organisée au sein des Écoles normales d'instituteurs (ENI).

Ce modèle extrêmement prégnant dans l'identité de l'école primaire – voire de la République depuis les grandes lois scolaires² – a conforté l'enracinement de l'enseignement obligatoire en France. En effet, à l'heure où la diversité devient un sujet important du débat public, on peut rappeler que les instituteurs étaient recrutés localement, avec une connaissance souvent personnelle des coutumes et des parlers locaux³.

Ce modèle, bien rodé, n'a cependant pas résisté à un éclatement des parcours de formation, sous la pression de la poussée démographique d'après-guerre. Celle-ci a en effet fortement accru les besoins de recrutement d'instituteurs, que les ENI n'ont pu suivre. Cette demande accrue a été renforcée par la création des professeurs d'enseignement général en collège (PEGC), c'est-à-dire les instituteurs enseignant au collège. Leur recrutement, interrompu une première fois en 1980, puis définitivement en 1986, a néanmoins ponctionné les écoles primaires d'enseignants recrutés et formés par les ENI. Le recours aux titulaires et vacataires s'est donc accru durant les années du baby-boom, avec une formation initiale plus limitée.

Dès son colloque de 1967, le Comité National d'Action Laïque (CNAL, regroupant à l'époque la FEN, le SNI, la fédération des parents d'élèves FCPE, les délégués départementaux à l'Éducation nationale et la Ligue de l'enseignement) réclame l'allongement de la scolarité au sein des ENI, le format traditionnel paraissant insuffisant : la crise de la formation des instituteurs, dénoncée par les organisations représentatives, paraît patente. Néanmoins, l'hétérogénéité ira en s'aggravant, l'historien Guy Brucy rappelant qu'en 1990 près de sept catégories d'instituteurs (chacune définie par un mode de recrutement et de formation spécifiques) coexistaient dans les écoles⁴. Le malaise syndical de la profession

² Voir notamment Jacques et Mona Ozouf, *La République des instituteurs*, Paris, Seuil/Gallimard, « Hautes Études », 1992.

³ Jean François Chanut, *L'École républicaine et les petites patries, 1879-1940*, Paris, Aubier, 1996.

⁴ Guy Brucy, *Histoire de la FEN*, Paris, Belin, 2003.

durant les années 1980-1990 n'est pas sans rapport avec cet éclatement de l'entrée dans le métier.

Dans le secondaire, la formation initiale des enseignants est restée très limitée au XX^e siècle, malgré des projets et des organismes successifs, notamment la mise en place des Instituts de préparation à l'enseignement secondaire (IPES) pour les lauréats du CAPES pendant la période des Trente Glorieuses. Les agrégés, largement formés et recrutés au sein des Écoles normales supérieures (ENS), étaient quant à eux encore concernés par la formation initiale. En effet, la qualité d'enseignant au sein du deuxième degré était supposée être conférée par la détention d'un grade universitaire et la sanction d'un concours (CAPES, agrégation). Le professeur de collège et, plus encore, de lycée a une formation universitaire. Du fait de la massification de l'enseignement jusque dans les années 1980, l'hétérogénéité de l'origine des enseignants, aussi bien dans le primaire que le secondaire, rendait caducs les parcours théoriques de formation initiale réservés aux seuls lauréats des concours enseignants. Beaucoup étaient formés par d'autres filières ou, plus prosaïquement, apprenaient leur métier « sur le tas ». La France diverge à cet égard des autres pays européens, où la formation initiale des enseignants du primaire et du secondaire occupe une large part dans la formation universitaire.

Cette opposition comportait une série de conséquences et d'implications dépassant le strict cadre scolaire. Au sein de la Fédération de l'éducation nationale (FEN), qui regroupait la majorité du monde enseignant jusqu'à son éclatement en 1992, le SNI (instituteurs et PEGC) et le SNES (enseignants du secondaire, hors PEGC) s'opposaient violemment sur leurs conceptions éducatives et pédagogiques. À partir de 1967, avec la prise de contrôle du SNES par une majorité proche des communistes, le débat catégoriel a acquis une dimension supplémentaire, plus politique.

Pour les syndicalistes du secondaire (SNES, et un syndicat plus conservateur, le SNALC), la formation des enseignants du secondaire ne pouvait être « primarisée » : elle ne devait pas être pluridisciplinaire, ne pouvait privilégier les aspects pédagogiques, mais devait se focaliser sur la transmission des savoirs et la maîtrise d'un niveau universitaire dans chaque discipline. Laurent Schwartz, universitaire membre de la Commission du bilan mise en place

en 1981 par François Mitterrand, a notamment représenté cette position, en attaquant de manière virulente les PEGC, considérés comme inaptes à l'enseignement secondaire⁵.

D'autre part, les vacataires, les assistants et l'ensemble des enseignants précaires constituaient le champ d'action privilégié du SGEN-CFDT, ce qui ne favorisait pas une revendication unique du recrutement et de la formation des enseignants du secondaire, où ce syndicat était présent. En effet les deux principaux syndicats de la FEN, SNI et SNES, au delà de leurs tensions politico-pédagogiques, regroupaient des enseignants titulaires qui ne souhaitaient pas forcément être mis à égalité avec leurs collègues vacataires ou assistants.

Ces divisions syndicales ont grevé, notamment au sein de la gauche française (surtout quand celle-ci était au pouvoir), la mise en place d'un plan cohérent de recrutement et de formation initiale du monde enseignant : le SGEN-CFDT, deuxième syndicat parmi la profession, était partisan d'un corps unifié du primaire au supérieur, avec une base de recrutement et de formation permettant cette unification des différentes catégories existantes, ce que ne pouvait accepter la FEN, regroupement de syndicats catégoriels, qui aurait perdu là sa raison d'exister.

La synthèse était d'autre part impossible entre le SNES, partisan de la théorie de l'école progressive (où subsistaient des corps d'enseignants du primaire et du secondaire recrutés et formés différemment) et le SNI, partisan de l'école fondamentale, qui étendait le modèle des enseignants du primaire à l'ensemble de ceux intervenant au sein de la scolarité obligatoire. De ce fait, le débat répondait à des considérations stratégiques : le SNI défendait le maintien du recrutement des PEGC, qu'il syndiquait, alors que le SNES souhaitait le supprimer et/ou les intégrer au corps des professeurs.

Dans le contexte de tensions croissantes à la FEN (qui mèneront à sa scission en 1992 et à la création de la FSU l'année suivante), la question du recrutement et de la formation des enseignants a donc obéi à des considérations complexes, où les questions stratégiques, voire politiques, affleuraient, jusqu'à concurrencer les préoccupations proprement éducatives.

⁵ Catherine Arditi, « Une vive polémique oppose M. Laurent Schwartz et le Syndicat National des Instituteurs », *Le Monde*, 19 janvier 1982.

D'une certaine manière, la peur des enseignants du secondaire d'être « déclassés » de leur statut d'universitaires a dissuadé leurs syndicats de copier le modèle de formation des Écoles normales, celles-ci étant déjà affaiblies par l'évolution du corps des instituteurs. L'accroissement démographique a de ce fait aggravé les carences de la formation des enseignants français, en multipliant et entremêlant les statuts d'enseignants de même niveau et en accroissant le recours aux vacataires et assistants dépourvus de préparation professionnelle.

La mise en place des IUFM, tentative d'unification du corps enseignant

La mise en place des IUFM, à partir de la loi d'orientation de 1989, pouvait donc se lire d'une double manière : prenant la suite de l'ensemble des organismes de formation des enseignants (Écoles normales, Centres régionaux de formation, IPES), les IUFM unifient le domaine longtemps éclaté de la formation initiale des enseignants hexagonaux.

D'autre part, combinée à la création du professorat des écoles, qui met désormais les enseignants du primaire à égalité avec les enseignants certifiés, l'ambition est de dépasser le clivage entre enseignants du primaire et du secondaire. En effet, à la différence des instituteurs qui étaient recrutés au niveau du bac depuis 1969, puis à bac+2 depuis 1979 (création d'un DEUG enseignement), les professeurs des écoles sont recrutés à bac+3 et rejoignent la catégorie A de la fonction publique, à l'instar des professeurs certifiés. Cette décision met fin au clivage historique entre professeurs et instituteurs. Les Instituts achevaient un processus historique d'homogénéisation des enseignants du secondaire et du primaire : désormais tous – du moins ceux qui avaient réussi les concours – étaient des universitaires qui avaient eu une formation au métier. Néanmoins, cette unification reste incomplète : les agrégés, qui sont aussi formés par les IUFM, sont toujours recrutés selon un concours différent, à la fois en termes d'exigence de diplôme et d'épreuves, par rapport aux certifiés. Croisée avec la « revalorisation » historique des instituteurs, et avec la naissance de la FSU en 1993, qui devient la même année la première fédération syndicale du monde enseignant, la création des Instituts a eu un incontestable succès en mettant fin au clivage entre primaire et secondaire qui avait paralysé une partie non négligeable des réformes éducatives.

Néanmoins ces IUFM ont rapidement suscité, notamment à droite, ainsi que dans une partie de la gauche jacobine autour d'auteurs comme Jean-Claude Brighelli⁶, des critiques quant au caractère trop théorique et abstrait de leur formation. Celles-ci déplorent que la préparation au métier soit coupée de la pratique réelle de l'enseignement et marquée par les idéaux de mai 68. Ces critiques ont été formulées dès la première moitié des années 1990. Elles sont d'ailleurs au moins partiellement partagées par une partie des enseignants passés par les IUFM⁷, qui continuent à ne regrouper qu'une partie seulement des candidats aux concours de l'enseignement. De ce point de vue, les IUFM s'inscrivent dans la trajectoire historique française, qui disjoint formation des enseignants (désormais unifiée dans une même institution) et recrutement, où les candidats ont le choix de s'inscrire ou non en Institut.

Les partisans des IUFM, à l'instar de Philippe Meirieu, soulignent que la tradition de formation universitaire des enseignants (ou plutôt, sa carence) peut expliquer une telle défiance dans le cadre du débat hexagonal, mais qu'on ne peut négliger la nécessité d'une formation initiale au métier d'enseignant⁸.

Le législateur n'est pas resté inerte face à ce débat, prenant néanmoins une position médiane de maintien et de réforme des Instituts : pour répondre aux reproches les visant, la loi du 23 avril 2005 (dite loi Fillon) a intégré les IUFM à leurs universités de rattachement. Plus récemment, l'arrêté du 19 décembre 2006 a défini le cahier des charges de la formation initiale des enseignants à travers dix compétences que ceux-ci doivent maîtriser – et que les Instituts doivent donc placer comme objectif de la formation qu'ils dispensent.

La démarche suivie par les gouvernements de droite comme de gauche a donc été de prendre en compte les critiques adressées aux IUFM, c'est-à-dire de les réformer tout en les maintenant. Cependant, elle contenait en soi une remise en cause des instituts, perçus peu ou prou comme « problématiques » ou à réformer. Dans l'opinion publique, l'image des IUFM a été sérieusement écornée, critiquée par un ensemble très hétérogène de personnes et

⁶ Jean-Claude Brighelli, *La Fabrique du crétin. La mort annoncée de l'école*, Paris, Jean-Claude Gawsewitch Editeur, 2005.

⁷ Catherine Larivain, *Les Enseignants des écoles publiques et la formation*, Dossiers du ministère de l'Éducation nationale, n°176, 2006, p. 2.

⁸ Voir notamment la pétition lancée, entre autres, par Philippe Meirieu sur le sujet, « Lettre aux parlementaires : pour une formation de haut niveau dans des IUFM rénovés », 4 juillet 2008.

d'institutions (gauche jacobine, conservateurs, critiques de l'Éducation nationale, critiques du « pédagogisme ») qui a suscité un ensemble important d'ouvrages, de pamphlets, d'articles et de prises de positions souvent tranchées et dures.

La mastérisation du recrutement des enseignants

Pour les partisans de la réforme – ainsi que certains de ses opposants – la mastérisation ne surgit pas *ex nihilo*. Au contraire, elle s'inscrit dans une tendance déjà ancienne à l'élévation du niveau de formation pré-concours des enseignants. La Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du ministère de l'Éducation nationale (DEPP) souligne que près de 20 % des enseignants du secondaire aujourd'hui (et, parmi eux, 47 % des agrégés) sont titulaires d'un diplôme de niveau bac + 5⁹. Au sein des enseignants du primaire, l'évolution est très comparable : près de 19 % des professeurs des écoles de moins de 32 ans interrogés lors d'une enquête menée par le ministère en 2005-2006 ont un diplôme équivalent ou supérieur à bac + 4, l'élévation du niveau de diplôme n'ayant cependant pas été linéaire depuis les années 1980¹⁰.

De ce fait, la mastérisation ne traduit pas une rupture fondamentale, mais plutôt une dynamique déjà bien amorcée dans les politiques de recrutement. Les enseignants sont *de facto* de plus en plus diplômés avant de passer les concours de recrutement. Comme le note Nathalie Mons, spécialiste des politiques éducatives, et opposée à la mastérisation, les lauréats des concours de l'enseignement qui avaient au préalable continué leurs études au delà de la licence, et qui devaient encore obtenir un an de formation à l'IUFM, avaient déjà un niveau master, voire plus.

L'évolution est enfin aussi ancienne en ce qui concerne l'unification des seuils de recrutement : depuis 1989, certifiés et professeurs des écoles sont recrutés et placés au même niveau de statut (catégorie A de la fonction publique), ce qui a mis fin à l'opposition traditionnelle entre les enseignants du primaire (formés par l'École normale et relativement peu diplômés) et les enseignants du secondaire (universitaires et peu touchés par la formation initiale). La mastérisation, qui touchera aussi les agrégés (dont le recrutement était resté

⁹ Marcel Pochard (président de commission), *Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant*, La documentation française, 2008, p. 20.

¹⁰ Catherine Larivain, *ibid.*, p. 42

inchangé en 1989), contribuera à homogénéiser un peu plus le corps enseignant. En effet, cette mesure enracine définitivement le caractère universitaire de tous les enseignants français. La mastérisation se situe, de ce point de vue, dans la continuité de l'évolution convergente des éducateurs du primaire et du secondaire.

Néanmoins, la mesure rompt sur un point fondamental avec le pari des gouvernements précédents : jusque là, l'homogénéisation des enseignants, au delà des clivages de degrés, passait par les IUFM. Or la mastérisation laisse planer une forte incertitude sur la maintien des Instituts : en effet, il n'est pas prévu explicitement dans les déclarations et les textes relatifs au sujet des établissements de formation initiale des enseignants : la première année de formation en IUFM est remplacée par l'obtention du master, et la maquette de formation lors de la première année de stage reste muette sur le sujet. De ce fait, si la formation des enseignants est désormais, à l'instar des autres pays occidentaux, ancrée au sein des universités, le sort des IUFM reste flou. Attaqués durement à droite, mais aussi dans une partie de la gauche, ils semblent trouver peu de relais ou de défenseurs dans l'opinion publique.

Enfin, la mastérisation mettrait fin à la formation par alternance entre Institut et stage en classe, qui concernait les lauréats des concours enseignants durant leur première année. Le ministre s'appuie indéniablement sur le rejet des IUFM par une partie de ces stagiaires, préférant une formation dans un cadre purement universitaire, comme elle existe dans de nombreux pays européens (où les départements d'Éducation se chargent de former les futurs enseignants). Comme dans le débat sur la réforme du statut des universités et de celui des enseignants-chercheurs, l'argument de l'harmonisation européenne ou internationale est employé pour justifier les réformes en cours.

Une réforme qui aggrave les problèmes déjà existants ?

La mastérisation ne représente donc pas une rupture fondamentale avec l'évolution du recrutement des enseignants. Cet argument est bien entendu mis en avant par ses partisans, mais aussi par certains opposants. Par bien des aspects, elle ne fait qu'accélérer et amplifier des tendances déjà anciennes. Néanmoins, cette réforme peut donner lieu à deux lectures pessimistes, fondées sur les évolutions déjà en cours au sein de l'Éducation nationale, que les critiques de la mastérisation mettent en avant.

La première conséquence serait l'accélération du resserrement social dans le recrutement des enseignants. Cette tendance est déjà nette : les enseignants sont issus des couches favorisées de la société française, notamment celles du secteur public, et connaissent une reproduction sociale non négligeable qui s'accroît depuis les années 1990¹¹.

Deux raisons sont évoquées par les opposants à la réforme pour expliquer cet embourgeoisement du monde enseignant : l'attractivité accrue de la fonction publique depuis les années 1980, qui en rend les concours plus sélectifs, favorisant les diplômés – comme le note Éric Maurin¹². D'autre part, l'élévation du niveau de diplôme – exigé réglementairement ou constaté *de facto* chez les lauréats des concours enseignants – provoque mécaniquement une élévation du niveau de diplôme des candidats. Or, dans l'ensemble, la diversité sociale des étudiants se réduit à mesure que s'élève la longueur des études ou le niveau de diplôme. À cela s'ajoute le fait qu'une partie non négligeable des enseignants est déjà issue de filières sélectives, qu'il s'agisse des grandes écoles ou des CPGE (Classes préparatoires aux Grandes Écoles) y menant, socialement inégalitaires dans leur recrutement¹³. Les étudiants salariés, issus des classes populaires et/ou de l'immigration, risquent de pâtir de la mastérisation, n'ayant pas les moyens financiers de passer une année scolaire entièrement dédiée à la préparation du concours de recrutement enseignant. La mastérisation risque donc d'accentuer le resserrement de la base sociale de recrutement, en cours depuis deux décennies – sans l'avoir créé par ailleurs.

Or, si le sujet est souvent tabou et sous-estimé, comme le rappelle Emmanuel Davidenkoff¹⁴, cette évolution aggraverait le « choc culturel » entre des enseignants issus des catégories favorisées de la population (en termes de capital culturel bien sûr, mais aussi, de plus en plus, économique et social) et le public enseigné, très majoritairement issu des couches populaires, celles-ci représentant près de 60 % de la population française. Comment éviter le divorce entre le profil-type désormais bien établi du nouvel enseignant¹⁵ (féminin, issu d'un milieu favorisé, ancien brillant élève) et des élèves souvent touchés par la pauvreté,

¹¹ Nadine Esquieu, « Portrait des enseignants de collège et de lycée », *Note d'information du ministère de l'Éducation nationale*, n°5-7, mars 2005.

¹² Voir l'analyse d'Eric Maurin, « Les nouvelles précarités », in *La Nouvelle Critique sociale*, Paris, Le Seuil/Le Monde, 2006, p. 24.

¹³ Valérie Albouy et Thomas Wanecq, « Les inégalités sociales d'accès aux grandes écoles », *Économie et statistique*, n°361, 2003, p. 27-52.

¹⁴ Emmanuel Davidenkoff, *Comment la gauche a perdu l'école*, Paris, Hachette, 2003.

¹⁵ Nadine Esquieu, *op. cit.*

la précarité et des structures familiales disloquées ? Le ministère lui-même semble avoir reconnu ce risque, en choisissant récemment de renforcer les dispositifs d'aides et de bourses pour les candidats modestes dans la perspective de la réforme¹⁶.

Enfin, le projet de mastérisation est critiqué sur le contenu des masters, qui demeure pour le moment inconnu. Quelle sera la part de la formation disciplinaire ? Quelle sera celle de la pédagogie ? Comment s'articulera cette dernière partie avec la première année d'enseignement, quand sera supprimée l'année de stage (qui voyait alterner IUFM et enseignement) ? Pour les partisans de la formation pédagogique (dont les mouvements pédagogiques, l'UNSA, le SGEN), une part prépondérante des masters et des nouveaux concours enseignants doit y être affectée. Pour les défenseurs de l'identité disciplinaire des enseignants du secondaire (SNES, Société des agrégés), l'exigence d'un haut niveau de compétences dans la discipline enseignée doit être maintenue au sein des masters.

Enfin, la plupart des organisations syndicales critiquent la suppression de l'année de stage qui suivait les concours enseignants, évitant aux lauréats d'être laissés seuls devant la classe en alternant pratique professionnelle et formation. En effet, élément d'économie budgétaire pour le ministère, l'année de stage était l'une des spécificités de la formation délivrée par les IUFM, mettant les stagiaires en situation professionnelle tout en les formant d'un point de vue théorique.

Conclusion

En 1979, Ida Berger publiait un ouvrage précurseur sur les changements en cours dans le corps des instituteurs, dont elle signalait la profonde évolution sociale. Les « éducateurs du peuple », soulignait-elle, ressentaient une interrogation croissante sur leur place dans la société. Elle indiquait ainsi le « malaise enseignant », terme qui avait été élaboré lors des travaux de la Commission Joxe de 1972. L'auteure invoquait plusieurs raisons : outre l'évolution sociologique déjà sensible des instituteurs suite à l'élévation du seuil de recrutement (en 1969, puis en 1979), elle montrait que les transformations de la société française (urbanisation, montée des classes moyennes, approches plus consuméristes qu'élèves et parents faisaient du système scolaire) déstabilisaient l'identité professionnelle des

¹⁶ Luc Cédelle, « Le gouvernement fait un geste sur la formation des enseignants », *Le Monde*, 12 mars 2009.

instituteurs, désormais plus vraiment « éducateurs du peuple », ni « privilégiés » dans une société « moyennisée ».

Le débat hexagonal sur le recrutement et la formation des enseignants est à la fois influencé et relancé par ce sentiment de malaise sous-jacent : l'évolution permanente de ce corps de métier, les transformations du syndicalisme enseignant, l'impact traditionnellement important des questions scolaires au sein de l'opinion publique en France. Si le législateur a pensé en 1989 « régler » le problème en instaurant les IUFM, il a rencontré les traditionnelles oppositions du débat (enseignants du primaire et du secondaire, « pédagogie » contre « savoir », conflits syndicaux, etc.).

La mastérisation retraduit donc en de nouveaux termes le débat sans le modifier totalement. Elle suscite cependant une opposition sans précédent de la plupart des organisations enseignantes, du moins dans sa forme actuelle. Cette continuité n'est pas le fruit du hasard. Sur de nombreux aspects, le débat qui agite la communauté éducative à propos de la mastérisation n'est pas fondamentalement différent de celui qui a précédé et suivi l'établissement des IUFM. Ce débat renvoie au caractère fragmenté et pluriel du monde enseignant français, que les réformes du recrutement et de formation n'ont pas réussi à homogénéiser ou à satisfaire complètement, du fait même de son hétérogénéité originelle.

Publié dans laviedesidees.fr, le 17 mars 2009

© laviedesidees.fr