

N° 23

---

# SÉNAT

PREMIÈRE SESSION ORDINAIRE DE 1992 - 1993

---

---

Annexe au procès verbal de la séance du 27 octobre 1992.

## RAPPORT D'INFORMATION

FAIT

*au nom de la commission des Affaires culturelles à la suite d'une mission d'information (1) chargée, en application de l'article 21 du Règlement, d'étudier la mise en place et le fonctionnement des Instituts universitaires de formation des maîtres,*

Par M. Adrien GOUTEYRON,

Senateur

---

*(1) Cette mission d'information est composée de : MM. Albert Vecten, président; Adrien Gouteyron, rapporteur; Mme Danielle Bidard Reydet, MM. Joel Bourdin, Jean-Pierre Camoin, Robert Castaing, Gerard Delfau, Jacques Habert, François Lesein, Paul Seramy, membres titulaires; François Autain, Jean-Paul Bataille, Hubert Durand Chastel, Pierre Laffitte, Mme Helene Luc, MM. Pierre Vallon, Serge Vinçon, membres suppléants.*

---

**Enseignement - Instituts universitaires de formation des maîtres - Rapports d'information.**

## SOMMAIRE

---

	<u>Pages</u>
INTRODUCTION .....	5
<b><u>PREMIERE PARTIE</u></b>	
<b>L'EXPERIMENTATION DES I.U.F.M. A MIS EN EVIDENCE CERTAINES IMPASSES A EVITER .....</b>	<b>9</b>
<b>I. LA METHODE GOUVERNEMENTALE .....</b>	<b>9</b>
<b>A. LA DEFINITION DES OBJECTIFS .....</b>	<b>9</b>
<b>1. Le flou des dispositions et de l'information présentées au Parlement .....</b>	<b>9</b>
<b>2. Les objectifs annoncés .....</b>	<b>11</b>
<b>3. Les motifs non affichés .....</b>	<b>13</b>
<b>B. UN PILOTAGE MAL COORDONNE ET INSUFFISAMMENT COHERENT .....</b>	<b>15</b>
<b>1. La dispersion de l'administration centrale de l'Education nationale .....</b>	<b>15</b>
<b>2. L'imprécision du cadrage national .....</b>	<b>16</b>
<b>C. UN BILAN DE L'EXPERIMENTATION PLACE SOUS LE SCEAU DU SECRET .....</b>	<b>17</b>
<b>II. LES CRAINTES .....</b>	<b>18</b>
<b>A. LA REMISE EN CAUSE DES SITUATIONS EXISTANTES ...</b>	<b>18</b>
<b>1. L'absence de bilan du système existant .....</b>	<b>18</b>
<b>2. Une atmosphère conflictuelle .....</b>	<b>20</b>
<b>B. LA DERIVE PSYCHOPEDAGOGIQUE .....</b>	<b>20</b>
<b>1. Le jargon pédagogique coupé de la réalité scolaire .....</b>	<b>20</b>
<b>2. La crainte de primarisation de l'enseignement secondaire ..</b>	<b>22</b>
<b>3. Une moindre priorité accordée aux critères d'excellence scientifique .....</b>	<b>23</b>
<b>C. LA DESORGANISATION MATERIELLE ET LE DEFAUT D'INFORMATION .....</b>	<b>24</b>
<b>1. L'éclatement des sites et la multiplication des frais de déplacements .....</b>	<b>24</b>
<b>2. L'absence de définition claire des règles du jeu .....</b>	<b>25</b>

	<u>Pages</u>
<b>DEUXIEME PARTIE</b>	
<b>LES DANGERS DE LA GENERALISATION HATIVE D'I.U.F.M. PERFECTIBLES .....</b>	<b>26</b>
<b>I. L'EFFET SUR LE NOMBRE ET LA REPARTITION DES CANDIDATS AUX CONCOURS .....</b>	<b>26</b>
<b>A. LE VOLUME GLOBAL DE CANDIDATS : UNE DECEPTION .</b>	<b>26</b>
<b>1. Le constat : la baisse du nombre de candidatures aux concours de recrutement .....</b>	<b>27</b>
<b>2. Les effets de la mise en place du nouveau parcours de formation .....</b>	<b>29</b>
<b>B. LA REPARTITION DES CANDIDATS : DES DANGERS MAJEURS</b>	<b>32</b>
<b>1. La prédominance des licenciés en psychologie et sciences humaines dans le primaire .....</b>	<b>32</b>
<b>2. Des carrières du second degré moins attractives .....</b>	<b>33</b>
<b>II. LES INCIDENCES SUR LA QUALITE DE LA FORMATION DES MAÎTRES .....</b>	<b>34</b>
<b>A. DES TRANSFORMATIONS CONTESTABLES .....</b>	<b>35</b>
<b>1. La place du concours de recrutement .....</b>	<b>35</b>
<b>2. Le malaise des maitres du secondaire dans les I.U.F.M. ....</b>	<b>37</b>
<b>3. La dilution des cursus proposés aux élèves-professeurs de l'enseignement technique .....</b>	<b>38</b>
<b>B. UNE FORMATION QUI N'EST PAS GENERALISEE A TOUS LES MAITRES .....</b>	<b>39</b>
<b>1. Une filière d'excellence placée en dehors de la logique IUFM : l'agrégation .....</b>	<b>39</b>
<b>2. Les catégories exclues de la formation des maitres .....</b>	<b>39</b>
<b>C. LA RECHERCHE D'UNE ARTICULATION ENTRE LA THÉORIE ET LA PRATIQUE .....</b>	<b>40</b>
<b>III. LA LOURDEUR DE L'ORGANISATION DES IUFM .....</b>	<b>42</b>
<b>A. DES STRUCTURES MOINS FONCTIONNELLES QUE PREVU</b>	<b>43</b>
<b>1. Une capacité d'accueil accrue .....</b>	<b>43</b>
<b>2. Des moyens insuffisants .....</b>	<b>43</b>
<b>B. UNE TENDANCE A LA REPRODUCTION DE L'EXISTANT ..</b>	<b>44</b>
<b>1. La carte des IUFM .....</b>	<b>44</b>
<b>2. La constitution des équipes de direction .....</b>	<b>44</b>
<b>3. Les corps de formateurs. ....</b>	<b>45</b>

	<u>Pages</u>
<b>TROISIEME PARTIE</b>	
<b>LES PROPOSITIONS POUR DES IUFM PLUS ATTRAYANTS ET PLUS EFFICACES .....</b>	<b>46</b>
<b>A. REMEDIER AUX TRAVERS DU PILOTAGE DES I.U.F.M. PAR L'EDUCATION NATIONALE .....</b>	<b>46</b>
<b>B. POUR L'ACCROISSEMENT EQUILIBRE DU VIVIER DE CANDIDATS .....</b>	<b>47</b>
<b>C. GENERALISER LA FORMATION A TOUS LES MAITRES .....</b>	<b>50</b>
<b>D. AMELIORER LA COHERENCE DE LA FORMATION DES MAÎTRES .....</b>	<b>51</b>
<b>E. METTRE L'ACCENT D'URGENCE SUR LA FORMATION DES MAÎTRES DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE .....</b>	<b>52</b>
<b>F. EXPERIMENTER DE NOUVEAUX STATUTS ET AMELIORER L'EFFICACITE DE L'ORGANISATION DES I.U.F.M. ....</b>	<b>53</b>
<b>G. NE PAS RECONSTITUER UN MONDE CLOS .....</b>	<b>54</b>
<b>H. ARTICULER LA FORMATION INITIALE DES MAITRES AVEC LA FORMATION CONTINUE .....</b>	<b>55</b>
<b>ANNEXE I</b> <b>Sommaire des auditions et programme des déplacements de la mission .....</b>	<b>57</b>
<b>ANNEXE II</b> <b>Observations présentées par Mme Bidard-Reydet, membre de la mission d'information et appartenant au groupe communiste .....</b>	<b>61</b>

Mesdames, messieurs,

*La première pensée des membres de la mission d'information s'adresse à la mémoire de Paul Séramy.*

*Notre regretté collègue et ami qui avait depuis l'origine attentivement suivi le processus de réforme de la formation des maîtres avait été initialement nommé président de la mission chargée d'étudier la mise en place et le fonctionnement des Instituts universitaires de formation des maîtres.*

*Plusieurs semaines avant sa disparition, il avait demandé à être remplacé dans cette fonction que son implacable maladie ne lui permettait plus d'assurer comme il l'aurait entendu.*

L'insuffisance de l'information présentée au Parlement sur la réforme de la formation des maîtres et les inquiétudes manifestées de toutes parts au moment de la généralisation des Instituts universitaires de formation des maîtres (I.U.F.M.) a conduit la commission des Affaires culturelles à créer en son sein une mission d'information chargée d'examiner les conditions de mise en place et de fonctionnement de ces instituts.

Le principe même d'une réforme de la formation des maîtres s'impose incontestablement. D'une part, les besoins de recrutement sont estimés à environ 30.000 enseignants par an (13.360 dans le premier degré et 16.550 dans le second degré) d'ici l'an 2000. En outre, pour faire face à la mutation du système éducatif et de son environnement ainsi qu'à l'hétérogénéité des publics scolaires, les maîtres ont besoin d'une formation professionnelle renouvelée.

La récente présentation par le ministre de l'Éducation nationale d'un « plan pour la lecture » témoigne du fait que les élèves, submergés par l'explosion de l'information et la surcharge des programmes, doivent être initiés aux méthodes de travail qui leur servent de guide et leur évitent de sacrifier leur aptitude à la lecture ou à l'expression écrite ou orale.

Si la nécessité de la réforme de la formation des maîtres est évidente, les modalités retenues sont infiniment plus contestables.

En effet, la réflexion sur la formation des maîtres est ancienne.

La question du niveau de recrutement des instituteurs s'est par exemple posée en 1937, date à laquelle le projet présenté par Jean Zay a proposé que ce niveau soit celui du baccalauréat et ce n'est que cinquante ans plus tard, en 1986, que l'exigence du Deug a été posée après qu'en 1969, en 1971 et en 1979 la formation des instituteurs ait été recentrée sur la professionnalisation au métier d'enseignant et non plus sur la préparation au baccalauréat.

La réflexion sur la dimension universitaire de la formation des maîtres a également été conduite de longue date, notamment à la fin des années 1960 où l'observation du développement des instituts universitaires de technologie (I.U.T.) a inspiré des projets de création d'instituts universitaires de pédagogie.

Dans ces conditions, l'expérimentation puis la généralisation à marche forcée des I.U.F.M. apparaissent comme une accélération brutale et précipitée d'un processus de réforme qui aurait dû être plus progressif.

Comme l'a constaté la mission d'information, l'expérimentation des I.U.F.M. a tout d'abord contribué à mettre en évidence un certain nombre d'erreurs à éviter. Le pilotage de la réforme apparaît ainsi comme un exemple à ne pas suivre, puisqu'il a cumulé une définition préalable trop floue des objectifs, une mise au point réglementaire insuffisante, une dispersion administrative excessive et une dissimulation presque totale du bilan de l'expérimentation des I.U.F.M. conduite dans les académies pilotes.

Ce défaut dans la méthode gouvernementale et administrative explique en partie les craintes de dérive psycho-pédagogique, de désorganisation matérielle et de remise en cause des situations existantes.

Si certains défauts mis en évidence par l'expérimentation ont été rectifiés, la généralisation précipitée d'I.U.F.M. encore largement perfectibles est source de dangers. Tout d'abord, le nombre des candidatures aux concours de recrutement de 1992 a stagné malgré le nombre record de postes offerts aux concours (21.000 pour les seuls concours externes du second degré en 1992) tandis que la répartition des candidats est porteuse de risques de déséquilibre comme la présence massive d'étudiants en psychologie et sciences humaines parmi les futurs enseignants du premier degré. Ensuite, la nature de la formation des maîtres a subi des transformations d'un intérêt contestable par rapport à l'ancien dispositif. Enfin, l'analyse de l'organisation des I.U.F.M. conduit à diagnostiquer une

insuffisante efficacité de structures qui combinent la lourdeur, la complexité et la tendance à la reproduction de l'existant.

La suppression des I.U.F.M. n'a pas semblé à votre mission d'information la meilleure réponse pour surmonter l'ensemble de ces défauts -ne serait-ce qu'en raison du caractère extrêmement perturbateur pour le système éducatif de la multiplication des réformes.

C'est pourquoi votre mission d'information a défini un certain nombre de propositions concrètes de nature à rendre plus attrayants et plus efficaces les I.U.F.M.

## PREMIERE PARTIE

### L'EXPERIMENTATION DES I.U.F.M. A MIS EN EVIDENCE CERTAINES IMPASSES A EVITER

#### I. LA METHODE GOUVERNEMENTALE

L'imperfection de la conduite gouvernementale de la réforme de la formation des maitres s'est manifestée à trois points de vue : en premier lieu un certain flou a entouré la définition des principes et des objectifs de la création des I.U.F.M. ; en outre la dispersion administrative ainsi que l'imprécision du cadrage national constituent les principales faiblesses du pilotage de la réforme. Enfin, et par-dessus tout, le bilan de l'expérimentation des I.U.F.M. a été entouré du plus grand secret, si bien que l'on est conduit à penser que la généralisation a été décidée contre les leçons de l'expérience menée dans les trois académies pilotes.

#### A. LA DEFINITION DES OBJECTIFS

##### 1. Le flou des dispositions et de l'information présentées au Parlement

- Le principe de la création des I.U.F.M. : la loi du 10 juillet 1989

L'article 17 de la loi n° 89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation est le texte fondateur des I.U.F.M. puisqu'il prévoit la création à partir du 1er septembre 1990 d'un institut universitaire de formation des maitres dans chaque académie.

Au cours des travaux préparatoires, le Sénat, par la voix de son rapporteur Paul Séramy, avait souligné les risques de l'adoption précipitée d'un texte trop lacunaire et obscur. En effet, l'article 17 de la loi d'orientation se présente comme un véritable

saut dans l'inconnu avec la création d'entités juridiques -des établissements publics à caractère administratif rattachés à une ou plusieurs universités- dont personne n'avait défini avec précision le rôle.

Ainsi le rapport annexé à la loi d'orientation pour justifier la création des I.U.F.M., se limite à des généralités sur le développement d'une véritable formation professionnelle en utilisant «les lieux de recherche et de création du savoir» que sont les universités et en faisant appel à des formateurs d'horizons divers.

Le rapport du recteur Daniel Bancel «*Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*», paru le 10 octobre 1989 plusieurs mois après le vote de la création des I.U.F.M. n'a pas véritablement remédié à ce défaut de précision. Ce document prend lui-même la précaution, par exemple dans son important chapitre consacré aux compétences professionnelles à faire acquérir aux enseignants, de préciser qu'«en aucun cas les compétences énumérées et analysées ne peuvent être considérées comme la description exhaustive d'un programme de formation» et souligne la fonction purement «théorique et épistémologique» de l'analyse proposée.

- Un dispositif purement technique : la loi du 4 juillet 1990.

Cette absence de clarté sur les contours précis de la réforme de la formation des maîtres n'a pas non plus été comblée par la loi du 4 juillet 1990 relative aux droits et obligations de l'Etat et des départements concernant les instituts universitaires de formation des maîtres, à la maîtrise d'ouvrage de construction d'établissements d'enseignement supérieur et portant diverses dispositions relatives à l'éducation nationale, à la jeunesse et aux sports.

Ce texte ne règle en effet qu'un problème technique préalable à la mise en place des I.U.F.M. en affectant aux I.U.F.M. les locaux des 111 écoles normales d'instituteurs ainsi que de leurs écoles annexes.

La loi du 4 juillet 1990 pose également le principe du transfert à l'Etat des compétences à l'égard des écoles normales traditionnellement confiées aux départements, ce principe de transfert étant tout à fait conforme à la logique de la répartition des compétences puisque l'enseignement supérieur et la formation des maîtres relèvent de l'Etat.

Toutefois, l'article 2 de la loi du 4 juillet 1990, prévoit la possibilité pour le département de conserver les responsabilités qu'il exerçait auparavant à l'égard des biens des écoles normales en passant une convention avec l'Etat. L'origine de cette exception au

principe du transfert à l'Etat est l'attachement manifesté par certains départements aux lieux d'animation et de culture que constituent leurs écoles normales primaires.

En pratique, un peu moins des deux tiers des départements (61 exactement) ont souhaité maintenir leur prise en charge des biens des écoles normales et l'autre tiers (36 départements) a opté pour la dévolution des biens à l'Etat.

La mission d'information a pu constater que le passage de la gestion départementale à la gestion étatique provoquait certaines inquiétudes parmi les I.U.F.M. concernés. De manière générale, en effet, la décentralisation en matière d'enseignement a produit d'incontestables effets bénéfiques et la perspective d'une évolution en sens inverse pour la formation des maîtres- même si elle est parfaitement logique puisque l'enseignement supérieur est une compétence de l'Etat- fait redouter les risques d'une gestion plus lointaine et plus parcimonieuse.

## 2. Les objectifs annoncés

La création des I.U.F.M. a été clairement rattachée à trois objectifs.

### *a) L'augmentation du volume de candidatures*

Le rapport annexé à la loi d'orientation du 10 juillet 1989 -auquel il a fallu se reporter jusqu'à ces derniers temps en l'absence de publication du plan pluriannuel de recrutement prévu par l'article 16 du même texte- chiffre à 27.000 (12.000 dans le premier degré et 15.000 dans le second degré) le nombre moyen d'enseignants qui devront être recrutés chaque année d'ici l'an 2000.

Or, les concours de recrutement d'enseignants n'attirent pas suffisamment de candidats, ce qui explique le nombre élevé de postes mis au concours mais non pourvus : en 1991, par exemple, 9.370 postes offerts au concours du CAPES, ont attiré 23.751 candidats présents aux épreuves et 7.441 d'entre eux ont été admis.

L'une des idées qui a suscité la création d'établissements de formation sous le sigle unique d'I.U.F.M. a été de créer un « parcours de formation bien identifié » par les lycéens et les étudiants, alors qu'il était assez ardu de décrire le système antérieur de formation des maîtres, des écoles normales d'instituteurs aux centres pédagogiques régionaux (C.P.R.) en passant par les écoles normales nationales d'apprentissage (E.N.N.A.) et les centres de formation des professeurs de l'enseignement technique (C.F.P.E.T.).

Cet avantage de la lisibilité, affirmé à de nombreuses reprises au moment de la mise en place des I.U.F.M., doit être relativisé. En effet :

- tout d'abord, on peut remarquer que les écoles de commerce et les écoles d'ingénieurs attirent les candidats en très grand nombre et pourtant leur nombre est très élevé et leurs appellations sont extrêmement diverses ;

- en outre, le sigle I.U.F.M., pour simple qu'il soit, masque une organisation si complexe, où se mêlent des parcours de formation si divers, que l'on peut se demander en fin de compte si, aujourd'hui, l'appellation I.U.F.M. renvoie réellement à une image de « parcours clairement identifié ».

#### *b) La dimension universitaire de la formation des maîtres*

Le second objectif clairement formulé de la création des I.U.F.M. est d'accentuer la dimension universitaire de la formation des maîtres à la fois pour tirer parti du potentiel de recherche universitaire et pour prolonger la tendance à l'élévation du niveau de recrutement des enseignants du primaire.

L'analyse des pratiques étrangères révèle que la tendance à « l'universitarisation » de la formation des maîtres est générale : elle est traditionnelle pour la formation des maîtres du secondaire et s'est accentuée ces deux dernières années pour la formation des maîtres du primaire, comme en témoigne par exemple le transfert aux universités des instituts de formation allemands.

Selon les experts en éducation comparée, l'architecture des I.U.F.M. se rapproche d'ailleurs beaucoup - au moins extérieurement - de la formule retenue en Allemagne, avec une formation théorique sanctionnée par un examen universitaire suivie d'une formation professionnelle de deux ans dans des instituts sous contrôle des autorités éducatives.

Il convient de souligner cependant la différence fondamentale qui sépare les I.U.F.M. du système allemand : la formation universitaire préalable est profilée en Allemagne, ce qui signifie que les diplômes universitaires sont spécifiques à chaque corps d'enseignants. Les universités sont donc juges de la qualité de la formation des maîtres, ce qui leur confère une responsabilité majeure tandis que le système français reporte cette fonction sur le concours de recrutement.

Dans la configuration actuelle du système universitaire français, il est clairement apparu à la mission d'information que l'amélioration du caractère universitaire de la formation des maîtres était un objectif plus pertinent pour l'enseignement général que pour l'enseignement technique.

En effet, le vivier de licenciés dans les disciplines techniques est extrêmement peu développé et en outre, la formation professionnelle des enseignants du technique nécessite une immersion en entreprise tout autant qu'un rapprochement avec l'université.

### *c) La professionnalisation*

L'objectif de professionnalisation du métier d'enseignant, qui est l'une des principales raisons d'être des I.U.F.M., repose sur l'idée qu'enseigner n'est pas seulement un art et qu'il nécessite l'apprentissage du maniement de certains outils pour que le professeur, tel un «ingénieur en éducation» ou un médecin - à la fois homme de terrain et scientifique - puisse :

- gérer l'hétérogénéité croissante des publics scolaires ;
- mettre les disciplines académiques à la portée des élèves par une «transposition didactique» et leur inculquer des méthodes de travail ;
- et enseigner en tenant compte de l'ensemble du système éducatif et de son insertion dans l'environnement économique.

### **3. Les motifs non affichés**

A côté des objectifs clairement formulés de la création des I.U.F.M. se dégagent deux motifs beaucoup moins bien mis en évidence.

#### *a) La marche vers le corps unique ?*

A aucun moment, la création des I.U.F.M. n'a été présentée par le Gouvernement comme pouvant avoir un lien quelconque avec une évolution vers un corps unique d'enseignants.

Pourtant, un certain nombre de faits méritent d'être cités et mis en relation :

- en premier lieu, le nouveau système de formation des maîtres repose sur la généralisation de l'exigence du niveau licence pour le recrutement de tous les enseignants des premier et second degrés, à la seule exception des concours d'agrégation ouverts aux titulaires d'une maîtrise :

- conséquence naturelle d'un niveau de recrutement équivalent, les carrières des nouveaux professeurs du premier degré sont alignées sur la carrière des professeurs certifiés, de même que celle des enseignants du technique ;

- en outre, l'ensemble de ces personnels sont formés dans une institution unique, l'I.U.F.M. qui a entre autres la mission de leur inculquer une culture commune.

En outre, le recrutement des professeurs d'école au niveau de la licence apparaît comme un facteur de remise en cause de la polyvalence des maîtres du premier degré, polyvalence qui constitue la caractéristique spécifique des instituteurs. En effet, le titulaire d'une licence est tout naturellement plus porté à se spécialiser dans une discipline, ce qui amène certains -comme l'a constaté la mission d'information- à souhaiter à terme et, comme dans le second degré, la constitution d'équipes d'enseignants du primaire composées de professeurs des écoles de français, de mathématiques, etc.

#### *b) La rationalisation des moyens*

La question du coût de la formation des maîtres et de la recherche de l'utilisation la plus efficace possible des moyens existants n'a fait l'objet d'aucun développement particulier dans les rapports, publications et déclarations officielles relatifs aux I.U.F.M.

Seules peuvent être détectées quelques allusions à la nécessité d'une «meilleure mobilisation d'un potentiel parfois sous-utilisé dans le système antérieur de formation des maîtres» (intervention du ministre de l'Éducation nationale dans le débat budgétaire au Sénat - séance du 3 décembre 1991).

Il est en réalité évident, compte tenu des observations publiées ces dernières années par l'inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et la Cour des Comptes, que la réforme de la formation des maîtres répond à la nécessité :

- d'assurer une meilleure transparence des services des enseignants des écoles normales d'instituteurs ;

- et d'examiner le problème du « régime privilégié des centres de formation des professeurs de l'enseignement technique et des écoles normales d'apprentissage » (Rapport de la Cour des Comptes pour 1990) alors que dans le même temps les moyens des centres pédagogiques régionaux ont subi une réduction progressive.

Encore convient-il de remarquer que c'est principalement la faiblesse des effectifs d'élèves professeurs du technique, elle-même liée à la désaffection globale pour l'enseignement technique, qui explique le coût élevé de fonctionnement des C.F.P.E.T. et des E.N.N.A..

## **B. UN PILOTAGE MAL COORDONNE ET INSUFFISAMMENT COHERENT**

### **1. La dispersion de l'administration centrale de l'Education nationale**

Comme le rappelle l'Inspection générale de l'Education nationale dans son dernier rapport pour 1992, jusqu'à la rentrée de 1990, le Cabinet du ministre de l'Education nationale a été le maître d'oeuvre et le coordonnateur du projet de mise en place des I.U.F.M.

Après cette phase initiale l'administration de gestion a progressivement pris le relai de l'administration de mission.

Cependant, votre mission d'information observe qu'à l'heure actuelle, la dispersion des centres de décision du ministère de l'Education nationale constitue une difficulté très réelle pour les directeurs d'I.U.F.M. Ceux-ci sont confrontés à sept interlocuteurs dont aucun n'a une vision globale et entre lesquels les risques de divergence ou de cloisonnement ne sont pas totalement négligeables. Ces sept interlocuteurs sont, outre le Cabinet :

- la sous-direction de la formation initiale des maîtres mise en place depuis octobre 1990 au sein de la Direction des enseignements supérieurs (D.E.S.U.P.) qui a pour attribution l'organisation générale, la réglementation, les contenus d'enseignements et les certifications ;

- la direction des lycées et collèges qui comporte une sous-direction de la formation continue des enseignants du second degré,

- la direction des écoles dont l'une des sous-directions est notamment en charge du recrutement de la formation continue des enseignants du premier degré,

- la sous-direction du recrutement qui relève de la direction des personnels enseignants des lycées et collèges ,

- la direction générale des finances et du contrôle de gestion

- et également la direction de la recherche et des études doctorales.

## **2. L'imprécision du cadrage national**

A la dispersion administrative des autorités de tutelle s'ajoute l'imperfection de la réglementation nationale.

Dans les premiers temps, les responsables ont dû construire les I.U.F.M. sans connaître les règles fondamentales du jeu ni disposer d'un recensement précis des personnels mobilisables.

A titre d'exemple, la note du ministère de l'Education nationale définissant les modalités précises de l'épreuve professionnelle des concours externes du CAPES et du CAPET -c'est-à-dire l'innovation majeure des concours de recrutement- n'est parue que le 18 septembre 1991 alors qu'il est bien évident que la nature de cette épreuve détermine en grande partie l'organisation de la formation dispensée en première année d'I.U.F.M.

Au terme de la première année de fonctionnement des I.U.F.M., la réglementation en vigueur apparaît quantitativement volumineuse (2 lois, 13 décrets, 22 arrêtés, 10 notes de service sans compter les textes de création des I.U.F.M., ou les textes de nomination). Elle ne fournit cependant pas de réponses pertinentes à des problèmes fondamentaux comme l'intervention des enseignants-chercheurs dans les I.U.F.M. (sans quoi leur caractère universitaire n'est qu'un leurre) ou le statut des enseignants chargés d'encadrer les élèves-professeurs dans le réseau des classes d'accueil.

### C. UN BILAN DE L'EXPERIMENTATION PLACE SOUS LE SCEAU DU SECRET

Le flou de l'organisation des I.U.F.M. a été initialement justifié par un argument majeur : le Gouvernement a en effet systématiquement répondu à ce type d'objection en insistant sur le fait que la réforme de la formation des maîtres devait être conduite selon une méthode expérimentale reposant sur l'analyse du fonctionnement de trois I.U.F.M. pilotes créés à Reims, Grenoble et Lille.

Dans un tel schéma, la décision finale de généraliser l'expérimentation à l'ensemble du pays repose toute entière sur le bilan de l'expérimentation. Or, les rapports d'inspection générale traitant des I.U.F.M. n'ont été ni publiés ni même diffusés au Parlement, comme si la matière était classée selon le mot du rapporteur budgétaire, Paul Séramy, «secret-défense-éducation nationale».

L'analyse des résultats de la phase expérimentale était d'autant plus utile que celle-ci a été menée dans trois académies présentant des caractéristiques très diverses :

- une région à dominante industrielle avec une assez grande stabilité du personnel enseignant pour l'académie de Grenoble,

- un fort développement démographique ainsi qu'une forte rotation des enseignants, pour Lille ,

- la proximité de la capitale et un caractère plus rural pour l'académie de Reims.

Le refus obstiné de divulguer les divers bilans de l'expérimentation est en lui-même un aveu. Aurait-on si bien gardé le secret des travaux des inspections, explicitement chargées par l'article 25 de la loi du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'Éducation de procéder à l'évaluation du système éducatif, s'ils avaient conclu à une réussite de l'expérimentation des I.U.F.M. dans les trois académies pilotes ?

La généralisation des I.U.F.M. a donc été manifestement décidée dans la hâte et contre les leçons de l'expérimentation afin de donner un caractère irréversible à une réforme fondée dans son principe mais mal assurée dans ses modalités. Cette mise en place

générale à marche forcée explique en partie l'importance des réactions de rejet du nouveau système de formation des maîtres.

## **II. LES CRAINTES**

Il n'est pas nouveau à l'Education nationale qu'une réforme de fond suscite des objections. Les réactions de rejet de la mise en place des I.U.F.M. ont néanmoins surpris par leur ampleur. Ainsi, c'est presque unanimement qu'ont été dénoncées les menaces de dérive psycho-pédagogique et de désorganisation matérielle.

Un véritable bilan et une reconnaissance de l'oeuvre de l'ancien système de formation aurait en outre certainement permis d'atténuer les conflits inhérents à la remise en cause d'équilibres existants et d'avantages acquis.

### **A. LA REMISE EN CAUSE DES SITUATIONS EXISTANTES**

L'accueil des membres de la mission d'information sénatoriale a souvent constitué pour les directeurs d'I.U.F.M. une occasion de réunir les diverses catégories de personnels autour d'une même table.

A cette occasion, votre mission d'information a pu percevoir combien il est important pour les I.U.F.M. d'atténuer les conflits qui ont pu marquer la mise en place de l'institution, et d'instaurer un dialogue entre des personnels qui tiennent des langages très différents les uns des autres.

Par-dessus tout il paraît évident qu'une des sources majeures de méfiance et de malaise des personnels réside dans le fait que le travail accompli par les divers acteurs de l'ancien système de formation des maîtres n'a pas été suffisamment mis en valeur et replacé dans la perspective de la nouvelle dynamique des I.U.F.M.

#### **1. L'absence de bilan du système existant**

Le système de formation des maîtres antérieur aux I.U.F.M. apparaît comme un dispositif complexe mis en place par

strates successives pour répondre à des besoins concrets mais sans logique d'ensemble.

*a) Les écoles normales d'instituteurs*

Les écoles normales d'instituteurs « expérimentés » pour la première fois en 1810 et généralisées par les lois Guizot de 1833 et Jules Ferry de 1879 dans chaque département s'inscrivent dans une longue et prestigieuse tradition.

L'évolution de la formation des instituteurs au cours des dix dernières années se caractérise par deux grandes tendances : l'élévation du niveau de recrutement jusqu'au niveau du DEUG et l'accent mis sur la pédagogie.

Le potentiel des écoles normales était à la veille de la création des I.U.F.M. sous-employé. On cite le cas extrême de telle ou telle école normale, maintenue pour des raisons historiques et formant des promotions d'un nombre extrêmement réduit d'élèves instituteurs.

*b) Les centres pédagogiques régionaux*

Comparés aux écoles normales d'instituteurs, les centres pédagogiques régionaux créés en 1952 à raison d'un par académie apparaissent comme des structures légères, disposant de peu de personnel propre et mobilisant les ressources disponibles en formateurs et en locaux au sein de l'académie.

Si l'on a pu diagnostiquer dans la formation des maitres du primaire une certaine insuffisance des connaissances disciplinaires, c'est en revanche l'insuffisance de la professionnalisation qui apparait comme le point faible de la formation des maitres du secondaire.

En effet, préparant les concours de recrutement dans des universités assez largement coupés du milieu scolaire et, par la suite, utilisés pour pallier la pénurie d'enseignants après leur réussite au concours, les professeurs stagiaires ne disposaient au sein des C.P.R. que d'une formation professionnelle d'une durée limitée.

*c) La formation des maitres du technique*

Les écoles normales nationales d'apprentissage (E.N.N.A.) ont été créées en 1945 sur un modèle inspiré de celui des écoles normales d'instituteurs pour former les enseignants des lycées professionnels (qui ont succédé aux anciens centres d'apprentissage).

Depuis 1964, les centres de formation des professeurs de l'enseignement technique (C.F.P.E.T.) ont pour rôle la préparation des stagiaires au certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement technique (C.A.P.E.T.) dans des disciplines pour la plupart non enseignées à l'université.

L'utilité de l'existence simultanée des ENNA et des CFPET a été contestée :

- parce que ces centres employaient les mêmes catégories d'enseignants et dispensaient des formations assez similaires ;

- et parce que la désaffection des élèves et des candidats-enseignants de l'enseignement technique entraînaient une sous-utilisation manifeste de ce potentiel de formation (avec par exemple en E.N.N.A un nombre de stagiaires parfois bien inférieur à celui des postes budgétaires).

## **2. Une atmosphère conflictuelle**

Il n'a pas été suffisamment rendu hommage au prestige et à l'oeuvre des anciennes structures de formation. En même temps, les modalités de la réforme de la formation des maîtres n'ont pas été définies avec suffisamment de précision. Dans ces conditions, la mise en présence de mondes et de traditions différents s'est traduite par l'incompréhension tout autant que par la coopération et la «synergie» prévue par les réformateurs.

## **B. LA DERIVE PSYCHOPEDAGOGIQUE**

### **1. Le jargon pédagogique coupé de la réalité scolaire**

De nombreux articles de presse, au cours des années 1990 et 1991, ont mis en relief le côté burlesque de certains cours de pédagogie générale qui ont eu lieu dans les I.U.F.M.. Ces cours font partie de la formation commune à tous les enseignants des premier et second degré - formation commune dont la durée a été rapidement plafonnée à 10% du total des heures de formation des élèves-enseignants.

Pour mieux cerner la place et la nature de cette formation il convient de se reporter aux «trois rubriques», trois rubriques définies par le rapport du recteur Bancel comme «délimitant les contours de la professionnalité globale des enseignants». D'après ce document :

- le premier pôle est constitué par les «connaissances relatives aux identités disciplinaires (savoirs à enseigner, histoire, épistémologie et enjeux sociaux des différentes disciplines)» ;

- le deuxième pôle est constitué par les connaissances relatives à la «gestion des apprentissages (didactiques et pédagogiques)» ;

- le troisième pôle est constitué par les connaissances relatives au système éducatif (politique éducative nationale, structures et fonctionnement de l'institution, compréhension de la dynamique des projets d'établissements, etc.).

Or d'après les témoignages recueillis par la mission d'information :

- dans le cadre de la «connaissance du système éducatif», des demi-journées de formation ont pu être consacrées à chercher une phrase résumant la «représentation subjective» du système éducatif, à l'inscrire au feutre sur une affiche géante numérotée, à brandir cette affiche devant les autres stagiaires qui faisaient de même, à se regrouper par affinité et/ou par concordance de représentations et à coller au mur les affiches ainsi réunies.

- sous la rubrique «gestion des apprentissages», les stagiaires au cours de longues séances ont été amenés à se présenter les uns aux autres, d'abord par groupe de deux, puis par groupe de quatre : chacun présentant aux deux autres son voisin à partir de ce que celui-ci lui a dit lors de la présentation à deux.

La caractéristique commune à tous les modules de formations contestés par les élèves professeurs est qu'ils combinent l'infantilisation - avec parfois même un aspect humiliant pour le futur professeur - et le jargon pédagogique.

Il est certain que ce dernier ne date pas de la création des I.U.F.M. et que certaines bibliographies proposées aux stagiaires en I.U.F.M. prennent appui sur quantité d'ouvrages publiés depuis les années 1960 sur les thèmes du «conditionnement opérant ou répondant» de «l'équilibration rayonnante», du «conflit socio-cognitif» de «l'adjonction oblitérante», etc.

Derrière le langage obscur des psychopédagogues se profilent certes des questions fondamentales comme celles de l'échec scolaire et de l'apprentissage des méthodes de travail mais l'approche reste extrêmement théorique. Ainsi on apprend aux futurs professeurs que :

- «à l'intérieur d'un devoir l'élève est invité à communiquer des traces de sa démarche de production et qu'il sera éventuellement conduit à donner une auto-évaluation-bilan en fin de devoir» (cahiers pédagogiques l'évaluation 1991) ;

- l'échec scolaire «intériorisé tout au long de l'histoire personnelle de l'élève» «révèle sa souffrance» et entraîne «un sentiment de dévalorisation globale par défaut d'amour» ;

Or il convient avant tout de prendre acte du fait que les stagiaires sont beaucoup plus réceptifs à une approche concrète et sensible de la pédagogie. Il est à ce titre choquant d'apprendre que certains didacticiens n'ont pas été au contact direct d'une classe depuis au moins dix ans.

**Votre mission d'information a cependant constaté avec satisfaction qu'il existait une quasi-unanimité pour**

- tout d'abord réaffirmer clairement la distinction entre la pédagogie générale également baptisée psychopédagogie et la didactique des disciplines ;

- et en même temps souligner la faible utilité de la didactique générale lorsqu'elle ne se fonde pas sur l'observation concrète ainsi que la nécessité d'un approfondissement de la didactique disciplinaire traditionnellement plus développée dans les matières scientifiques que dans les matières littéraires.

## **2. La crainte de primarisation de l'enseignement secondaire**

L'existence de la psychopédagogie est bien antérieure à celle du nouveau système de formation des maîtres et de ce point de vue les I.U.F.M. ont sans doute joué un rôle de révélateur de pratiques existantes dans les anciennes écoles normales d'instituteurs.

Analysée de façon plus précise, la réaction de rejet de la didactique générale trouve en grande partie son origine dans la

crainte d'une primarisation de la formation des maitres du secondaire.

Cette crainte est fondée puisque plus de 90% des formateurs en I.U.F.M. sont d'anciens professeurs d'école normale qui se trouvent confrontés à de nouveaux publics d'étudiants accoutumés à l'enseignement universitaire.

Comme l'a parfaitement exprimé M. Laurent Schwartz devant votre mission d'information, le poids considérable des anciens professeurs d'école normale suscite certaines inquiétudes. En effet, même si l'idée de rassembler les élèves-enseignants du primaire et du secondaire dans un même lieu de formation est séduisante, il subsiste une différence fondamentale entre la préparation du futur enseignant des écoles, qui doit comporter une part importante de pédagogie ainsi qu'une formation disciplinaire suffisante et la formation du futur enseignant du second degré pour laquelle le progrès pédagogique passe par un niveau de connaissances très élevé.

Il n'est pas inutile de rappeler qu'aux Etats-Unis les didacticiens jouent un rôle influent mais l'enseignement secondaire stagne à un niveau très faible, ce qui porte préjudice à l'ensemble du pays comme en témoigne les conclusions toujours actuelles du rapport A Nation at risk.

### **3. Une moindre priorité accordée aux critères d'excellence scientifique**

A la lecture du rapport Bancel définissant les trois pôles de connaissances à enseigner aux futurs professeurs, de nombreux scientifiques et intellectuels ont redouté que l'on donne à la « gestion des apprentissages » et aux connaissances relatives au système éducatif une importance aussi grande qu'au pôle disciplinaire.

En réalité, le poids accordé aux épreuves scientifiques des concours de recrutement des professeurs certifiés est resté prédominant. Toutefois, une épreuve professionnelle dotée d'un coefficient de l'ordre du quart des coefficients de l'ensemble des épreuves a été introduite. Cette transformation du concours du second degré amoindrit l'importance relative accordée aux critères d'excellence scientifique des candidats.

Ce dispositif nouveau appelle plusieurs objections :

- tout d'abord, il est paradoxal de diminuer le poids des épreuves scientifiques au moment où c'est précisément le

niveau des connaissances des candidats dans leur discipline qui est jugé insuffisant par les jurys du CAPES (il n'est pas rare que les derniers admis totalisent une note moyenne inférieure à 7/20 et même 5/20 semble-t-il pour les concours 1992 - ce qui constitue un indicateur tout de même assez significatif de l'appréciation des jurys de concours) ;

- en outre, l'introduction de l'épreuve professionnelle est susceptible d'introduire un biais dans les concours de recrutement, à partir du moment où les candidats extérieurs aux I.U.F.M. ne peuvent pas la choisir (ils disposent de la possibilité de choisir en remplacement une autre épreuve). De ce fait, un certain nombre de candidats de valeur risquent de se détourner des concours de recrutement, estimant - à tort ou à raison - leurs chances amoindries par la nouvelle organisation du concours.

## C. LA DESORGANISATION MATERIELLE ET LE DEFAUT D'INFORMATION

### 1. L'éclatement des sites et la multiplication des frais de déplacements

Les I.U.F.M. visités par votre mission d'information rassemblent en moyenne presque une dizaine de sites de formation ce qui correspond à l'addition du nombre d'universités de rattachement et d'anciennes écoles normales d'instituteurs ou d'anciennes écoles normales nationales d'apprentissage.

Les élèves professeurs et les personnels de l'I.U.F.M. ont donc à faire face à un éclatement géographique entre plusieurs sites. Pour certaines catégories d'élèves professeurs, comme en particulier les stagiaires de seconde année ayant réussi le CAPES, cette nouvelle configuration des lieux n'apporte pas de changement considérable du point de vue de la quantité de déplacements à accomplir puisque le stagiaire en année de C.P.R. était déjà amené à se déplacer dans les établissements d'enseignement secondaire.

En revanche, pour d'autres catégories d'étudiants de première année la multiplication des déplacements est considérable par rapport à l'ancien système de formation : ainsi alors qu'un étudiant pouvait préparer le CAPES dans une seule université il doit aujourd'hui prévoir dans son emploi du temps des déplacements en forte augmentation entre la ou les universités de rattachement et les centres de l'I.U.F.M..

Il convient également de se demander si cet éclatement des sites ne rend pas beaucoup plus difficile la tâche du directeur d'I.U.F.M. qui doit coordonner, animer et gérer comme un ensemble solidaire une structure extrêmement éparpillée et hétérogène.

Au plan financier, la diversité des implantations a deux conséquences :

- pour le budget des I.U.F.M. et de l'Éducation nationale une augmentation de la part consacrée aux remboursements des frais de déplacement. Cette augmentation mérite d'être attentivement surveillée. Si elle n'est pas contenue dans des limites raisonnables il conviendra de modifier l'organisation des I.U.F.M. pour que soit privilégié le financement de dépenses les plus directement utiles à la qualité de la formation des maîtres.

- pour les étudiants de première année qui n'ont pas droit au remboursement de leurs frais de transport (à la différence des fonctionnaires stagiaires de seconde année) une perte de temps et une source de dépenses qui vient notamment diminuer le caractère attractif des allocations de recrutement.

## **2. L'absence de définition claire des règles du jeu**

Conséquence du défaut de cadrage au niveau national, les I.U.F.M. pâtissent d'un défaut d'information et de communication : ainsi la publication trop tardive du nombre exact de postes offerts aux concours constitue une source importante d'anxiété pour les étudiants et de perturbation pour l'I.U.F.M.

La mission d'information a pu constater l'importance accordée par les étudiants aux renseignements officiels qui leur sont donnés lorsqu'ils s'inscrivent en première année d'I.U.F.M. sur le nombre prévisible de postes offerts et donc sur leur chance statistique de succès au concours.

Lorsque ces prévisions officielles sont pour une raison ou une autre modifiées à la baisse, les étudiants se sentent «dupés» et leur comportement à l'égard du concours varie, la «professionnalisation» passant au second plan au profit d'un sévère «bachotage» des épreuves.

- à l'intérieur même des I.U.F.M. le manque de clarté sur le statut des personnels ainsi que sur l'organisation financière administrative et comptable a nui à leur fonctionnement.

## DEUXIEME PARTIE

### LES DANGERS DE LA GENERALISATION HÂTIVE D'I.U.F.M. PERFECTIBLES

#### I. L'EFFET SUR LE NOMBRE ET LA REPARTITION DES CANDIDATS AUX CONCOURS

Depuis plusieurs années le nombre de candidats aux concours de recrutement d'enseignants stagne à un niveau insuffisant.

Ce phénomène a été interprété en 1990 par la Cour des comptes comme une conséquence de la fluctuation du nombre de postes mis au concours entre 1975 et 1985. Même si la pertinence de cette explication n'est pas contestable, il convient de remarquer qu'au fil des années la période des «coups d'accordéon» s'éloigne et qu'au contraire, depuis 1989, le nombre de postes offerts se situe à un niveau régulièrement élevé. Or l'expérience enseigne que l'affichage d'un volume de recrutement important provoque toujours -quoique de manière retardée- un gonflement des candidatures.

Dans un tel contexte, il était parfaitement naturel de s'attendre à ce que la création d'un «parcours de formation bien identifié» par les candidats complété par un système d'allocation produise un choc accélérant sensiblement une augmentation inéluctable.

Tel n'a pas été le cas, ce qui conduit à s'interroger sur l'incidence de la création du nouveau système de formation des maitres sur la crise de recrutement.

## A. LE VOLUME GLOBAL DE CANDIDATS : UNE DECEPTION

### 1. Le constat : la baisse du nombre de candidatures aux concours 1992.

#### EVOLUTION DES INSCRIPTIONS DEFINITIVES AUX CONCOURS

Concours	SESSION 1990	SESSION 1991	SESSION 1992	EVOLUTION 91/92	
				en nombre	en %
Agrégation externe	19.470	21.281	21.406	125	+0,59
CAPE externe	31.150	32.254	30.581	-1.673	-5,19
CAPEPS externe	2.666	2.574	2.339	-239	-9,29
CAPET externe	4.929	5.421	5.692	271	+5,00
Sous-total	58.215	61.530	60.014	-1.516	-2,46
PLP2 externe	5.925	5.985	5.735	-250	-4,18
<b>TOTAL concours externes</b>	<b>64.140</b>	<b>67.515</b>	<b>65.749</b>	<b>-1.766</b>	<b>-2,62</b>
CAPE interne	10.354	10.542	9.463	-1.074	-10,19
CAPEPS interne	3.104	2.821	1.891	-930	-32,37
CAPET interne	3.608	4.182	3.841	-341	-8,15
Sous-total	17.068	17.545	15.200	-2.345	-13,37
PLP2 interne	9.505	9.505	9.746	241	+2,54
<b>TOTAL concours internes</b>	<b>26.571</b>	<b>27.050</b>	<b>24.946</b>	<b>-2.104</b>	<b>-7,78</b>

Comme en témoigne le tableau ci-dessus, le nombre total de candidats aux concours externes du second degré après avoir augmenté de plus de 5% en 1991, avant la généralisation des I.U.F.M., a diminué de près de 3 % en 1992 pour s'établir à moins de 66.000 malgré le nombre record de postes offerts aux concours (21.000 en 1992 pour les concours externe du second degré contre 16300 en 1991).

Cette baisse s'observe en premier lieu pour les candidatures au CAPES (-5,2%) qui constituent les gros bataillons de recrutement du second degré.

S'agissant de l'enseignement technique on constate une progression des candidatures de 5% au CAPET externe et une diminution de même ampleur pour le concours de PLP2 ce qui au total conduit à une stagnation puisque le nombre de candidat est dans les deux cas de l'ordre de 6000 personnes.

Il convient de noter que la tendance à la baisse du nombre de candidats épargne le concours de l'agrégation dont la préparation n'est pas assurée par les I.U.F.M.

Le ministère de l'Education nationale a toutefois relevé dans cette diminution globale un motif de satisfaction en faisant apparaître que le nombre d'étudiants parmi les candidats aux concours externes du CAPES a augmenté de 4% tandis que la part des autres candidats (maîtres auxiliaires, maîtres de l'enseignement privé, mères de familles, cadres du privé et fonctionnaires non enseignants) a diminué fortement.

Les résultats définitifs des concours ouverts en 1992 font apparaître les évolutions suivantes :

- dans le second degré, l'augmentation de 43 % du nombre de postes offerts au CAPES (14.420 contre 10.050 en 1992) n'a pas pu contrecarrer une légère diminution (- 1%) du nombre de candidats présents au concours (de l'ordre de 26.000) ; le nombre des reçus qui s'élève à 9.637 en 1992 contre 8.121 en 1991 progresse de 19 % par rapport à l'an dernier ;

- dans le premier degré, la comparaison entre le concours d'instituteur (niveau bac + 2) organisé en 1990 et le concours de professeur des écoles ouvert en 1992, indique une contraction de moitié du nombre de candidats (19.395 en 1992 contre 41.062) pour un nombre de postes offerts supérieur de plus du quart (4.900 en 1992 contre 4.000 en 1990). Le nombre de reçus s'élève à 4.953 sur listes principales et 3.927 sur listes complémentaires (contre respectivement 4.000 et 7.164 reçus en 1990). L'exigence de la licence pour les concours de professeurs des écoles a donc provoqué une très nette régression du nombre des candidatures.

## **2. Les effets de la mise en place du nouveau parcours de formation**

La généralisation des I.U.F.M. s'est accompagnée de l'introduction de trois données nouvelles susceptibles d'influencer le volume global de candidatures - l'effet incertain de la meilleure lisibilité du parcours de formation ayant été évoqué supra.

*a) La modification des épreuves des concours de recrutement.*

Tout d'abord l'introduction d'une nouvelle épreuve professionnelle orale aux concours de recrutement des professeurs certifiés (C.A.P.E.S. et C.A.P.E.T.) des professeurs de lycée professionnel du second grade (C.A.P.L.P.2) et des professeurs d'éducation physique et sportive (C.A.P.E.P.S.) est susceptible de décourager certains candidats n'ayant pas préparé le concours dans un I.U.F.M.

En effet, cette épreuve professionnelle comporte selon les disciplines au moins deux options dont l'une est spécifiquement préparée au sein des I.U.F.M. tandis que la ou les autres options peuvent être choisies par les candidats extérieurs aux I.U.F.M.

Si cette modalité nouvelle n'est juridiquement en rien contraire au principe d'égalité entre les candidats, elle modifie néanmoins leur stratégie et leur comportement puisqu'une partie d'entre eux se désigne clairement comme extérieur aux I.U.F.M. en ne choisissant pas l'option prenant appui sur « un travail réalisé individuellement ou collectivement pendant la première année d'I.U.F.M. ».

Or cette épreuve orale est dotée d'un coefficient très important puisque son poids est compris entre 20% et 25% des épreuves de chaque concours.

De ce point de vue, l'ancien système des I.P.E.S. qui dispensait purement et simplement les élèves-professeurs des épreuves écrites d'admissibilité présentait sur le système actuel :

- à la fois un inconvénient du point de vue de la vérification des connaissances des Ipésiens ;

- et l'avantage de la clarté pour les autres candidats tous placés sur un réel pied d'égalité.

Les statistiques présentées ci-dessus et relatives à l'évolution des candidatures pour 1992 indiquent clairement une augmentation du nombre d'étudiants et une forte régression de la part des autres candidats.

On peut se demander si ces chiffres ne mettent pas en évidence un phénomène de dissuasion de se présenter aux concours pour les candidats extérieurs au cursus I.U.F.M. alors que l'Education nationale a tout à gagner d'une diversification des sources de recrutement de ses professeurs pour écarter le risque d'un « moule unique » d'enseignants.

#### *b) L'exigence généralisée de la licence*

Il est évident que de l'exigence généralisée de la licence pour l'accès au concours de professeurs d'école et de professeurs de lycée professionnel rétrécit considérablement le vivier global de recrutement.

Certes, à terme, le gonflement actuel des premiers cycles universitaires, qui s'explique lui-même par le fait que 9 bacheliers sur 10 poursuivent des études supérieures, ne peut que se propager aux seconds cycles. Dans quelques années le flux de licenciés sera ainsi suffisant pour couvrir à la fois les besoins de recrutement d'enseignants et ceux des autres secteurs d'activité.

Dans l'immédiat le vivier de licenciés est inférieur de 60% à celui des titulaires d'un diplôme de niveau bac + 2 puisque d'après les dernières données disponibles :

- 70.740 licences ont été délivrées en 1990 ;

- contre 86.000 Deug, 1.155 Deust (diplôme d'études universitaires en sciences et techniques), 52.667 B.T.S. (Brevet de Technicien supérieur) et 27.835 DUT (Diplôme universitaire de technologie) soit au total plus de 167.000 diplômes de niveau Bac + 2.

Dans certaines académies comme celle de Lille où 40% environ des reçus aux concours d'instituteurs étaient titulaires d'un B.T.S. ou d'un D.U.T., l'exigence nouvelle de la licence pose le problème de la ponction des concours du premier degré sur le vivier de recrutement des concours du second degré.

S'agissant des concours de recrutement des professeurs de lycée professionnel, le vivier de licenciés est quasiment inexistant puisqu'à l'heure actuelle seule une quinzaine d'universités proposent des licences techniques aux titulaires d'un B.T.S. ou d'un D.U.T.

L'exigence de la licence étant parfaitement irréaliste, les concours de PLP2 restent accessibles aux diplômés de niveau Bac + 2 ayant 5 ans d'expérience professionnelle ou une qualification équivalente dans les disciplines où il n'existe pas de licence.

*c) Le système d'allocations*

Conjointement à la création des I.U.F.M. a été mis en place au 1er septembre 1991 un nouveau dispositif d'aide au recrutement des enseignants qui se substitue aux allocations d'enseignement distribuées au nombre de 2.000 à la rentrée 1989 et de 4.500 à la rentrée de 1990.

A partir de 1991 le nombre d'aides au recrutement a très fortement progressé atteignant 11.550 à la rentrée 1991 et 19.500 sont prévues pour la rentrée de 1992.

Les allocations créées sont de deux types :

- les allocations de première année d'I.U.F.M., au nombre de 5.650 en 1991 (dont 3.150 pour le premier degré et 2.500 pour le second degré) et d'un montant annuel de 70.000F ;

- et les allocations d'année préparatoire pour les étudiants titulaires d'un DEUG et qui s'engagent une fois licenciés à s'inscrire en I.U.F.M. ; leur nombre s'élève à 5.900 (dont 4.000 pour le premier degré et 1.900 pour le second degré).

Cette répartition favorable au premier degré prend en compte le fait que la création des I.U.F.M. se traduit pour les élèves-enseignants du premier degré par une diminution de ressources : en effet l'élève instituteur qui réussissait le concours de recrutement devenait fonctionnaire stagiaire rémunéré pendant toute la durée de sa formation en école normale, tandis que dans le cursus I.U.F.M. où le concours est placé en fin de première année, l'élève professeur "perd" une année de rémunération.

En même temps, la répartition des allocations entre les académies et entre les disciplines obéit à une logique incitative.

Le système d'allocations destinées aux élèves professeurs se préparant aux concours du premier degré a en effet pour but d'attirer les candidats vers les académies déficitaires où ils effectueront par la suite l'essentiel de leur carrière, puisque la gestion des corps des enseignants des écoles est départementale avec des possibilités limitées de mutations interdépartementales.

La répartition des allocations du second degré vise à inciter les étudiants à préparer les concours de professeur dans les disciplines déficitaires.

L'aspect le plus surprenant du système de répartition des allocations du second degré est qu'il comporte, comme pour la répartition opérée dans le premier degré, une logique incitative en faveur des académies déficitaires alors que les concours, de même que la gestion des corps d'enseignants du second degré, sont nationaux.

Dans ces conditions, à moins de s'acheminer vers un recrutement et une gestion académiques, il est difficile de justifier des écarts d'une ampleur considérable (de 1 à 35) entre les académies de Versailles, de Lille ou de Créteil, et celles de Paris ou d'Aix-Marseille. Dans le système actuel, en effet, le jeune certifié qui provient d'un I.U.F.M. situé dans une académie du sud a autant de chances d'être affecté comme enseignant dans le nord ou l'est qu'un élève professeur issu de l'I.U.F.M. de Lille.

L'objectif qui consiste à favoriser les académies déficitaires, tout en étant louable, a peut-être contrarié l'objectif d'un accroissement global du vivier de candidats car on peut penser que les allocations qui n'ont pas été distribuées dans les académies déficitaires auraient pu inciter des étudiants à faibles ressources des académies excédentaires à se diriger vers la carrière d'enseignant.

## **B. LA REPARTITION DES CANDIDATS : DES DANGERS MAJEURS**

### **1. La prédominance des licenciés en psychologie et sciences humaines dans le primaire**

A l'occasion de leurs déplacements dans les I.U.F.M., les membres de la mission d'information ont été frappés, en examinant les statistiques sur la provenance des candidats, par le nombre extrêmement réduit d'élèves professeurs des écoles titulaires d'une licence scientifique.

Ces observations ponctuelles seront très vraisemblablement confirmées par des statistiques globales qui permettront de conclure à la quasi disparition des titulaires d'une licence de mathématiques (0,2% environ du total des licences possédées) ou de physique (3%) dans le vivier de recrutement des professeurs des écoles. En revanche, les disciplines comme la

psychologie, la sociologie et les sciences de l'éducation fournissent les gros bataillons de candidats aux concours du premier degré.

La mission d'information s'inquiète vivement des conséquences possibles de cette évolution sur la physionomie de l'enseignement dispensé aux élèves du primaire.

Certes, cette tendance est sans doute antérieure à l'exigence de la licence pour l'accès au concours de professeur d'école mais le nouveau dispositif de recrutement aggrave le déséquilibre au lieu de le contrecarrer.

La création de licences à dominante scientifique et au moins partiellement "profilées" pour la préparation des concours de recrutement apparaît comme une des seules solutions possibles pour éviter une raréfaction rapide des scientifiques dans le corps des enseignants du premier degré autrefois recruté dans le vivier des titulaires du baccalauréat «sciences-ex».

## **2. Des carrières du second degré moins attractives**

La mission d'information a pu constater sur le terrain que le nombre de dossiers de candidatures à l'entrée en I.U.F.M. s'est réparti en 1991 de manière déséquilibrée : l'afflux des demandes pour la préparation des concours de recrutement des professeurs des écoles a obligé les I.U.F.M. à opérer une sélection draconienne, par exemple dans les académies du Sud - tandis que la quasi-totalité des dossiers de candidature en vue de la préparation aux concours du second degré ont été acceptés. Certains I.U.F.M. ont même dû, semble-t-il, retarder les dates limites de dépôt en raison d'un nombre de candidats insuffisant. En outre les allocations destinées aux élèves de première année n'ont pas toutes été distribuées pour le second degré.

La raison essentielle de cette attirance plus forte des étudiants pour les concours du premier degré est géographique : à rémunération égale de nombreux candidats ont tout naturellement tendance à préférer rester dans leur département ou leur académie en tant que professeur des écoles plutôt que se soumettre aux affres de la gestion nationale, mécanique et impersonnelle des professeurs certifiés du second degré. A cette considération immédiate s'ajoute le fait que le futur professeur d'école peut espérer accéder par concours interne aux carrières du second degré avec une prise en compte de son ancienneté susceptible de le prémunir contre une première affectation trop éloignée de ses vœux.

Ainsi, la logique de la formation des maîtres qui repose sur un rapprochement des conditions de recrutement et de carrière

des enseignants des premier et second degré s'accommode mal du maintien de la dichotomie entre la gestion départementale académique des corps du premier degré et le mouvement national auquel sont soumis les maîtres du second degré.

## **II. LES INCIDENCES SUR LA QUALITE DE LA FORMATION DES MAÎTRES**

Non seulement la mise en place des I.U.F.M. a eu des conséquences décevantes sur le volume des candidatures au concours, mais elle n'a pas non plus pour l'instant apporté d'amélioration significative de la nature de la formation des maîtres.

En effet, la cohérence du parcours offert aux futurs maîtres du primaire a diminué par rapport au système des écoles normales, principalement du fait de la place du concours en fin de première année d'I.U.F.M. qui empêche le déroulement continu et progressif de la formation professionnelle pendant deux années.

Les maîtres de l'enseignement secondaire général connaissent quant à eux un malaise et un certain désenchantement dans les I.U.F.M.. En même temps, la formation des enseignants du technique, qui n'a pas été assez affirmée comme une priorité, a été victime d'un phénomène de dilution. En effet, au milieu des innombrables difficultés de la mise en place générale des I.U.F.M. les spécificités de l'enseignement technique ont été quelque peu oubliées.

A côté des transformations qu'opèrent les I.U.F.M. subsistent un certain nombre de questions fondamentales qui restent dans l'ombre, comme la place de l'agrégation, restée en dehors de la logique des I.U.F.M. ou le maintien de catégories d'exclus de la formation des maîtres.

Enfin, si l'alternance est en théorie proclamée comme le principe de base de la formation pédagogique des enseignants, l'observation conduit à diagnostiquer le maintien d'une dissolution entre le scientifique et le professionnel.

## A. DES TRANSFORMATIONS CONTESTABLES

### 1. La place du concours de recrutement

Dans l'architecture du nouveau dispositif de formation des maîtres, le concours de recrutement se situe après la première année de formation en I.U.F.M.

*a) Les avantages contestables du concours en fin de première année*

Ce choix a été motivé par trois grandes séries de raisons :

- financières, en premier lieu, puisque les élèves en I.U.F.M. sont étudiants avant de passer le concours et ne deviennent fonctionnaires stagiaires qu'en deuxième année, moment à partir duquel ils ont droit à une rémunération et au remboursement de leurs frais.

- ensuite, le concours ainsi placé peut comporter des épreuves professionnelles en plus des épreuves disciplinaires ; il permet en même temps de lutter contre une tendance naturelle à la démobilisation des candidats après la réussite au concours ;

- enfin, les candidats reçus sur une « liste complémentaire » (et auxquels il peut être fait appel en cas d'insuffisance du nombre de reçus sur la liste principale) bénéficient d'une année de formation professionnelle avant d'être envoyés sur le terrain.

Parmi ces arguments, le seul réellement convaincant est celui de la lutte contre la démobilisation des lauréats, en effet :

- premièrement si le coût financier apparaît à très court terme moindre, le calcul ne tient compte, ni du gâchis que représente la formation de candidats en cas d'échec au concours -même si jusqu'en l'an 2000 les besoins en recrutement massif augmentent les chances de succès des étudiants ; ni du coût, non mesurable mais bien réel, des inconvénients de la place du concours pour la cohérence de la formation des maîtres ;

- en second lieu, l'introduction d'épreuves professionnelles dans un concours situé avant l'entrée en I.U.F.M. n'est pas totalement inconcevable si les universités remplissent en amont un rôle de pré-professionalisation au métier d'enseignant ; à supposer même la suppression totale de toute épreuve professionnelle au concours, on

peut penser que la formation pédagogique continûment étalée sur deux ans sera en définitive renforcée.

- enfin, le recours au système de la liste complémentaire peut être limité.

*b) Un obstacle à la cohérence de la formation*

Si les avantages de la position du concours en fin de première année sont d'une portée relative ses inconvénients sont en revanche plus massifs.

Sur le terrain on voit bien en effet que la place du concours en fin de première année est un des principaux obstacles à la cohérence et à la continuité de la formation professionnelle des maîtres.

En effet, il est presque impossible de demander à des candidats qui préparent un concours déterminant pour leur avenir professionnel de ne pas consacrer l'essentiel sinon l'intégralité de leurs efforts et de leur concentration à une préparation directe des épreuves (d'admissibilité notamment qui sont principalement disciplinaires).

A l'évidence, même si les élèves en I.U.F.M. sont extrêmement intéressés par une sensibilisation au métier d'enseignant, ils ne peuvent s'empêcher de craindre d'être coiffés sur le fil de l'admissibilité par des étudiants qui auront eu une vision plus utilitariste de la préparation au concours.

Tous les I.U.F.M. visités par la mission d'information ont ainsi fourni une illustration - plus ou moins frappante - du plus grand défaut du parcours en I.U.F.M. : la première année est écartelée entre la préparation au concours et le souci de professionnalisation.

Pour les futurs professeurs des écoles, la perte de cohérence de la formation est évidente par rapport à l'ancien parcours en école normale d'instituteurs.

De manière générale, le choix de la place du concours en fin de première année fait apparaître le nouveau dispositif de formation des maîtres comme une anomalie.

On ne trouve en effet guère d'exemples ni dans la fonction publique, ni dans les autres systèmes de recrutement par concours où la formation professionnelle est dispensée avant les épreuves de sélection.

Pour toutes ces raisons la mission d'information estime souhaitable de placer les concours de recrutement avant l'entrée en I.U.F.M.

Pour combattre le danger de «démobilisation» des candidats reçus au concours, il conviendrait de renforcer la sévérité des conditions de titularisation des professeurs stagiaires en leur accordant la certification I.U.F.M. non seulement au vu des résultats de leur stage en responsabilité et de leur mémoire professionnel mais aussi en fonction de leurs travaux effectués dans les disciplines académiques.

## **2. Le malaise des maîtres du secondaire dans les I.U.F.M.**

Tandis que la modification de la place du concours est le principal facteur d'évolution de la formation des maîtres du primaire, la mise en place des I.U.F.M. a créé chez les futurs enseignants du second degré une situation de malaise.

Celui-ci est entretenu par les deux grandes nouveautés introduites dans la formation des élèves certifiés.

Tout d'abord, la création d'une épreuve professionnelle dans les concours de recrutement et la préparation à cette épreuve organisée dans les I.U.F.M. ont pour contrepartie une diminution corrélative de la place accordée aux disciplines. Or, les futurs professeurs du second degré se définissent avant tout comme les enseignants d'une discipline alors que l'identité professionnelle des maîtres du premier degré est plutôt centrée sur la pédagogie et l'éveil des enfants.

C'est donc un choc entre deux cultures qui se produit dans les I.U.F.M. avec la mise en présence d'un potentiel de formateurs issu des écoles normales (2.685 emplois d'anciens professeurs d'école normale contre 300 emplois de type enseignants-chercheurs) et d'un public d'étudiants extrêmement sensible à toute «menace pesant sur la discipline».

La seconde nouveauté, c'est-à-dire l'obligation d'élaborer un mémoire professionnel s'appuyant sur le stage en responsabilité effectué au cours de la seconde année en I.U.F.M., a été contestée pour des raisons en fin de compte assez voisines. Les futurs certifiés voient en effet la durée de la formation professionnelle en seconde année d'I.U.F.M. doubler par rapport à celle qui était dispensée dans les ex-centres pédagogiques régionaux. Dans ces conditions, le temps

disponible manque notamment pour suivre à l'université des enseignements de maîtrise ou de troisième cycle.

Ces considérations qui illustrent le thème du «désenchantement» du métier évoqué par les futurs enseignants du second degré, doivent être reliées à un autre phénomène : l'absence de réelle «universitarisation» de la formation des maîtres par rapport à l'ancien dispositif.

Il est en effet manifeste que la dimension universitaire est presque exclusivement limitée à la préparation traditionnelle du CAPES et que la participation des enseignants-chercheurs à la formation des professeurs certifiés stagiaires, des futurs enseignants des écoles et de l'enseignement professionnel est quasi inexistante.

### **3. La dilution des cursus proposés aux élèves professeurs de l'enseignement technique**

L'expérimentation et la généralisation des I.U.F.M. n'ont pas donné lieu à une manifestation précise de volonté de favoriser l'enseignement technique.

Dans ces conditions, il n'est pas surprenant que l'on puisse diagnostiquer une dégradation de la formation des enseignants du technique notamment par rapport à la référence des six Ecoles normales nationales d'apprentissage (des académies de Lille, Nantes, Lyon, Toulouse, Paris-St-Denis et Versailles).

En premier lieu, le système antérieur de prérecrutement des candidats était plus attractif que le système d'allocation qui le remplace. En effet, les élèves des cycles préparatoires au C.A.P.E.T. et au C.A.P.L.P.2 perçoivent non pas une allocation -qui a le statut d'une bourse- mais un véritable salaire pris en compte notamment pour la retraite.

D'autre part, la formation des maîtres du technique dans les I.U.F.M. ne permet pas aux élèves professeurs de suivre un véritable stage d'immersion en entreprise, principalement par manque de temps et en raison des chevauchements avec les stages en responsabilité dans les établissements scolaires.

Il faut reconnaître que la mise en place des formations des maîtres de l'enseignement général a donné lieu à une tâche d'une telle difficulté que l'on peut comprendre que dans un premier temps l'enseignement technique n'ait pu faire l'objet d'une attention particulière de la part des équipes de direction.

Dans un second temps, la mission d'information estime qu'il est fondamental de remédier au décalage entre les grandes options de la politique éducative en faveur de l'alternance et la dilution de la formation des maîtres du technique constatée au sein des I.U.F.M..

## **B. UNE FORMATION QUI N'EST PAS GENERALISEE TOUS LES MAÎTRES**

### **1. Une filière d'excellence placée en dehors de la logique des I.U.F.M. : l'agrégation**

Comme l'avait prévu le rapport du recteur Bancel, aucune modification du concours de l'agrégation n'a été introduite. Une fois reçu aux épreuves, le candidat doit néanmoins, dans le cas général, pour être titularisé, obtenir la certification de l'I.U.F.M. Encore convient-il de remarquer que les agrégés ont été dispensés, dans certains I.U.F.M., de l'obligation de rédiger un mémoire professionnel.

Le maintien de l'agrégation en dehors de la logique de professionnalisation de la nouvelle formation des maîtres amène à s'interroger sur les fondements même de la réforme.

En effet, il est fréquent que les meilleurs pédagogues soient des agrégés car la bonne construction d'un acte pédagogique suppose un niveau de culture élevé pour se mettre à la portée - et non pas au niveau - des élèves.

Tel était, comme l'a rappelé M. Laurent SCHWARTZ au cours de son audition, le principe de base de fonctionnement des anciens Instituts de recherche pour l'enseignement des mathématiques, dans lesquelles les compétences des enseignants-chercheurs de haut niveau sont mobilisées pour la résolution des difficultés concrètes des élèves.

### **2. Les catégories exclues de la formation des maîtres**

Si l'intégralité de la formation pédagogique n'est pas dispensée aux futurs agrégés, on aurait pu en revanche penser que les I.U.F.M. en feraient bénéficier les maîtres autrefois placés directement sur le terrain malgré leur expérience et leur niveau scientifique limités.

Or la généralisation de la formation des maîtres à ceux qui en ont le plus besoin n'a pas eu lieu. Restent en effet non ou partiellement «couverts» par le nouveau dispositif :

- tout d'abord les maîtres auxiliaires (40.000 aujourd'hui environ) alors que tout justifierait une vigilance particulière à l'égard de ces enseignants livrés à eux mêmes dans les zones de scolarisation les plus difficiles ;

- ensuite, les candidats reçus sur une liste complémentaire et envoyés sur le terrain, sans avoir préalablement effectué la deuxième année d'I.U.F.M. qui comporte une dimension professionnelle plus accentuée que la première ;

- et enfin, les lauréats des concours ayant exercé des fonctions d'enseignement, quelles que soient la qualité et la durée du service accompli antérieurement.

### C. LA RECHERCHE D'UNE ARTICULATION ENTRE LA THEORIE ET LA PRATIQUE

Les orientations ministérielles relatives aux études dans les I.U.F.M. affirment clairement et souvent que le fondement de la formation des maîtres est l'alternance entre la théorie et la réalité du métier.

Or, la généralisation des I.U.F.M. se traduit en réalité par la juxtaposition, d'une part, d'un enseignement scientifique dispensé par les universités et, d'autre part, d'une formation pédagogique assurée par les I.U.F.M. sans qu'apparaisse un réel «mixage» des savoirs ni une véritable liaison entre les différents formateurs.

Pour contrecarrer la tendance à la dissociation du scientifique et du professionnel, une attention particulière doit être portée à deux aspects fondamentaux de la formation des maîtres.

#### *a) L'insuffisance de la recherche en éducation*

Comme l'a exprimé dans une formule lapidaire un directeur d'I.U.F.M. au cours de la visite d'une délégation de la mission d'information, faute d'une connaissance suffisamment approfondie des processus réels d'apprentissage, tout se passe -dans certaines occasions- comme si l'Éducation nationale prenait des décisions contre nature du type «la durée de la grossesse est fixée à six mois».

Les progrès de la recherche fondamentale en éducation sont donc décisifs pour permettre une véritable amélioration de la formation des maîtres.

Or les sciences de l'éducation de notre pays souffrent d'une certaine faiblesse au plan international et nécessitent une réorganisation précédée d'une évaluation précise.

Ce secteur universitaire compte quinze départements universitaires et regroupe 250 enseignants-chercheurs dont la formation de base est extrêmement diverse. Même si les nombreuses critiques contre le « pédagogisme » affaiblissent l'image des sciences de l'éducation, ces formations supérieures attirent un nombre croissant d'étudiants qui dépasse aujourd'hui 10.000 contre la moitié deux ans plus tôt.

La mise en place des I.U.F.M. impose le remodelage de la recherche pédagogique pour satisfaire deux grands objectifs complémentaires :

- la production de travaux de recherche et de diagnostics pédagogiques grâce à un approfondissement théorique ;

- et la formation d'enseignants-chercheurs de qualité, susceptibles de participer à l'amélioration des contenus de formation dispensés en I.U.F.M..

#### *b) La difficile constitution d'un réseau de classes d'accueil*

Alors que le réseau des classes d'accueil des maîtres du premier degré est fortement structuré avec les écoles annexes et d'application ainsi que les instituteurs maîtres formateurs, celui du second degré est beaucoup moins étoffé. La raison principale en est que l'Éducation nationale utilise traditionnellement les futurs professeurs du second degré pour remédier au manque d'enseignants et fait passer au second plan l'objectif de qualité de la formation.

La généralisation des I.U.F.M. n'a guère modifié cette donnée fondamentale. Pourtant, la mise en oeuvre de la formation professionnelle alternée des maîtres repose en grande partie sur la participation des chefs d'établissement et des conseillers pédagogiques à la constitution dans les établissements scolaires de lieux de formation efficaces.

Les conditions de rémunération des professeurs conseillers pédagogiques ont été modifiées en fonction de la nouvelle organisation des stages dans les I.U.F.M.. Ainsi, le décret du 9 mars 1992 prévoit que :

- le suivi des stages de sensibilisation n'ouvre pas droit à une rémunération spécifique ;

- les stages de pratique accompagnée ouvrent droit au versement d'un taux de base (environ 260 francs) pour cinq heures de stages effectuées par un groupe d'élèves de première ou de seconde année d'I.U.F.M. ;

- et l'encadrement des stages en responsabilité donne lieu au versement d'un taux de base par semaine et par stagiaire.

Comme on peut le constater ce dispositif n'est qu'assez peu incitatif et en outre aucune décharge de service n'est prévue pour les conseillers pédagogiques.

Or, le nouveau système de formation des maîtres nécessite une amélioration simultanée :

- de la capacité d'accueil des futurs enseignants qui suivent un stage, car les catégories de stagiaires se multiplient tant dans les I.U.F.M. qu'au titre de la préprofessionnalisation dans les universités ;

- et de l'efficacité des stages ce qui suppose le perfectionnement de la formation des formateurs du second degré, qui, à la différence de ceux du primaire (les Instituteurs maîtres-formateurs) ne font pas l'objet d'un recrutement ni d'un statut spécifique.

Si comme le relève l'Inspection générale dans son dernier rapport l'accueil des nouveaux enseignants ne doit plus être « un devoir négligé » l'accueil des stagiaires doit pour sa part être une priorité de la formation des maîtres.

### **III. LA LOURDEUR DE L'ORGANISATION DES I.U.F.M.**

Alors qu'a priori on pouvait attendre de la création d'une institution unique une simplification de l'organisation de la formation des maîtres, la généralisation des I.U.F.M. se traduit par un alourdissement de structures beaucoup moins fonctionnelles que prévu.

A la lourdeur s'ajoute une certaine rigidité puisque les I.U.F.M. n'ont pas échappé à une forte tendance à reproduire les structures existantes.

## **A. DES STRUCTURES MOINS FONCTIONNELLES QUE PRÉVU**

### **1. Une capacité d'accueil accrue**

En 1991-1992 les 28 I.U.F.M. rassemblent 66.000 étudiants soit une capacité d'accueil moyenne de près de 2.300 élèves-professeurs. Cette moyenne recouvre d'importantes disparités, les I.U.F.M. de Lille, Versailles et Créteil avoisinant les 5.000 étudiants.

Au nombre élevé d'étudiants et des stagiaires à former s'ajoute leur extrême hétérogénéité selon le concours préparé ou réussi, le cursus antérieur ou le statut administratif. Or les I.U.F.M. ont pour objectif la définition d'un parcours individualisé pour chaque étudiant en fonction du bilan de ses compétences.

### **2. Des moyens insuffisants**

Les I.U.F.M. ont également hérité d'un potentiel humain très divers en personnel enseignant et non enseignant ce qui a posé d'épineux problèmes d'harmonisation des conditions de service très variables d'un lieu à l'autre dans l'ancien système de formation des maîtres.

Il convient de remarquer que les I.U.F.M. ont reçu des moyens presque constants par rapport aux anciennes écoles normales (environ 2.800 formateurs) puisque le fonctionnement des C.P.R. reposait presque essentiellement sur l'existence de décharges de service accordées aux professeurs formateurs, et que le nombre de création de postes d'enseignants chercheurs a été limité à trois cents.

Dans le même temps, les I.U.F.M. doivent encadrer un public environ deux fois plus nombreux, tout en améliorant la qualité ainsi que le volume horaire de la formation des élèves maîtres et en faisant fonctionner non seulement l'équivalent des anciennes structures de formation mais aussi un centre I.U.F.M. fédérateur au niveau académique.

L'effort de productivité ainsi demandé aux personnels n'a pas toujours été accompagné de la définition d'un statut réellement motivant. En outre, la possibilité d'une réalisation d'économies d'échelles par rapport à l'ancien système de formation a été manifestement surestimée : les I.U.F.M. n'apparaissent pas en effet

notamment du fait de leur éclatement géographique comme des structures suffisamment fonctionnelles.

## **B. UNE TENDANCE A LA REPRODUCTION DE L'EXISTANT**

### **1. La carte des I.U.F.M.**

En raison des difficultés d'organisation, de l'attachement des personnels à leur ancien établissement, des équilibres départementaux et parfois des rivalités locales, les I.U.F.M. ont bien souvent eu tendance à maintenir dans ses grandes lignes le schéma antérieur de formation des maîtres. Les enseignants du premier degré continuent donc la plupart du temps d'être formés dans les départements et les professeurs du second degré au chef-lieu académique.

La même tendance à la conservation de l'acquis explique l'extrême faiblesse de la formation des maîtres du technique dans les académies dépourvues d'E.N.N.A. ou de formations au C.A.P.E.T. De ce point de vue la mise en place des I.U.F.M. s'est déroulée sans que soit prise en compte la priorité à accorder à la formation des enseignants du technique alors qu'au même moment l'introduction de l'alternance dans l'enseignement technique était affirmée comme un objectif primordial.

Ainsi, la préparation du C.A.P.E.T. productique qui recouvre le secteur de la fabrication mécanique n'est assuré que dans sept centres, ce qui laisse le Centre et l'Ouest de la France sans dispositif de préparation. La nécessité d'une articulation entre le réseau de lycées professionnels, les I.U.T. susceptibles de fournir le vivier de candidats et les I.U.F.M. n'a pas été prise en compte.

### **2. La constitution des équipes de direction**

La constitution des équipes de direction apparaît de manière générale à la fois comme un héritage et un facteur de perpétuation des anciennes structures de formation.

En effet, si parmi les 28 directeurs d'I.U.F.M. on compte 25 enseignants-chercheurs et trois inspecteurs pédagogiques régionaux-inspecteurs d'académie (IPR-IA), les effectifs des directeurs-adjoints se caractérisent par la prépondérance des anciens

directeurs d'école normale (au nombre de 53), un nombre important d'enseignants-chercheurs (47) et 26 I.P.R.

Même si la volonté de rechercher un bon équilibre entre les trois anciens ordres d'enseignement et de permettre aux anciens directeurs d'écoles normales de bénéficier d'un statut correspondant à leurs aspirations est parfaitement légitime, il semble à votre mission d'information que les directeurs d'I.U.F.M. n'ont pas disposé de suffisamment de marge de liberté pour constituer des équipes de direction armées pour l'action.

### **3. Les corps de formateurs**

Les effectifs de formateurs en I.U.F.M. se caractérisent par une prépondérance numérique très nette des anciens professeurs d'école normale qui représentent plus de 90 % du total des emplois (qui s'élève environ à 2.900 emplois).

Les trois cents emplois d'enseignants-chercheurs créés dans les I.U.F.M. n'ont pu être pourvus en totalité bien qu'ils aient suscité 3.200 candidatures. Cet afflux de candidatures amène à poser le problème de la motivation réelle des postulants, d'autant que leurs missions ne sont pas clairement définies.

Compte tenu notamment de la pyramide des âges des anciens professeurs d'école normale, leur prépondérance numérique est amenée à s'atténuer fortement dans les dix années qui viennent.

Dans ces conditions, un des enjeux majeurs de la formation des maîtres consiste à définir les principes sur lesquels doit être conçu le recrutement et la mission des formateurs en I.U.F.M.

Rappelant que les anciennes structures de formation ont essentiellement pâti de l'insuffisance de la mobilité des formateurs, votre mission d'information est convaincue que les I.U.F.M. doivent à tout prix éviter de devenir un monde clos et que les formateurs doivent être soumis à un va-et-vient entre la recherche universitaire et les I.U.F.M. tout en gardant le contact avec la réalité du tissu scolaire.

## TROISIEME PARTIE

### LES PROPOSITIONS

#### POUR DES IUFM PLUS ATTRAYANTS

#### ET PLUS EFFICACES

#### A. REMEDIER AUX TRAVERS DU PILOTAGE DES I.U.F.M. PAR L'EDUCATION NATIONALE

##### 1. Privilégier la transparence :

- en publiant annuellement des bilans du fonctionnement des I.U.F.M.

- et en informant régulièrement le Parlement, notamment du suivi par les inspections générales de la formation des maîtres.

*Le manque d'information a gravement nui à la mise en place et à l'image des I.U.F.M. Il est en effet préférable, plutôt que d'afficher coûte que coûte une réussite des I.U.F.M., d'analyser clairement les difficultés concrètes de fonctionnement du nouveau dispositif afin d'y remédier.*

2. Donner un rôle d'arbitrage et de coordination à la sous direction chargée de la formation initiale des maîtres.

*Il s'agit de remédier à la dispersion administrative et aux conséquences de la multiplication des interlocuteurs des I.U.F.M. au sein des services centraux de l'Éducation nationale*

## B. POUR L'ACCROISSEMENT EQUILIBRE DU VIVIER DE CANDIDATS

3. Publier le plan pluriannuel de recrutement des personnels en le complétant de manière à afficher des prévisions au niveau académique

Plus de trois années après le vote de la loi du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation dont l'article 16 prévoit la publication d'un plan pluriannuel de recrutement des personnels, le ministère de l'Éducation nationale a officiellement estimé d'ici à l'an 2000 les besoins en enseignants des premier et second degré dont le tableau ci-dessous fixe les ordres de grandeur annuels.

**Tableau : Les besoins annuels en nouveaux enseignants titulaires des premier et second degrés publics d'ici l'an 2000**

France sans TOM

<b>TOTAL PREMIER DEGRE _____</b>	<b>13 360</b>
<b>TOTAL SECOND DEGRE (1) _____</b>	<b>16 550</b>
<b>Lettres _____</b>	<b>2 090</b>
<b>Mathématique _____</b>	<b>1 900</b>
<b>Histoire-géographie _____</b>	<b>1 430</b>
<b>Langues (2) _____</b>	<b>2 350</b>
<b>Sciences physiques _____</b>	<b>1 390</b>
<b>Sciences économiques et sociales _____</b>	<b>200</b>
<b>Education physique et sportive _____</b>	<b>780</b>
<b>Biologie-géologie _____</b>	<b>950</b>
<b>Philosophie _____</b>	<b>190</b>
<b>Education musicale _____</b>	<b>160</b>
<b>Arts plastiques _____</b>	<b>280</b>
<b>TOTAL des disciplines d'enseignement général _____</b>	<b>11 720</b>
<b>TOTAL des disciplines techniques et professionnelles non distinguées _____</b>	<b>4 830</b>

(1) Classes supérieures des lycées comprises. Besoins en personnels de documentation, d'éducation, d'orientation non compris.

(2) Le plan « langues plus » annoncé par le Ministre le 19 février 1992 n'a pu être pris en compte dans ces besoins.

Ces prévisions servent de base à la détermination des postes offerts aux concours de recrutement et sont donc d'une grande utilité

*pour afficher clairement aux étudiants qui s'orientent vers la préparation des concours de recrutement d'enseignants l'existence d'importants débouchés professionnels.*

*La publication des besoins au niveau national est néanmoins insuffisante et doit être complétée d'une décomposition académique pour éclairer les candidats, les collectivités locales et tous les acteurs de la formation des maîtres sur les exigences prévisionnelles du système éducatif dans chaque région.*

#### **4. Développer les initiatives de création de licences de culture scientifique ou à dominante littéraire**

*La mission d'information s'inquiète vivement :*

*- de l'insuffisance quantitative du vivier global de licenciés ;*

*- de la menace d'une disparition des titulaires de diplômes scientifiques parmi les élèves-professeurs des écoles (0,2% seulement possèdent une licence de mathématiques)*

*- et du très faible nombre de licences adaptées à la préparation des concours de recrutement de professeur de l'enseignement technique.*

*La création de licences que l'on peut appeler bi-disciplinaires, à dominante scientifique, ou polyvalentes est la réponse la mieux adaptée à toutes ces inquiétudes.*

*L'expérience des Deug-instituteurs créés dans le passé doit de ce point de vue être analysée et les causes de son échec élucidées.*

*Les nouvelles licences doivent avant tout satisfaire deux impératifs :*

*- elles doivent permettre la poursuite ultérieure d'études pour ne pas constituer une impasse universitaire ;*

*- et leur débouché ne doit pas se limiter aux concours de professeurs des écoles ; ces licences à dominante littéraire ou scientifique doivent permettre, au moins aussi bien que les licences de psychologie ou de sociologie, de se préparer à des carrières du secteur public ou privé exigeant un bon niveau de culture littéraire ou scientifique.*

**5. Favoriser le recrutement dans les premier et second degré de jeunes enseignants et, pour cela, réaménager le régime des allocations pour instituer une logique de prérecrutement comparable à celle des anciens Instituts de préparation à l'enseignement secondaire (I.P.E.S.).**

*Le système d'allocations de prérecrutement mis en place avec les I.U.F.M. comporte deux grandes imperfections : d'une part, il ne concerne que les étudiants titulaires d'un diplôme de niveau bac + 2 et, d'autre part, il ne comporte pour l'allocataire que des obligations d'une portée limitée d'assiduité et d'inscription en I.U.F.M. en cas de réussite à la licence.*

*Le système des I.P.E.S. qui a permis dans les années 1970 de remédier à la pénurie d'enseignants du second degré reposait en revanche sur un prérecrutement dès le niveau bac + 1 et un engagement décennal du candidat au service de l'Éducation nationale en contrepartie de sa rémunération.*

*Votre mission d'information estime qu'il convient de s'inspirer de ces caractéristiques en les généralisant au prérecrutement, dans le premier comme dans le second degré général ou technique, de jeunes candidats titulaires de diplômes bien adaptés à la profession d'enseignants.*

**6. Réconcilier pleinement les maîtres du secondaire avec les I.U.F.M.**

*Le malaise des futurs professeurs du secondaire dans les I.U.F.M. constitue un frein à l'attraction des candidats vers les carrières de professeurs certifiés.*

*Pour que les élèves maîtres du secondaire ne ressentent pas comme un facteur de désenchantement la mise en place du nouveau parcours de formation il convient :*

*- de poser l'obligation d'aménager la scolarité des candidats qui souhaitent préparer l'agrégation ou poursuivre des études universitaires ;*

*- et d'établir un pont entre les I.U.F.M. et les écoles normales supérieures qui sont pour l'instant en marge du nouveau système de formation des maîtres alors qu'elle peuvent contribuer à améliorer le niveau scientifique des futurs professeurs.*

**7. La gestion départementale des enseignants du premier degré étant plus attractive que le mouvement national des professeurs du second degré, réfléchir aux conditions d'une régionalisation du recrutement et de la gestion des enseignants du second degré.**

*Les I.U.F.M. du nord et de l'est de la France s'efforcent d'acclimater les futurs professeurs aux spécificités régionales. En même temps, le principe selon lequel tout élève doit fréquenter pendant deux années le même I.U.F.M. s'applique sur tout le territoire et a pour conséquence une adaptation des futurs professeurs aux caractéristiques de l'académie dans laquelle ils sont formés.*

*Dans ces conditions, le fait pour les professeurs du second degré de devoir, au terme de leur formation, brutalement rompre tout lien avec leur région d'origine pour être soumis aux aléas du mouvement national est de nature à décourager certaines candidatures au profit des carrières du premier degré. Ce phénomène s'observe très nettement dans les académies du Sud. La même raison favorise l'extrême féminisation des corps d'enseignants du premier degré qui permettent de se fixer dans un département.*

*Pour qu'une partie des candidats ne se détourne pas des carrières du second degré il convient de réfléchir aux conditions d'une régionalisation du recrutement et de la gestion de ces enseignants.*

## **C. GENERALISER LA FORMATION A TOUS LES MAÎTRES**

**8. Donner une formation aux maîtres qui en ont le plus besoin**

*Le système actuel de gestion des personnels enseignants aboutit à placer dans les zones les plus difficiles les maîtres qui ont la formation la moins élaborée.*

*Votre mission d'information estime que la tâche prioritaire des I.U.F.M. est de renforcer les maillons faibles de la formation des maîtres en préparant au mieux à l'exercice de leur métier ceux qui ont le plus besoin d'outils pédagogiques : les maîtres auxiliaires et les candidats reçus sur liste complémentaire.*

## **D. AMELIORER LA COHERENCE DE LA FORMATION DES MAÎTRES**

### **9. Placer les concours de recrutement avant l'entrée en I.U.F.M.**

*Dans le système actuel, les élèves maîtres subissent trois séries de sélections ou de vérification de leurs connaissances et de leurs aptitudes : à l'entrée en première année d'I.U.F.M., au concours de recrutement et lors de la certification. Cette accumulation entraîne une déperdition d'énergie.*

*En outre, la place du concours en fin de première année d'I.U.F.M. est le principal obstacle à la cohérence et à la continuité du parcours de formation puisque la première année est tirillée entre la préparation utilitaire des épreuves du concours et l'objectif de professionnalisation.*

*Il convient donc, selon votre mission d'information, d'adapter un schéma plus logique (et plus conforme aux autres modes de recrutements de fonctionnaires) dans lequel la sélection par concours précède la formation professionnelle au lieu de la couper en deux.*

*Comme il a été indiqué supra (cf p. 35 s), il convient de mettre en place simultanément des mécanismes permettant de lutter contre la tendance à la démobilisation des candidats après la réussite au concours. Sans aller jusqu'à instaurer un classement à la sortie de l'I.U.F.M., comme cela se pratique dans d'autres écoles de la fonction publique, un durcissement des conditions de certification (préalable à la titularisation) des élèves-professeurs est susceptible de les remobiliser. La certification pourrait se fonder non seulement sur l'évaluation du stage et du mémoire professionnel mais aussi sur les progrès accomplis dans les connaissances disciplinaires.*

### **10. Ancrer la formation pédagogique dans l'observation du réel**

*La pédagogie abstraite est à la fois peu efficace et peu attractive pour les élèves-professeurs. Il convient donc d'opérer un véritable « mixage » entre la pédagogie et l'observation concrète, ce qui suppose l'aménagement de passerelles entre les formateurs en pédagogie et les établissements d'enseignement scolaire.*

### **11. Lier les progrès de la pédagogie à une élévation simultanée du niveau des connaissances**

*Comme en témoigne l'expérience réussie des Instituts de recherche pour l'enseignement en mathématique (I.R.E.M.), les scientifiques de haut niveau sont les mieux à même de trouver les remèdes aux difficultés rencontrées par les élèves dans chaque discipline. Se mettre à la portée -et non pas au niveau- des élèves exige en effet le recours à des connaissances approfondies.*

### **12. Parfaire la constitution d'un réseau de classe d'accueil adapté**

*Au terme de l'analyse présentée ci-dessus (p. 41 et 42.), la mission d'information estime fondamentale -notamment pour le second degré- l'amélioration quantitative et qualitative de l'accueil des stagiaires dans un réseau d'établissements scolaires articulé avec l'U.F.M., ce qui suppose :*

*- la rémunération et la formation des professeurs chargés de l'encadrement des stagiaires*

*- et la collaboration des formateurs du terrain et des formateurs en U.F.M.*

## **E. METTRE L'ACCENT D'URGENCE SUR LA FORMATION DES MAÎTRES DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE**

### **13. Revoir la carte de la formation des maîtres du technique et l'articuler avec celle des lycées professionnels et des premiers cycles technologiques**

*Il est paradoxal que les académies disposant d'un réseau de lycées professionnels et technologiques, d'Instituts universitaires de technologie et de sections de techniciens supérieurs n'assurent pas de formation d'enseignants du technique.*

*Dans l'hypothèse notamment où, faute d'effectifs suffisants, une insuffisante utilisation du potentiel de formation des maîtres du technique est à craindre il convient de mettre en oeuvre la possibilité offerte par l'article 12 de la loi n° 92-675 du 17 juillet 1992 portant diverses dispositions relatives à l'apprentissage.*

*Cet article prévoit en effet que les I.U.F.M. qui possèdent une capacité d'accueil adaptée à la formation des maîtres du technique peuvent organiser à titre expérimental des stages de formation continue des enseignants des centres de formation d'apprentis. Les I.U.F.M. doivent ainsi développer et valoriser leur potentiel de formation à l'alternance.*

#### **14. Réaménager le parcours de formations des futurs enseignants du technique en introduisant un véritable stage d'immersion en entreprise**

*Les cursus proposés par les I.U.F.M. aux futurs maîtres du technique parviennent mal à remplir l'objectif d'immersion en entreprise des élèves enseignants, notamment en raison du chevauchement entre les stages dans les établissements scolaires et le stage en entreprise.*

*Le partenariat entre les entreprises et les I.U.F.M. doit être en conséquence approfondi et il convient d'étudier les possibilités de mise en place d'un congé de formation en entreprise après une année en I.U.F.M.*

### **F. EXPERIMENTER DE NOUVEAUX STATUTS ET AMELIORER L'EFFICACITE DE L'ORGANISATION DES I.U.F.M.**

**15. Pour accentuer leur dimension universitaire, expérimenter la transformation en instituts internes aux universités de certains I.U.F.M. n'ayant qu'une seule université de rattachement.**

*De manière générale, si le processus de signature de convention de rattachement entre les I.U.F.M. et les universités est bien avancé la dimension universitaire de la formation des maîtres reste trop limitée à la préparation du C.A.P.E.S.*

*Il semble donc opportun d'étudier les moyens institutionnels de rapprocher les I.U.F.M. des universités. Certains des neuf I.U.F.M. (sur 28 au total) qui n'ont qu'une seule université de rattachement pourraient ainsi être transformés à titre expérimental en instituts faisant partie de l'université dont le statut est prévu par l'article 33 de la loi du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur.*

**16. Scinder les I.U.F.M. dont la capacité d'accueil est supérieure à un seuil d'environ 3.000 personnes et dont le gigantisme est source d'anonymat et de lourdeur de gestion.**

*Des I.U.F.M. d'une capacité d'accueil assez importante peuvent permettre la réalisation d'économies d'échelles.*

*Toutefois, à partir d'un certain seuil, le gigantisme est un facteur de complexité et d'anonymat. Il est en outre quasiment impossible pour une équipe de direction d'assurer une coordination et une unité véritable dans un établissement de plus de 5.000 étudiants éclaté entre plus de 12 sites différents. Enfin, la spécificité de la formation des enseignants du technique est plus facile à prendre en compte dans des I.U.F.M. à taille humaine.*

## **G. NE PAS RECONSTITUER UN MONDE CLOS**

**17. Favoriser la mobilité des formateurs en organisant un va-et-vient entre l'université et les I.U.F.M. tout en maintenant les formateurs au contact direct de la réalité scolaire.**

*Les I.U.F.M. ne doivent pas devenir un monde clos comme cela a pu être le cas pour certaines écoles normales d'instituteurs.*

*En conséquence, les formateurs en I.U.F.M. doivent être soumis à un principe de mobilité qui leur permette d'exercer simultanément ou à intervalle assez rapproché des travaux de recherche et la formation des maîtres.*

## **II. ARTICULER LA FORMATION INITIALE DES MAITRES AVEC LA FORMATION CONTINUE**

**18. Favoriser le déroulement de la carrière des enseignants qui suivent une formation continue et accentuer la participation des I.U.F.M. à cette mission.**

*L'élévation du niveau général de la formation des enseignants passe par la formation continue des professeurs en activité.*

*Les I.U.F.M. doivent à ce titre mettre leur potentiel de formation au service des enseignants en activité, ce qui aurait en outre l'avantage de multiplier les occasions de rencontre entre les professeurs confirmés et les élèves des I.U.F.M.*

## ANNEXE I

### SOMMAIRE DES AUDITIONS

*Les auditions sont présentées dans l'ordre chronologique des séances tenues  
par la mission.*

*La date de l'audition figure ci-dessous entre parenthèses.*

- M. Laurent SCHWARTZ, professeur au collège de France (12 février 1992) ;**
- **M. Daniel BLOCH, directeur de l'enseignement supérieur du ministère de l'éducation nationale (12 février 1992) ;**
- **M. Jean HEBRARD, directeur pédagogique auprès du directeur de l'enseignement supérieur du ministère de l'Education nationale (12 février 1992) ;**
- **M. Georges ROYER, adjoint au directeur de l'enseignement supérieur du ministère de l'éducation nationale (12 février 1992) ;**
- **Mme Clara DANON, sous-directeur, chargée de la sous-direction de la formation initiale des maitres (12 février 1992) ;**
- **M. Bernard CORNU, président de la Conférences des directeurs d'I.U.F.M. (12 février 1992) ;**
- **M. Georges BERTRAND, vice-président de la Conférence des présidents d'université et M. Bernard MIEGE, Président de l'université de Grenoble III (12 février 1992) ;**
- **M. Gérard BOUCHET, secrétaire général du syndicat national des professeurs d'I.U.F.M. et Mmes Michèle GABERT et Colette DALLE, membres du bureau national (13 février 1992) ;**
- **M. J.M. CHAMPION, vice-président du syndicat national des lycées et des collèges (26 février 1992) et Melle BARDES, responsable des stagiaires 2ème année (26 février 1992) ;**
- **M. J.M. MAILLART, secrétaire national du syndicat national des enseignants du second degré (SNES), chargé du département formation et Melle O.CORDELIER, membre du secteur formation des maitres (26 février 1992) ;**

- M. Guy ODENT, secrétaire national du syndicat national de l'enseignement supérieur (SNESUP) (26 février 1992).
- M. Gérard BLANCHETEAU, secrétaire national du Syndicat national de l'enseignement technique apprentissage autonome (S.N.E.T.A.A.) (21 avril 1992).
- M. Jean-Marie LECLERC, spécialiste des systèmes d'éducation comparés (21 avril 1992).
- M. Alain MORVAN, secrétaire général djoint de la Fédération nationale des syndicats autonomes de l'enseignement supérieur et de la recherche (21 avril 1992).

## **PROGRAMME DES DEPLACEMENTS**

*La mission d'information tient à adresser ses remerciements aux directeurs d'I.U.F.M. et à tous les acteurs de la formation des maîtres pour la qualité de leur accueil.*

- **I.U.F.M. de Reims** : le 15 avril 1992 - Rencontre avec le directeur M. Jacques Meyer, les directeurs adjoints ainsi que les stagiaires. Entretien avec des représentants des formateurs et des universités de rattachement.
- **I.U.F.M. de Lyon** : le 29 avril 1992 - Entretien avec M. Alain Bouvier, directeur de l'IUFM. Rencontre avec les directeurs adjoints, des représentants des présidents des universités Lyon I, Lyon II, Lyon III et Saint-Etienne et des formateurs associés. Entretien avec des étudiants et des enseignants stagiaires. Rencontre avec M. le Recteur Bancel.
- **I.U.F.M. de Marseille** : Le 6 mai 1992 - Rencontre avec l'équipe de direction, dirigée par M. Pierre JULIEN et présentation de l'I.U.F.M.. Présentation du site d'Aix. Entretien avec les usagers et les formateurs.
- **I.U.F.M. de Clermont-Ferrand** : Le 14 mai 1992 - Rencontre avec M. Paul-Louis Hennequin, directeur de l'I.U.F.M. et les membres de l'équipe de direction. Entretien avec des formateurs, des représentants des universités de rattachement et des usagers. Déjeuner au rectorat. Aperçu de soutenances de mémoires et

d'actions de formation, puis réunion avec les personnels administratifs.

- **I.U.F.M. de Lille : le 26 mai 1992 - Rencontre avec M. Joseph LOSFELD, directeur de l'I.U.F.M. et les membres du centre de Douai. Entretien avec les formateurs et les usagers. Rencontre avec les présidents des universités de Lille I, Lille II, Lille III et Valenciennes.**
- **I.U.F.M. de Bonneuil (académie de Créteil) : entretien avec M. Gaudaire, directeur de l'I.U.F.M., et M. BROUSSOIS, directeur de cabinet.**

## ANNEXE II

### Observations présentées par Mme Bidard-Reydet, membre de la mission et appartenant au groupe communiste

Nous avons toujours considéré qu'une formation de grande qualité était nécessaire pour les enseignants qui, de la maternelle au primaire et au secondaire, travaillent à amener 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat. C'est là un grand objectif qui correspond à la fois à une volonté de démocratisation et d'efficacité économique.

Cette perspective ne peut être prise au sérieux si l'on ne s'évertue pas à entreprendre les changements quantitatifs et qualitatifs qu'elle implique.

La création des I.U.F.M. pourrait répondre à cette ambition et nous l'avons appréciée comme telle. La création de ces établissements uniques de formation initiale devrait permettre, par une augmentation sans précédent du nombre des enseignants qualifiés, de faire face à l'augmentation volontaire des effectifs et aussi au remplacement des personnels très nombreux atteignant l'âge de la retraite d'ici l'an 2000, soit au total 30.000 à 40.000 nouveaux enseignants à former chaque année.

La mission d'information était chargée d'examiner les conditions de mise en place et de fonctionnement des I.U.F.M. Après une série d'auditions, elle s'est rendue sur le terrain pour observer plus concrètement les faits qui lui avaient été signalés. Le rapport de la commission rend fidèlement compte de tous les problèmes que nous avons rencontrés ou qui nous ont été relatés. Elle met justement l'accent sur l'absence de bilan ministériel après la mise en place des I.U.F.M. pilotes et sur la difficulté d'obtenir une prévision des effectifs d'enseignants pour les prochaines années. Elle propose plusieurs solutions qui méritent d'être étudiées. Je souhaite, pour ma part, formuler trois remarques.

1°) Il n'y aura pas de changement significatif du système éducatif sans un investissement lourd dans ce domaine. Il est frappant que les I.U.F.M. manquent de moyens à la hauteur des tâches qui leur sont assignées.

Il est d'ailleurs remarquable que, contrairement à ce qui était prévu, ils ne règlent pas le problème de la crise du recrutement. Celle-ci ne peut être dépassée par la seule création d'une nouvelle institution. Elle est beaucoup plus liée aux conditions de rémunération et de service des enseignants, ce qui renvoie à un effort budgétaire supérieur.

2°) La liaison des I.U.F.M. avec l'université est trop mince et le nombre d'enseignants-chercheurs y exerçant est trop faible. Peut-être pourrait-on ouvrir aux universitaires qui souhaitent s'engager dans la formation des maîtres, des perspectives et des moyens de développement de la recherche notamment en éducation et en didactique des disciplines.

3°) Les propositions de régionalisation de l'enseignement du second degré, présentée dans le rapport, me paraissent poser plus de problèmes qu'elles n'en résolvent. Elles risqueraient, entre autres conséquences, d'accroître les inégalités entre régions et académies les plus déficitaires ayant le moins de candidats et les moins déficitaires, le plus de candidats.

Nous avons avec ce document une base de travail qui permettra à chacun de nous d'approfondir les axes de réflexion et de formuler d'autres propositions.