

*Inspection générale
de l'éducation nationale*

*Inspection générale de l'administration
de l'éducation nationale et de la recherche*

LA FORMATION INITIALE ET CONTINUE DES MAÎTRES

rapport

*à monsieur le ministre
de la jeunesse, de l'éducation nationale
et de la recherche*

*à monsieur le ministre délégué
à l'enseignement scolaire*

Février 2003

N° 03-006

N° 03-013

*Inspection générale
de l'éducation nationale*

*Inspection générale de l'administration
de l'éducation nationale et de la recherche*

La formation initiale et continue des maîtres

FEVRIER 2003

Georges SEPTOURS, co-rapporteur
Michel AUBLIN
Jean BOTTIN
Yves BOTTIN
Marc FORT
Christian LOARER
Bernard THOMAS

Inspecteurs généraux de l'éducation nationale

Roger-François GAUTHIER, co-rapporteur
Martine CAFFIN-RAVIER
Guy COISSARD
Lucienne DUTRIEZ
Jean-Baptiste ETTORI
Monique GHESQUIERE

*Inspecteurs généraux de l'administration
de l'éducation nationale et de la recherche*

S O M M A I R E

Introduction.....	1
1. Première partie : En raison de responsabilités incomplètement assumées par l’employeur, des interrogations sur les qualités des maîtres	4
1.1. Une conceptualisation insuffisante.....	4
1.1.1. <i>Une délimitation imprécise de ce qui relève de la formation dans la définition d’ensemble du professionnalisme des maîtres</i>	<i>4</i>
1.1.2. <i>Des oppositions fortes, mais peu fructueuses.....</i>	<i>8</i>
1.2. Des maîtres soumis à des injonctions trop nombreuses et hétérogènes.....	10
1.2.1. <i>Une inflation des demandes de l’institution.....</i>	<i>10</i>
1.2.2. <i>Une succession de références hétérogènes.....</i>	<i>14</i>
1.3. Une fragilité des compétences pesant sur l’avenir.....	21
1.3.1. <i>Malgré les effets bénéfiques de la « hausse de niveau », la diversité des difficultés des maîtres.....</i>	<i>21</i>
1.3.2. <i>Une préoccupation de qualité opposée à certaines pratiques de recrutement ainsi qu’à des interrogations sur les viviers.....</i>	<i>23</i>
1.4. Des modalités de recrutement et de gestion inadaptées à l’exigence de qualité dans la formation des maîtres.....	25
1.4.1. <i>Le déséquilibre d’un cursus de cinq ans qui ne marque pas assez la rupture qui devrait accompagner l’entrée dans une profession.....</i>	<i>25</i>
1.4.2. <i>Une formation en cours de carrière à la recherche d’elle -même</i>	<i>27</i>
2. Seconde partie : La qualité des maîtres exige des parcours de formation, des modes de validation et une formation en cours de carrière renouvelés	31
2.1. Trois raisons de repenser le recrutement et la formation des maîtres.....	31
2.1.1. <i>La confusion des concepts et des pratiques.....</i>	<i>31</i>
2.1.2. <i>Le nouveau paysage universitaire européen</i>	<i>31</i>
2.1.3. <i>Le recrutement des maîtres dans une situation concurrentielle.....</i>	<i>32</i>

2.2. Une nouvelle logique de la formation.....	34
2.2.1. <i>Clarifier la signification, la place et les modalités de la formation professionnelle, aussi bien initiale que continue.....</i>	34
2.2.2. <i>La formation vise à acquérir ou mettre à jour des connaissances dans le champ de la discipline.....</i>	36
2.2.3. <i>La formation doit permettre d'employer au mieux les connaissances et la culture acquises dans le domaine de la discipline.....</i>	37
2.2.4. <i>La formation doit être le « fil rouge » de la carrière d'un enseignant.....</i>	39
2.3. Les parcours et leur validation.....	40
2.3.1. <i>Le recrutement des professeurs doit être repensé</i>	40
2.3.2. <i>Le parcours des professeurs doit tenir compte du type d'enseignement auquel ils sont destinés.....</i>	42
2.3.3. <i>La responsabilité de la formation doit faire l'objet d'une nouvelle répartition des compétences.....</i>	46
2.3.4. <i>A court terme des aménagements peuvent clarifier certaines situations.....</i>	47
2.4. Une nouvelle donne pour la formation en cours de carrière	49
2.4.1. <i>L'accompagnement en début de carrière sera renforcé.....</i>	49
2.4.2. <i>Une formation plus individualisée</i>	50
2.4.3. <i>La formation doit devenir une composante de la gestion des ressources humaines.....</i>	51
2.4.4. <i>La formation est également concernée par la question de l'« outillage » des professeurs.....</i>	52
2.5. L'Etat doit mieux assumer ses responsabilités d'employeur.....	53
2.5.1. <i>En définissant mieux les compétences attendues des maîtres</i>	53
2.5.2. <i>En recomposant le jeu des acteurs.....</i>	54
2.5.3. <i>En modifiant certaines de ses pratiques gestionnaires.....</i>	56
Annexe 1	59
Annexe 2	69

« C'est le Maître qui est l'Ecole. Avoir de bons maîtres ! Le reste... Il n'y a pas de reste. Vous êtes chargés de la lourde responsabilité de l'enseignement populaire en France ? Votre devoir est tout tracé ; vous n'en avez qu'un, un seul, mais redoutable : choisir des hommes ! Le jour où vous serez sûrs que votre recrutement est bon... soyez tranquilles sur vous-mêmes et sur l'avenir du pays ; et si ce jour-là on peut entasser en un monceau les règlements, les circulaires, les comptes-rendus de quinzaine et de trimestre, qu'on en fasse un feu de joie ! »

Jules Simon, *L'école*, 1865

Introduction

La mission conjointe des inspections générales à qui a été confiée par les ministres la charge d'établir un rapport sur « la formation initiale et continue des maîtres » a dès le début de ses travaux considéré que le thème qui lui était proposé, loin d'être spécifiquement consacré aux modalités et structures actuelles de cette formation, impliquait qu'elle se préoccupât des deux sens que la langue reconnaît au mot de « formation » :

- non seulement les « **moyens par lesquels** » un être humain acquiert telle « éducation intellectuelle ou morale », tel « ensemble de connaissances théoriques ou pratiques dans une technique »,
- mais aussi les « **résultats ainsi obtenus** » (Le Robert, *Dictionnaire analogique et alphabétique de la langue française*, éd. 1981, art. « formation », 3^o, XX^eme s.).

La mission s'est en ce sens intéressée aux compétences professionnelles des maîtres, telles qu'elles sont à l'œuvre dans la diversité des situations d'enseignement et d'éducation : le champ du rapport est celui de la formation initiale et continue des maîtres qui exercent dans les écoles (maternelles et élémentaires), les collèges et les lycées (voies générale, technologique et professionnelle)¹, qu'ils soient contractuels, auxiliaires ou titulaires des différents corps et que leur statut de titulaire soit le résultat de la réussite à un concours des différents types (concours externes, internes, spéciaux ou réservés) ou de l'inscription sur une liste d'aptitude. L'agrégation fait pleinement partie du champ.

¹ La question de la formation des maîtres de l'enseignement spécialisé n'a pas été considérée de façon spécifique, ni celle des personnels d'éducation et d'orientation.

La mission d'inspection générale a considéré que les questions de la formation des maîtres et de la qualité de cette formation étaient parmi les questions majeures posées à l'éducation nationale, plus nettement encore aujourd'hui en raison à la fois des questions posées par les évolutions du métier de professeur et du moment où doit être envisagé le renouvellement d'effectifs très importants en raison de la pyramide des âges : tout autant que comme un défi, ce renouvellement de 50 % des corps enseignants des premier et second degré dans les dix prochaines années est apparu comme **une occasion exceptionnelle d'adapter les compétences professionnelles aux besoins de ce métier.**

La mission a cru toutefois devoir s'interroger sur les limites de la fonction de « formation » et sur ses liens à d'autres fonctions qui contribuent aussi à l'amélioration de la qualité, de l'efficacité et du bonheur professionnel des maîtres. Elle a cru devoir aussi ne pas se laisser enfermer par la ligne de partage même, suggérée par l'intitulé du thème, entre « formation initiale » et « formation continue », tant il lui est apparu nécessaire de penser l'une et l'autre ensemble.

Le sujet de la « formation des maîtres » est un de ceux à propos desquels, de façon évidente, sans doute étonnante et parfois excessive, le consensus est loin d'exister. La France ne dispose pas d'un système de formation stabilisé. Si la mission a rencontré beaucoup d'acteurs actuels de la formation et constaté que la plupart tentaient avec courage de chercher des solutions aux problèmes pendant tout en souffrant parfois d'un certain nombre des contradictions qui fracturent le paysage, elle n'a épousé aucune des querelles préexistantes, plus souvent fondées sur de prétendus principes et d'anciennes crispations que sur l'examen objectif des problèmes.

Dans la première partie de ce rapport, on s'attache à montrer que l'éducation nationale rencontre déjà et s'apprête à rencontrer des problèmes relatifs à la qualité de ses maîtres. Un grand nombre de ces problèmes provient du fait que **l'Etat-employeur n'a pas assez pris la mesure des responsabilités qui étaient les siennes pour dire aux candidats comme aux instances de formation quels maîtres il attend et pour organiser les cursus et modalités de formation initiale et continue de façon adaptée aux exigences effectives de la formation :**

- on verra d'abord qu'on ne distingue sans doute pas avec assez de précision aujourd'hui ce qui relève de la formation dans le professionnalisme des maîtres de ce qui n'en relève pas, et que la façon dont on présente trop souvent sur le mode de l'exclusive des objectifs et des modèles de formation qui devraient plutôt s'associer ne facilite pas le jeu des acteurs institutionnels, instituts de formation, universités ou administrations ;
- il est ensuite rappelé que l'employeur, relayant fréquemment en cela le corps social, multiplie en fait les injonctions en direction des maîtres, alors même que les cursus de formation et les modes de recrutement, complexes, ne facilitent pas la tâche des

candidats aux métiers de l'enseignement en ne leur donnant pas d'idée assez claire de ce qui est attendu d'eux ;

- la question dès lors abordée est celle de réalité de la qualité des maîtres, pour le présent mais aussi pour le futur proche, en fonction notamment des problèmes attendus de viviers ;
- on parvient enfin à l'examen critique de la structuration même des cursus actuels de formation initiale comme de l'organisation de l'ensemble de la formation en cours de carrière, l'une comme l'autre apparaissant largement inadaptées aux enjeux actuels d'un renouvellement massif et d'une amélioration de la qualité.

La mission d'inspection générale a fait ensuite un certain nombre de propositions qu'elle n'a voulu voir apparaître ni comme un catalogue ni comme un plan « clés en main » : elle a tiré de l'examen critique de la situation existante un petit nombre d'idées simples susceptibles de l'améliorer ou d'éviter qu'elle se dégrade, surtout, si des réponses nouvelles n'étaient pas apportées :

- il est indispensable de proposer dès que possible une réorganisation des cursus de formation initiale, **donnant à la formation plus de temps au service d'une meilleure qualité finale** ;
- l'Etat, responsable majeur de l'éducation comme employeur des maîtres devrait mieux assumer les responsabilités qui sont les siennes en matière de formation, tant pour **dire ses attentes** que pour mettre en place les **structures susceptibles de favoriser sa politique** ;
- il ne s'agit pas seulement de modifier des structures, mais de repenser la signification de la formation tant initiale que continue des maîtres, la première pour **marquer plus fortement qu'il s'agit de former un professionnel**, au sens le plus fort du mot, la seconde pour proclamer qu'elle doit tenir, dans les représentations des maîtres comme dans le déroulement de leur carrière, une **place aussi importante que la formation initiale, d'ailleurs en continuité avec elle**.

Dans ces trois directions la mission s'est attachée quand la situation l'appelait, et sans arrêter les détails de propositions dont il convenait d'abord de définir les principes, à distinguer ce qui pouvait être fait à court terme de ce qui appelait une recomposition plus importante du paysage : cette **recomposition**, impliquant fortement l'université, est d'ailleurs liée à celle des **diplômes d'enseignement supérieur en Europe** dont la mission a considéré qu'elle ne saurait laisser coupablement dans quelque friche marginale la formation aux métiers de l'enseignement.

Deux annexes faciliteront la lecture du rapport, la première décrivant de façon synthétique **l'organisation actuelle et fournissant les données**, notamment chiffrées, indispensables, la seconde indiquant la **méthode** utilisée par la mission dans son enquête et sa réflexion.

1. Première partie :

En raison de responsabilités incomplètement assumées par l'employeur, des interrogations sur les qualités des maîtres

1.1. Une conceptualisation insuffisante

1.1.1. Une délimitation imprécise de ce qui relève de la formation dans la définition d'ensemble du professionnalisme des maîtres

Le sujet de la « formation des maîtres » est par essence doublement complexe : en faisant sienne la définition d'un « maître » comme celle d'un « intellectuel »¹, la mission d'inspection générale n'a pas négligé ce fait qu'un intellectuel² est nécessairement dans un rapport complexe avec sa propre « formation », la valorisant parfois à l'excès, et redoutant en même temps qu'elle ait sur lui la prise trop déstabilisante dont il sait capables la plupart des apprentissages humains.

En même temps, un maître a d'autres motifs qu'un autre intellectuel à entretenir avec la formation cette ambiguïté, puisqu'il a aussi l'impression qu'elle est un peu son domaine ordinaire d'action.

- **De la formation comme de la prose...**

Se doter de l'autonomie de pensée nécessaire à réfléchir de façon appropriée à la « formation » des maîtres est en effet un exercice particulièrement difficile pour les différents acteurs de l'éducation nationale : il est fréquent que l'institution, rejoignant en cela les professeurs eux-mêmes, considère que la mission d'éducation et d'enseignement de l'école la prédispose à traiter, plus facilement qu'une entreprise de production ou qu'une administration de services, la question de la « formation » de ses maîtres.

¹ Jean -Pierre OBIN, *Enseigner, un métier pour demain*, mars 2002.

² Cette définition du professeur comme intellectuel n'est naturellement pas exclusive de celle d'agent du service public.

On peut pourtant redouter que, loin d'aider les responsables à penser les problématiques de la formation, la relative et apparente proximité de cet objet à la mission principale de l'école représente en fait un obstacle : la conséquence en première approche pourrait bien en être la difficulté des acteurs à mesurer précisément quelle est l'importance de la question de la formation des maîtres.

Cette difficulté a deux conséquences opposées :

➤ *La formation est valorisée à l'excès*

Il est en effet classique d'entendre les responsables des politiques éducatives s'interroger à propos d'un projet de réforme sur la question de savoir si « les professeurs ont été formés » aux activités que ces responsables entendent promouvoir, comme il est classique d'entendre les professeurs opposer leur « absence de formation » à la perspective de telle ou telle évolution de leurs pratiques, même quand ils reconnaissent par ailleurs de bonne foi cette évolution comme souhaitable. Tout peut en effet être rapporté à cette formation des maîtres : on peut attendre d'elle tous les enchantements de la réforme à venir comme redouter de son insuffisance sempiternellement regrettée, les conséquences négatives les plus irrémédiables.

Ce qui fait un maître relève bien de sa formation, sous tous ses aspects, mais aussi de son expérience, de sa personnalité, de l'établissement dans lequel il agit, de ses élèves, de la définition des épreuves des examens auxquels il prépare ses élèves, de la conscience de son métier, de la mise en œuvre de réformes pédagogiques générales, de son environnement de travail, etc.

➤ *Son importance est au contraire minorée*

Les mêmes prémisses ont comme autre conséquence de minorer la fonction de la formation qu'on pourrait appeler « professionnelle » des maîtres. Alors que précédemment tout était objet de formation, et tout se ramenait à une demande de formation, voici qu'est à l'œuvre à présent l'idée selon laquelle ce métier ne s'apprend pas, idée qui rejoint le thème du « don » qui est toujours en question autour de l'activité pédagogique. Pour l'occasion, il prend la forme de l'argument selon lequel par exemple on ne saurait véritablement former un maître, pour lequel les compétences se ramènent toutes à la maîtrise d'un champ du savoir.

Beaucoup des compétences d'un professeur ont été bien sûr acquises avant qu'il entre en formation professionnelle. Il convient toutefois de faire sienne l'idée claire selon laquelle ces

compétences changent de sens quand elles s'inscrivent dans la construction d'ensemble d'une qualification professionnelle.

L'éloignement progressif, mais semble-t-il assez radical, des sphères de préoccupation de l'élève et du maître conduit à cette apparence que le maître doit désormais apprendre ce qui semblait aller de soi.

La formation à la profession magistrale appelle de la part de celle ou de celui qui a décidé de s'y soumettre une trans-formation profonde, et ne se laisse pas ramener à la simple ascension d'une estrade contemplée d'en bas depuis l'enfance.

Il convient toutefois de tenter de préciser quelles sont les dimensions du professionnalisme des maîtres qui ne relèvent pas de la formation

▪ **Ce qui ne relève pas de la formation**

Il est habituel que dans le champ des différents métiers les pratiques professionnelles soient pensées autrement qu'en référence presque exclusive à la « formation » et que les problèmes des professionnels reçoivent des réponses en dehors d'elle ou d'elle seule. C'est au moins le cas des trois modalités suivantes :

➤ *Les réponses par la déontologie*

Nombreuses sont les professions, essentiellement celles qui ne se conçoivent pas comme une simple application de procédures, qui s'appuient en effet pour la définition de leurs pratiques sur une déontologie au moins autant que sur une « formation ».

Il n'en va pas ainsi, de façon explicite, pour les enseignants français ; ce point fait particulièrement difficulté s'agissant d'une profession qui a une relation privilégiée avec le monde des valeurs, c'est à dire avec ce qui exige moins l'acquisition d'un savoir que l'engagement d'une liberté. On peut penser par exemple que la mise en œuvre de l'« éthique professionnelle réfléchie et assumée » désignée par Jean-Pierre OBIN¹ dans son essai pour définir le métier d'enseignant de demain ne pourrait pas se ramener à une question de « formation ».

¹ Jean-Pierre OBIN, *op. cit.*

➤ *Les réponses par l'environnement professionnel*

L'histoire du travail montre aussi quelle part prennent dans beaucoup de métiers les questions de l'outillage, de l'ergonomie du travail et de l'environnement professionnel tout entier : il faut bien admettre que ces questions sont en général minorées dans le cas des professions enseignantes : l'Etat, comme employeur, s'en préoccupe insuffisamment. Il n'est pour s'en convaincre que de mesurer les écarts d'équipements informatiques sur le territoire national alors que se joue une évolution assez décisive de la médiation pédagogique grâce à ces outils.

Il serait pourtant faux de croire que les métiers de l'enseignement seraient dans quelque abstraction qui réduirait le rôle des outils : il a souvent été observé que le manuel d'enseignement, édité par l'industrie privée et qui ne se trouve entre les mains des maîtres que parce qu'ils l'ont acheté, joue un rôle capital, parfois excessif, en tous les cas insuffisamment mis en perspective, dans la modélisation des pratiques des maîtres. On pourrait parler de la même façon des conditions matérielles du travail des professeurs dans l'établissement, de leur outillage informatique ou documentaire. Que peut, par exemple, sinon chercher à emplir un tonne au percé, l'organisation de stages de mise à jour des connaissances scientifiques pour les maîtres d'un établissement qui ne leur propose pas d'abonnement aux deux ou trois revues majeures du champ concerné ?

➤ *Les réponses par l'information*

De la même façon la confusion entretenue entre la fonction de « formation » et celle de « information » des maîtres par les différents niveaux de l'institution a pour effet de banaliser la formation en n'en marquant ni les formes ni les limites. Le Bulletin officiel n'est lu qu'exceptionnellement dans les salles des professeurs, la profession n'ayant pas fait de son « information » quasi quotidienne une fonction aussi indispensable que d'autres professions de statut intellectuel comparable (le BO ne s'adresse pas aux professeurs, mais aux hiérarchies de l'éducation, et les enseignants ne disposent pas de l'équivalent du « *Quotidien du médecin* »). Il revient à la presse syndicale de jouer ce rôle, souvent fort bien, mais bien sûr dans une perspective spécifique.

➤ *La réponse par la gestion des ressources humaines*

Ayant partie liée avec la formation, la gestion des ressources humaines est aussi une fonction peu privilégiée jusqu'ici par l'Etat-employeur vis-à-vis des enseignants : le recrutement par concours, gage d'égalité, peut toutefois être contre-productif en termes de valorisation des agents sur une longue période, puisqu'il a tendance à se focaliser sur un moment initial de validation. C'est peu dire que l'Etat-employeur ne s'est guère préoccupé de cette valorisation des compétences dans

un cadre qui eût été marqué par une différenciation des carrières professorales. Les constantes de la gestion des personnels ont été au contraire marquées par l'alignement indifférencié sur quelques corps de référence et sur la mise en place de différents modes de promotions (listes d'aptitudes, concours internes). Que peut la meilleure formation initiale des maîtres si les débutants sont découragés par une première nomination indifférenciée dans une situation d'enseignement rejetée par les maîtres chevronnés ? Que peut la politique la plus dynamique de formation continue si la gestion des carrières et du partage des responsabilités dans l'établissement ne tient aucun compte des compétences ainsi acquises par les maîtres et continue, par des effets induits à long terme, à se référer à un rang de classement à un concours passé plusieurs décennies auparavant ?

1.1.2. Des oppositions fortes, mais peu fructueuses

La mission d'inspection générale a fait, après d'autres, l'expérience des pièges que tendent certaines oppositions de concepts dans le champ de la formation des maîtres, oppositions qui gagneraient plus à la dialectique qu'à l'exclusive.

Il ne lui paraît pas indispensable de démontrer, à son tour, qu'on ne peut rendre service à un élève dans l'apprentissage des mathématiques si l'on méconnaît...les mathématiques. Ni de redire aussitôt que la connaissance des mathématiques ne place pas, par quelque miracle, celui qui en est détenteur dans des conditions optimales d'exercice de la fonction enseignante

Il apparaît nécessaire de mettre en cause quelques-uns de ces couples de concepts où la pensée peut aisément se laisser enfermer :

- **La « théorie » opposée à la « pratique »**

Cette opposition est insoutenable dès lors qu'il s'agit de « formation » à l'exercice d'un métier lui-même fondé sur un rapport critique au savoir : l'expression facile, et assez fréquente, d'un rejet de la « théorie » par des maîtres en formation est à prendre comme un symptôme préoccupant: la revendication par les élèves-maîtres eux-mêmes d'un aller-retour permanent entre théorie et pratique ne devrait-elle pas être le signe de leur adhésion personnelle au modèle de rapport entre la connaissance et le monde que leur mission est de développer chez leurs propres élèves ?

▪ **La « formation disciplinaire » opposée à la « formation professionnelle »**

Autour du concept de « formation disciplinaire », opposé à celui de « formation professionnelle » se trouvent des apories similaires : on n'en est pas surpris si l'on sait « l'allergie de la culture disciplinaire aux nécessités de s'appuyer sur l'extérieur de son spectre pour construire son enseignement », pour reprendre la formule de Bernard DECOMPS. S'il s'agit des professeurs du second degré dont l'identité professionnelle majeure réside dans la référence à une discipline ou plusieurs, au sens universitaire du mot, il convient d'exprimer que celles des connaissances dont ils ont besoin pour exercer leur métier qui relèvent de la ou des disciplines en question font partie intégrante de leur formation professionnelle. Si elles ont été acquises sous un autre statut, elles ont en quelque sorte changé de signe quand le projet professionnel s'est formé. Toute position des questions relatives à la formation des maîtres qui néglige cela et oppose ce qui relève d'une « discipline » à ce qui relèverait de la formation professionnelle est donc fautive.

▪ **La « formation commune » opposée à la « formation spécialisée »**

De façon un peu similaire on constate assez souvent la tentative d'opposer, pour valoriser l'autre au détriment de l'une, formation « commune » et formation « spécialisée ». On sait qu'une partie du projet qui présida à la création des instituts de formation des maîtres en 1989 était de fonder la formation commune des maîtres au-delà des spécificités de chaque ordre d'enseignement ou de chaque discipline : si la réalité est restée très en deçà du projet, il convient d'être prudent dans l'analyse des causes de cet abandon partiel d'un objectif initial, en tous les cas de ne pas considérer qu'il y aurait incompatibilité a priori entre une formation « spécialisée » en fonction des structurations de la science et du système éducatif, et une formation, nécessairement « commune » à d'autres maîtres que ceux qui relèvent de cette spécialité.

▪ **La « formation initiale » coupée de la « formation continue »**

La séparation entre « formation initiale » et « formation continue » est tout aussi dangereuse, parce que cette dichotomie paraît assigner à l'une et à l'autre des objectifs différents et d'inégal intérêt. Outre le fait qu'on peut facilement considérer que le domaine de la formation initiale est celui de l'instant quand la formation continue peut donner accès à la durée, cette hiérarchisation conforte l'idée selon laquelle le maître est essentiellement « formé » avant son début de carrière, et, au moins dans la situation française, lorsqu'il est reçu au concours, mais avant même d'avoir rencontré des élèves. C'est l'idée selon laquelle les interactions des pratiques vers les connaissances sont secondaires, idée qui mérite d'être dénoncée en ce qu'elle fait peser un doute sur le sens de la formation tout entière. La césure est si forte que le fait d'avoir confié en 1998 la formation continue aux mêmes instituts que la formation initiale, n'a guère permis de la réduire.

Qui penserait que ce ne sont là que querelles de mots se tromperait : comment en effet ne pas voir que la plupart de ces dichotomies pèsent vainement sur des questions difficiles et entravent aussi bien la tâche des universités que celle des instituts de formation des maîtres, en opposant chaque fois au lieu d'inviter à penser ensemble les réalités et en donnant prise à des querelles dont les références théoriques sont pour le moins douteuses.

1.2. Des maîtres soumis à des injonctions trop nombreuses et hétérogènes

Un employeur qui recrute par la voix du concours, pour plusieurs décennies, des effectifs aussi importants que l'État quand il s'agit des maîtres dont l'éducation nationale a besoin, doit définir de façon claire et précise les qualités qu'il attend des différents professeurs et ne pas transiger sur ses exigences. La réalité est assez éloignée d'un tel état, et cela pour divers motifs :

- L'institution a relayé la demande sociale en multipliant de façon inflationniste ses attentes vis-à-vis des maîtres, de telle façon que la formation à la fonction enseignante apparaît souvent d'une complexité sans cesse accrue ;
- Un candidat à l'enseignement, dans son cursus-même, rencontre une grande diversité d'évènements qui ne donnent pas toujours une idée cohérente du professeur qu'il lui est demandé de devenir.

1.2.1. Une inflation des demandes de l'institution

Il est banal de dire que la société contemporaine adresse à l'école des demandes de plus en plus nombreuses et diversifiées, attendant d'elle, en un certain nombre de cas, qu'elle résolve des problèmes qui ne sont pas de son ressort ou de son seul ressort¹.

L'institution a souvent répercuté ces attentes sociales vers ses propres agents, en particulier vers les maîtres dont les objectifs de formation, en conséquence, deviennent régulièrement plus ambitieux et complexes, dessinant parfois la figure du maître comme celle du «factotum della città». Ce point fait d'autant plus difficulté que cette évolution s'est faite progressivement, sans que soient jamais clairement proclamées le cas échéant des ruptures par rapport à des modèles antérieurs de formation des maîtres, et du même coup sans que l'employeur prenne l'initiative de réduire explicitement ici des exigences qu'il augmentait ailleurs.

¹ Voir à ce sujet le rapport d'Yves BOTTIN, *Enseigner en école, un métier pour demain*, 2002.

En s'en tenant aux situations les plus communes, on peut considérer que les attentes que l'employeur a signifiées aux instances chargées de la formation et du recrutement des maîtres au cours des dernières années ont visé les domaines suivants :

- **Dans le champ des disciplines**

En ce qui concerne les connaissances de type académique, l'Etat a ajouté en certains cas des domaines radicalement nouveaux, à certains niveaux, comme celui des compétences en langue vivante étrangère attendues d'un professeur des écoles, et a initié dans certains champs disciplinaires une véritable refondation, pour répondre soit à des avancées de la science, soit à des difficultés d'apprentissages des élèves.

Depuis le début des années 1990, en effet, avec, notamment, la mise en place du Conseil national des programmes, et un pilotage plus actif par les contenus d'enseignement de la part de l'institution, les évolutions des programmes d'enseignement sont devenues l'un des éléments de contexte de l'exercice du métier d'enseignant.

Toujours dans le champ des enseignements des disciplines, les références attendues des professeurs sont de plus en plus exigeantes dans le domaine de la didactique, ainsi que de son corollaire constitué par l'épistémologie. Cette évolution a, certes, sa légitimité en ce qu'elle contribue sans doute à aider les maîtres à prendre vis-à-vis de leur action de transmission des connaissances, la distance critique qui peut leur permettre de mieux adapter leur travail à la diversité des élèves ; on ne peut cependant ignorer la difficulté des questions qu'elle pose à tous les acteurs de la formation.

- **Au service de grands objectifs éducatifs**

Dans le même temps, la formation des maîtres était l'objet, par effet de ricochet, des mêmes demandes que celles que le corps social adressait au système éducatif lui-même.

Les exemples sont nombreux de ces dimensions de l'action de l'école que l'institution a chargés ses maîtres de prendre en compte : éducation à la citoyenneté, maîtrise de la langue, éducation à l'orientation, aux choix, à la santé, à la sécurité routière sont des champs immenses, parmi d'autres, où l'institution a multiplié les injonctions demandant à l'ensemble des maîtres, une prise en charge collective. Les actions de formation proposées se multiplient d'autant plus qu'existe un écart flagrant entre l'enchantement des circulaires ministérielles et une réalité plus réticente. Un exemple peut être fourni par un projet de circulaire en préparation au moment de la rédaction du présent rapport sur l'éducation à la sexualité, qui dispose que « au sein des écoles et des

établissements scolaires, tous les personnels, membres de la communauté éducative, participent explicitement ou non, à la construction individuelle, sociale et sexuée des enfants et des adolescents... Dans les enseignements, à tous les niveaux, les programmes des différents champs disciplinaires – tels que la littérature, les arts plastiques, la philosophie, l’histoire, l’éducation civique, juridique et sociale... – offrent, dans leur mise en œuvre, l’opportunité d’exploiter des situations, des textes et des supports en relation avec l’éducation à la sexualité selon les objectifs précédemment définis ». On ne sera pas surpris que la dernière partie de ce projet de circulaire soit précisément intitulée « une politique de formation des personnels ».

▪ **En matière pédagogique**

Le domaine pédagogique est bien sûr constamment sollicité : c’est là en effet que les choix didactiques se transforment en actes, et donc que les maîtres sont le plus constamment en demande de formation portant sur le « comment faire ? ».

La prise en charge des élèves dans leur diversité, les réponses aux problèmes d’indiscipline dans la classe, les stratégies de différenciation pédagogique, ou de réponse aux questions soulevées par les rapports entre les cultures, l’aide aux élèves pour leur travail constituent un ensemble d’objectifs pour lesquels la formation est régulièrement convoquée.

Il en va de même du travail interdisciplinaire, qui correspond à un objectif de formation communément reconnu comme nécessaire par les professeurs.

Les demandes de l’institution, par exemple, ont été fréquemment traduites en termes de formation au cours des années les plus récentes dans le contexte du développement d’activités (dont les travaux personnels encadrés (TPE) au lycée d’enseignement général sont l’exemple le plus connu) destinées à favoriser le travail autonome des élèves, les rapprochements entre les apports de différentes disciplines, la familiarisation avec la recherche documentaire, et la capacité à « produire » le résultat d’un travail.

▪ **En dehors des murs de la classe**

C’est aussi au sein de l’école, de l’établissement et de la communauté éducative que l’institution est amenée à adresser aux maîtres des demandes ayant des implications en termes de formation : la vie des élèves dans l’établissement, leur santé, leur situation sociale, l’école ou l’établissement comme lieu de travail collectif et de décisions pédagogiques, la capacité à communiquer avec les « partenaires », qu’il s’agisse des parents, des collectivités locales, des associations, des entreprises, ou des milieux d’intervention professionnelle spécifique, les relations interculturelles,

tout cela fait de plus en plus souvent partie du champ d'exercice des maîtres, et génère des demandes ou des offres de formation.

Il est à noter que dans beaucoup de pays européens l'institution va jusqu'à demander aux maîtres de véritables connaissances en gestion et en administration.

▪ **En matière de technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE)**

La formation aux technologies de l'information et de la communication a naturellement une place à part parmi les injonctions à se former que l'institution adresse aux maîtres, rejoignant la pression de la mode et du marché. Si l'on ne peut nier l'importance de l'objectif et de l'enjeu, on peut remarquer que l'institution n'a pas toujours imaginé les modèles de formation en phase avec cette question spécifique : un discours destiné à la fois à poser les vrais enjeux, à installer prudemment et de façon critique la banalité de demain et à rassurer des maîtres redoutant la mort de l'école n'a pas été tenu avec assez de clarté. Il n'est pas étonnant que des formations amenées dans cette improvisation aient pu entraîner une division des enseignants entre les passionnés, en quête des formations les plus pointues, et ceux qui affichaient leurs craintes, leurs réticences, voire leur mépris.

Face à la multiplicité de ces demandes, émanant de l'employeur, souvent en relais du corps social, aussi bien que des maîtres eux-mêmes, on peut faire les remarques suivantes :

- Sensible à la multiplicité de ses propres demandes, l'employeur s'est résolu tardivement à élaborer ce qu'en matière de diplômes professionnels on appelle un référentiel de l'emploi. En 1994 était publié le « référentiel des compétences et capacités caractéristiques d'un professeur des écoles », marqué surtout par la référence aux valeurs morales qui doivent guider l'action des maîtres, mais ne faisant pas suffisamment apparaître les compétences à construire pour être un véritable cahier des charges pour la formation initiale. En 1997 la circulaire relative à « la mission du professeur exerçant en collège, lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel » a eu le mérite de poser pour la première fois cette question, mais son ambition et sa richesse même ne lui permirent pas de tenir lieu de véritable cahier des charges imposé aux instances de formation. Le résultat en a été une lecture hétérogène d'un IUFM à l'autre. L'institution elle-même s'était-elle suffisamment approprié le texte ?
- L'institution n'a pas jusqu'ici retenu de modalité explicite et acceptée, voire négociée avec les acteurs, permettant de traiter avec méthode les rapports entre la « formation » et la « réforme » : elle hésite visiblement entre une conception de la formation des

maîtres qui devrait précéder la mise en place de nouveaux dispositifs, et une autre consistant à accompagner seulement « par la formation » des mesures déjà en actes. La crainte du réformateur est à cet égard d'ailleurs parfois paradoxale : il redoute que le détour préalable par la formation entraîne en fait un détournement qui pourrait devenir la première étape avant l'enterrement de la réforme. On peut regretter la préférence donnée à la transmission accélérée et superficielle de recettes au lieu d'un appel sur le long terme à la responsabilité et à l'art de véritables professionnels.

- On aurait pu imaginer une situation où l'institution se fût demandé avec plus de régularité si en face de ces exigences nouvelles il ne convenait pas de réfléchir à une autre répartition du travail dans les écoles et les établissements. Ce fut le cas avec les aides-éducateurs et ce sera le cas avec les personnels qui seront appelés à leur succéder. S'agissant des professeurs eux-mêmes, la diversification accrue des situations d'enseignement et la multiplication des attentes devrait conduire à se demander si l'homogénéisation juridique des corps d'enseignants autour d'une ou deux références ne devrait pas être compensée par des approfondissements partiels mais explicites de compétences pour certains maîtres, par exemple au collège, comme c'est le cas depuis longtemps dans le premier degré.
- La multiplicité des demandes implique aussi de clarifier la place des compétences dans la discipline au sein de l'ensemble des qualités professionnelles attendues des maîtres : on voit en effet à quel point il est essentiel que l'affluence de préoccupations pédagogiques ou éducatives ne soit pas interprétée comme une minoration du rôle des compétences disciplinaires¹. Les tentatives émanant par exemple du Haut-comité de suivi des concours pour assurer ce rôle en définissant mieux ces compétences disciplinaires vont dans un sens indispensable.

1.2.2. Une succession de références hétérogènes

Si l'on réfléchit plus spécifiquement au déroulement de la formation initiale, il est intéressant d'analyser non pas cette fois les demandes de l'employeur, mais l'ensemble des signaux qui, posés sur la route du candidat à l'enseignement, contribuent à définir pour lui la figure du maître.

Tout itinéraire de formation, qui plus est conclu par une certification et un recrutement, implique en effet que celui qui se forme est conduit à se référer à des normes, plus ou moins explicites, soit émanant directement de celui qui recrute soit implicitement admises par lui.

¹ Cinq points : 1) la maîtrise des fondamentaux de la discipline et la capacité à se spécialiser ; 2) le regard critique sur la discipline ; 3) le croisement de la discipline avec les autres champs disciplinaires ; 4) les rapports entre la discipline et la culture commune des citoyens ; 5) la compréhension de la valeur formatrice de la discipline au plan méthodologique pour les élèves.

▪ **La formation de l'amont**

➤ *L'expérience d'élève*

L'enseignant a d'abord à sa disposition bien sûr les modèles remémorés de ses propres professeurs de l'enseignement secondaire et même primaire et des conceptions des apprentissages qui étaient les leurs.

Toujours est-il qu'il y a là une norme souvent très active, facilement idéalisée, personnelle à chacun, qui gagnerait, parmi les premières prises de distance critique face à la perspective d'entrer dans la carrière de professeur, à être analysée des points de vue de la didactique comme de la pédagogie.

➤ *L'éclatement des premiers cycles*

A partir du moment où il entre dans l'enseignement supérieur, le candidat à la fonction enseignante est confronté à une hétérogénéité des parcours possibles qui ne lui en donne pas toujours la meilleure maîtrise.

La concurrence, de plus en plus vive pour certaines disciplines et dans certaines villes, entre les filières sélectives, et en particulier les classes préparatoires aux grandes écoles, et les premiers cycles universitaires donne à qui se destine à l'enseignement une idée floue des parcours à retenir. La formation d'un maître n'a pas le même sens selon qu'elle commence après le baccalauréat par un parcours d'emblée spécialisé et composé d'un morcellement diversifié de modules ou par une pluridisciplinarité poussée assez loin, assortie d'un modèle professoral de type transmissif et généraliste.

Les classes préparatoires jouent de fait un rôle important, qui a été confirmé aux membres de la mission au cours de leurs entretiens avec les candidats, dans la formation des maîtres, tant au plan quantitatif que culturel et pédagogique. Comme il n'est pas sans apparaître aux candidats eux-mêmes, dans certaines disciplines, que les chances de réussite aux concours sont plus fortes pour les étudiants qui en sont issus, il y a là un cursus officieux, de bonne qualité, dont il faudrait préciser l'articulation avec les premiers cycles universitaires, y compris s'il fallait, de cette apparente adaptation de certaines classes préparatoires à la préparation aux métiers de l'enseignement, tirer des conclusions relatives à la structuration culturelle et pédagogique de ces premiers cycles.

➤ *La disparité des licences*

La diversité de conception des enseignements de licence crée une autre difficulté de repérage pour les candidats à l'enseignement. Certaines licences, tournées vers des savoirs de type et d'usage d'abord universitaires, propédeutiques à la recherche par exemple, sont étrangères à toute préoccupation d'orientation vers la fonction enseignante : le jeu en ce cas est clair. D'autres ont bien parmi leurs objectifs de conduire à un concours de recrutement, mais d'une façon qui n'est pas univoque, comme les licences de sciences de l'éducation pour le CERPE : s'y retrouvent des étudiants d'autant plus variés qu'il n'existe pas de DEUG correspondant et que certains ont effectué préalablement un parcours dans l'une des disciplines correspondant à un enseignement de l'école primaire.

Certaines licences, sans être professionnalisées, émettent des signaux en direction des candidats à l'enseignement, comme un enseignement plus soutenu de l'épistémologie de la discipline, qui peut être considérée comme la partie la plus propédeutique à la formation d'un maître parmi les savoirs dispensés à ce niveau.

D'autres licences enfin sont fortement pré-professionnalisées car dessinées de façon conforme à l'organisation des disciplines dans l'enseignement secondaire (cas de la licence de physique - chimie ou de BGSTU¹ par exemple).

Il ne s'agit pas de critiquer pour elle-même une diversité qui est certes une richesse : on doit en revanche regretter qu'elle ne soit pas la résultante d'un projet doté d'un sens cohérent et adapté à un premier cycle.

Les mesures prises par le ministre de l'éducation nationale les 9 et 30 avril 1997 pour insuffler plus de « culture générale » dans les enseignements des premiers cycles ne visaient pas explicitement la propédeutique aux métiers de l'enseignement, mais les deux thèmes ont de toute évidence partie liée : or la lecture du rapport qu'Alain RENAUT² a consacré à ce sujet et par lequel il a démontré que ces mesures n'avaient pas été appliquées, ne peut qu'inquiéter, symétriquement, dans l'état actuel des fonctionnements universitaires, sur les chances de voir s'améliorer, du point de vue de la préoccupation de la formation des maîtres, le panorama des licences.

¹ Biologie, géologie, sciences de la Terre et de l'univers.

² Alain RENAUT, *Mission d'étude et de propositions sur la culture générale dans les formations universitaires*, Rapport d'étape, février 2002.

➤ *L'admission en IUFM*

Pour des raisons liées à l'importance des viviers, la question de la sélection à l'entrée en IUFM se pose surtout pour ceux qui veulent préparer le professorat des écoles : le fait que, selon les IUFM, cette sélection s'effectue sur dossier, en privilégiant selon les années et les sites des compétences différentes ou sur des QCM dont le statut n'est pas clair est aussi de nature à désorienter des candidats, en ne donnant pas une idée claire et pérenne des cursus.

▪ **L'hétérogénéité des concours**

Il est classique d'entendre le raisonnement selon lequel c'est parce que l'Etat-recruteur a de bonnes raisons de ne pas accorder un crédit assez homogène aux licences décernées par les universités qu'il organise des concours de recrutement dont la fonction serait de réguler et de clarifier les attentes professionnelles.

La réalité est toutefois plus complexe, et il est étonnant en effet de constater que l'Etat ne donne pas toujours au candidat à l'enseignement des signes plus cohérents relativement à ses attentes.

Plusieurs éléments peuvent être cités :

➤ *Une hiérarchie de concours chargée d'ambiguïtés*

Si l'accès au premier degré obéit à cet égard à un schéma simple, on observe que dans le second degré cohabitent plusieurs types de professeurs, dans la même discipline ou des disciplines proches, appartenant à des corps dont les différences sont plus à chercher dans l'histoire que dans le différentiel actuel explicite de leur utilité : pourquoi estimer qu'il peut être intéressant dans un lycée professionnel qu'un professeur enseigne deux matières d'enseignement général et écarter cette richesse ou cette facilité dès lors qu'il s'agit d'un collègue ?

La mission relève que la coexistence de concours proches entraîne une mise en hiérarchie regrettable de l'enseignement professionnel par rapport à l'enseignement général.

La mission s'est intéressée à l'agrégation : elle a considéré que l'attention à porter aux compétences et au niveau scientifique de ses maîtres impliquait que l'éducation nationale précisât à nouveau le sens des formations conduisant à l'agrégation et s'interrogeât sur l'emploi le plus adéquat des lauréats de ce concours.

- *Une carte des concours qui ne correspond pas à celle des enseignements dont ils gouvernent l'accès*

L'inadéquation entre la carte des concours et les fonctions auxquelles ils donnent accès est une première surprise. La multiplicité des concours, pour un même champ disciplinaire, d'abord, ne trouve pas de justification véritable : s'agissant par exemple de la formation des professeurs chargés de l'enseignement du français, discipline, qui plus est, pour laquelle les programmes des élèves sont plutôt moins diversifiés que pour d'autres, on ne compte pas moins de six ou sept concours différents, avec trois agrégations, deux CAPES et plusieurs CAPLP.

Sur le même thème de l'inadéquation, on peut citer des concours qui imposent des épreuves dans des disciplines qui ne seront jamais enseignées par les professeurs, comme l'épreuve de langue du CAPES de lettres modernes, concours qui, pour recruter des professeurs chargés de la langue française, fait le même sort au latin et à des langues qui ne présentent pas le même intérêt pour des enseignants de français. Qu'une agrégation (de lettres classiques) dont le titulaire va très majoritairement enseigner le français au collège ou au lycée puisse n'accorder aux épreuves correspondant à cette discipline que trente points de coefficients sur quatre -vingt ne favorise pas non plus la compréhension de la signification du concours.

- *Des concours dont le niveau universitaire réel est différent du niveau théorique*

La question de savoir, malgré une réglementation claire, à quel niveau universitaire recrute un concours n'est pas plus simple : si, en certains cas, en effet, les concours de CAPES sont effectivement construits pour correspondre au niveau d'une licence, en d'autres, plus nombreux, le niveau de la maîtrise est devenu indispensable de fait.

- *Des rapports aléatoires avec les programmes d'enseignement des élèves*

Les rapports qu'entretiennent les concours avec les programmes d'enseignement des élèves ne sont pas plus clairs : si quelques CAPES affichent clairement que leur « programme » est celui des classes des collèges et des lycées (lettres modernes), d'autres (c'est le cas de la physique-chimie), se réfèrent aux programmes des sections de techniciens supérieurs ou (pour l'agrégation) des classes préparatoires aux grandes écoles, et d'autres encore (comme l'histoire-géographie ou les langues vivantes) nécessitent la publication annuelle de « programmes » de type universitaire visant l'approfondissement de questions qui ne couvrent qu'une partie infime du programme des élèves.

➤ *Un usage hésitant des notes éliminatoires*

Le candidat à l'enseignement reçoit par ailleurs des messages particulièrement ambigus sur ce qu'on attend absolument de lui et ce qu'on ne saurait lui « passer » : il ne lui est en effet souvent pas facile de savoir ce qui ne lui sera pas pardonné, quelles que soient les qualités dont il fait preuve par ailleurs.

Les concours en effet, comme la plupart des examens universitaires, fonctionnent sur le mode de la compensation des notes, mode qui ne devrait pas être celui de l'évaluation de la maîtrise de compétences professionnelles.

La question est grave puisqu'elle vise des points aussi divers que les compétences orthographiques au CERPE¹ ou les compétences à la compréhension et à l'expression orales et écrites aux concours de recrutement des professeurs de certaines langues vivantes.

Si certains concours ont, notamment par un jeu sur les coefficients, amélioré leur capacité à discriminer plus efficacement en référence à quelques compétences clairement désignées (cas de l'agrégation d'anglais), les présidents des jurys admettent que le filtre n'est pas optimal et qu'ils sont souvent gênés par ces imprécisions.

Observons d'ailleurs que la notion de souveraineté des jurys est entendue de façon paradoxalement beaucoup plus extensive dans les concours de recrutements que, par exemple, aux examens de l'enseignement secondaire, où chaque épreuve est encadrée dans une définition réglementaire précise.

➤ *L'existence d'une épreuve d'admission tiraillée entre des intentions multiples*

Une large partie du débat relatif aux concours s'est focalisée sur l'épreuve dite « sur dossier », ou sur l'épreuve orale d'entretien préprofessionnelle, s'agissant du concours de professeur des écoles.

Cette épreuve a eu le mérite depuis sa création d'amener un certain nombre d'ouvertures dans la formation des maîtres, souvent bénéfiques, et les IUFM ont joué là un rôle majeur.

¹ La mission d'inspection a pu constater, notamment dans les académies où la sélectivité est faible, qu'il est possible de réussir le concours de CERPE sans maîtriser véritablement la langue française ou en étant incapable de résoudre des problèmes de mathématiques du niveau de l'école primaire.

Toutefois, le Haut comité de suivi des concours a produit sur cette épreuve une analyse que la mission reprend à son compte : « Les insuffisances actuelles [de cette épreuve] portent moins sur [sa] définition réglementaire que sur l'hétérogénéité, voire les divergences, de l'interprétation selon les disciplines ». En certains cas, il est demandé aux candidats de faire la preuve de leur connaissance des programmes de l'enseignement secondaire, et elle est devenue une nouvelle épreuve disciplinaire ; en d'autres cette épreuve s'est tournée vers une connaissance élémentaire de la didactique, « considérée comme une entrée vers une culture préprofessionnelle » ; en d'autres encore elle fait appel de façon abstraite à des éléments de réflexion pédagogique de la part des candidats dont on ne sait pas sur l'observation de quelle réalité ils peuvent à ce stade la fonder. En revanche, et d'une manière intéressante, pour les futurs enseignants de sciences et techniques industrielles, cette épreuve consiste en une production originale dont la source se situe dans le monde industriel, réalisée par le candidat et soutenue devant le jury, contribuant ainsi à la proximité indispensable du futur professeur avec l'entreprise et au développement d'une aptitude à la recherche.

Dans l'imprécision où elle est, cette épreuve continue à donner aux candidats à l'enseignement l'impression que l'employeur n'est pas au clair sur ce qu'il veut vérifier.

▪ **Entre le recrutement et l'exercice du métier**

On énoncera plus loin en quoi la seule année qui suit le concours est insuffisante pour construire les compétences requises. Si son statut paraît toutefois assez clair pour la formation des professeurs du second degré, l'organisation des études pour les professeurs des écoles donne, pour ce qui la concerne, des signaux incohérents : en effet, tandis que l'essentiel est de construire la polyvalence qui est la référence identitaire principale de ces maîtres, la formation de deuxième année :

- s'appuie sur un substrat trop hétérogène : les stagiaires qui ne sont pas passés par l'IUFM n'ont en effet presque pas abordé l'année précédente cette formation à la polyvalence ;
- tolère trop de variations, selon les choix des IUFM, dans la durée de formation des disciplines majeures ou optionnelles (de 96 à 190 heures pour le français, de 48 à 140 heures pour les mathématiques) ;
- a mis récemment en place des « dominantes » qui accentuent les problèmes de cohérence de la formation et ne favorisent pas la construction de la polyvalence, malgré les intentions proclamées, en risquant d'éroder sa signification symbolique pour les maîtres recrutés.

1.3. Une fragilité des compétences pesant sur l'avenir

1.3.1. Malgré les effets bénéfiques de la « hausse de niveau », la diversité des difficultés des maîtres

Le niveau tant du recrutement par concours externes que de la formation universitaire préalable des maîtres s'est notablement amélioré au cours des dernières années : c'est une réalité première dont il faut tenir compte pour penser la formation aussi bien que les évolutions des référentiels des métiers. Dans une académie donnée, par exemple, le nombre d'agrégés est passé de 1988 à 1999 de 898 à 1819, celui des certifiés de 5008 à 10144, et ces chiffres sont la résultante aussi bien des recrutements initiaux que du développement de concours internes. C'est bien sûr dans le premier degré que l'évolution a été la plus évidente, puisque les « professeurs des écoles », désormais recrutés à partir de la licence, sont des fonctionnaires de catégorie A.

Cette évolution n'est pas passée inaperçue dans les écoles elles-mêmes, les nouveaux maîtres étant jugés, par ceux qui les côtoient ou les contrôlent, intellectuellement curieux, sensibles à de nouvelles problématiques, dotés d'une solide culture générale et d'une bonne capacité à comprendre les concepts pédagogiques.

La mission a considéré que cette élévation du niveau était un atout à valoriser davantage, et qu'il était sans doute plus facilement envisageable sur un substrat de cette qualité, de bâtir une culture professionnelle ouverte et évolutive.

Il n'en est que plus préoccupant d'observer que subsistent des difficultés qui mettent en cause le système de formation initiale et continue et les modalités de recrutement :

- un certain nombre de maîtres rencontrent des difficultés, en particulier d'ordre relationnel, qui auraient pu être repérées dès le moment du recrutement, soit pour l'empêcher, soit pour qu'il soit décidé d'une formation spécifique ;
- de la même façon le vieillissement dans la carrière met un certain nombre de professeurs devant un problème d'usure et de difficulté d'adaptation aux évolutions inéluctables du métier ;
- dans certaines disciplines, et notamment certaines spécialités technologiques ou professionnelles, le niveau de maîtrise technique ou pédagogique des professeurs fait de plus en plus souvent problème : il peut s'agir aussi bien de recrutements à des niveaux trop bas dans des métiers où n'existe pas de vivier de niveau universitaire,

que de recrutements de professeurs diplômés mais qui n'ont pas une expérience concrète suffisante des métiers ou de l'entreprise ;

- de façon générale, ceux qui ont la charge d'évaluer les professeurs regrettent souvent de trouver auprès d'eux une intelligence insuffisante de la ou des disciplines qu'ils enseignent, de son épistémologie, de son sens social, et des liens de profondeur qui existent avec des disciplines voisines ; ce manque de recul par rapport à la discipline semble en particulier poser des problèmes à beaucoup en cas de changements dans les programmes des élèves ;
- en un certain nombre de cas, ce sont des insuffisances relatives à l'exercice de compétences qui font partie intégrante de la discipline qui sont pointées, comme par exemple les compétences de communication, orale en particulier, notamment, dans certaines langues vivantes ;
- certains développements pédagogiques récents comme les TPE au lycée ont été l'occasion d'observer que les professeurs n'ont pas toujours la culture qui conviendrait en matière de recherche et d'usages des documents ; de la même façon on observe régulièrement le manque de recul de certains professeurs vis à vis de leurs outils ou de ceux de leurs élèves, comme les manuels d'enseignement, les photocopies, les écrans... ;
- l'évaluation des professeurs fait aussi souvent apparaître que bien des domaines qui répondent aux objectifs éducatifs généraux de l'école, en matière d'orientation ou de citoyenneté, sont régulièrement minorés dans les classes : à tort ou à raison, l'invocation du « manque de formation » est souvent l'explication donnée à ces carences graves dans le cursus des élèves ;
- les professeurs citent aussi souvent comme un problème de formation leur difficulté à travailler avec leurs collègues, de façon interdisciplinaire ou à l'intérieur d'un même champ, ou avec les maîtres qui relèvent d'un autre niveau d'enseignement (entre école et collège, par exemple) ;
- c'est aussi en matière d'évaluation des élèves qu'on relève de fréquentes insuffisances dans les pratiques des professeurs, qu'il s'agisse d'un regard sur les notes pas assez informé des résultats de la docimologie, ou d'un maniement insuffisant des résultats des évaluations nationales de leurs élèves ;
- enfin, le problème le plus grave constaté par la mission est le refus du collège par de nombreux candidats à l'enseignement. Beaucoup de professeurs des écoles dotés d'une licence dans une discipline ont renoncé à se présenter à un concours du second degré par peur du collège. La mission considère qu'il est urgent de donner aux jeunes professeurs une formation qui rende à nouveau gratifiant et motivant l'enseignement en collège.

1.3.2. Une préoccupation de qualité opposée à certaines pratiques de recrutement ainsi qu'à des interrogations sur les viviers

Les maîtres de l'éducation nationale étant en France des fonctionnaires, ils sont recrutés selon le mode habituel du concours. Comme c'est le cas pour les différents concours de la fonction publique, ceux de l'enseignement sont accessibles, en dehors d'un certain nombre de cas dérogatoires, aux candidats justifiant d'un niveau préalable d'études et de graduation dans l'enseignement supérieur, correspondant au moins à la licence (la maîtrise s'agissant de l'agrégation), c'est à dire au moins trois ans d'études supérieures.

Le concours lui-même ne se dispense guère (cf. infra) de vérifier que le candidat possède bien les connaissances que la licence était déjà en bien des cas censée attester, et le candidat, après avoir franchi le cap d'une admissibilité prononcée sur des épreuves écrites, est soumis à des épreuves orales diverses. Il est alors admis comme stagiaire, avant d'effectuer une dernière année de formation validée par la passation des épreuves de qualification professionnelle.

Pourtant, il faut bien opposer à ce grand scrupule de l'administration pour définir et organiser les concours de recrutement une réalité fort différente :

- Dans le second degré, depuis plusieurs décennies, l'Etat n'a pas cessé de recruter à chaque rentrée scolaire des personnels auxiliaires, contractuels ou vacataires selon des procédures très peu encadrées, très souvent sans vérification suffisante des connaissances ou de l'aptitude, souvent sans dispositif d'accueil, de tutorat ou de contrôle affiché et assuré. Aucune procédure ne permet même de s'assurer qu'on ne recrute pas ainsi des personnes qui, après avoir été stagiaires, ont été déclarées inaptes à l'enseignement. On a vu aussi que l'administration a très régulièrement mis en place des procédures de titularisation des personnels ainsi recrutés dans des conditions peu sélectives ;
- Dans le premier degré, la pratique est différente : lors de chaque concours, au-delà des candidats admis, le jury dresse une « liste complémentaire », et, au fur et à mesure des besoins, l'administration utilise cette liste en plaçant les personnes comme stagiaires sur des postes de terrain. Le système est plus encadré que dans l'enseignement secondaire, puisque les maîtres ainsi recrutés ont malgré tout été évalués, sélectionnés et classés par un jury, et par le fait qu'après un an durant lequel ils bénéficient d'un encadrement par l'IEN de circonscription, ils accèdent à la formation à l'IUFM ;
- Dans certaines spécialités de l'enseignement professionnel, le recrutement de contractuels dont les compétences ne sont pas toujours suffisamment établies est une

réalité plus préoccupante encore en raison de ses proportions et du fait surtout qu'elle apparaît presque comme une fatalité dans un contexte où n'existent ni les viviers nécessaires ni les diplômes requis.

Dans les prochaines années, le ministère doit opérer des recrutements annuels massifs : environ 30 000 professeurs (soit, 25 % de plus qu'à la fin des années 90) avec une première phase aigüe en 2004 et 2005 pour les professeurs des écoles et une seconde en 2007, 2008 et 2009 pour les professeurs des collèges et lycées.

A elle seule, l'éducation nationale doit prélever chaque année 1/4 des licenciés potentiels (actuellement 135 000 licenciés) et est donc en concurrence directe avec les autres secteurs de l'économie, confrontés eux aussi à des recrutements importants dus aux départs massifs à la retraite. Le risque d'une pénurie d'enseignants est réel car le partage du vivier de diplômés est souvent défavorable à l'Education nationale (sauf en période de fort chômage), surtout en mathématiques et en sciences où l'industrie et les services offrent des rémunérations bien plus avantageuses. Au sein même de l'Education nationale une certaine concurrence existe aussi entre les recrutements locaux des professeurs des écoles ouvrant droit à une affectation régionale et les recrutements nationaux des professeurs des collèges et lycées dont l'affectation dans leur région d'origine est bien plus aléatoire.

Ce risque de pénurie est d'autant plus préoccupant que le vivier s'amenuise, en grande partie induit par les générations "creuses" présentes actuellement dans le système éducatif scolaire et universitaire et dont on perçoit déjà les effets en termes d'effectifs de bacheliers (filères générales : - 10 % en 5 ans) et d'étudiants (- 5 % dans les universités en 5 ans). Ces deux dernières années le nombre de licences délivrées a beaucoup diminué dans certaines filières. On parle même de l'effondrement de la filière scientifique qui trouve aussi son origine dans une désaffection de cette voie dès le lycée. De même, des filières comme les lettres constatent une diminution du nombre de leurs licenciés. Plus précisément, entre 1999 et 2001 le nombre des licences de mathématiques a baissé de 27 %, de physique chimie de 32 % et on observe une baisse comparable en histoire et en géographie (- 27 %) et de moindre importance en lettres (- 17 %) et en langues (- 15 %).

Si on perçoit une pénurie à venir dans le recrutement des enseignants, celle-ci est mondiale, même si certains pays ne sont pas encore touchés, comme par exemple l'Allemagne qui le sera bientôt, ou ont recours à des non titulaires (20 % dans le secondaire) comme en Italie.

Si la mesure du déficit de recrutement repose sur le volume de non-titulaires, il paraît en France peu important (de l'ordre de 4 % actuellement). Cependant certaines disciplines professionnelles sont déjà dans une situation de forte pénurie ; par exemple les non-titulaires y représentent en moyenne 15 % en STI, 14 % en STMS mais 32 % dans les formations des métiers. Cette situation ne devrait malheureusement pas en rester là compte tenu des besoins et de la démographie.

Le ministère a déjà été confronté à des pénuries dans des périodes assez proches et les remèdes qu'il a apportés ont été pour l'essentiel une forme de prérecrutement rémunéré (allocations attribuées à des étudiants préparant les concours ou engagés dans des cycles préparatoires). Pour intéressante qu'elle soit, cette formule mérite d'être accentuée par un système éducatif plus efficace dans la production de diplômés à tous les niveaux, et donc dans les poursuites d'études après la classe de troisième susceptibles de renforcer le vivier potentiel.

On ne peut à cet égard que regretter que jusqu'ici les perspectives de recrutements d'enseignants ne soient pas prises en considération dans les Programmes régionaux de formation, alors qu'il s'agit bien d'emplois destinés à irriguer toutes les régions. L'entreprise "éducation" n'est clairement pas perçue comme une entreprise faisant partie des problématiques régionales de l'emploi, ce qui apparaît aussi bien pour l'enseignement général que pour les spécialités professionnelles déficitaires où ont été créés peu de cursus susceptibles de faire apparaître par exemple l'enseignement comme un débouché possible à partir de viviers repérés très en amont (baccalauréat professionnel par exemple).

1.4. Des modalités de recrutement et de gestion inadaptées à l'exigence de qualité dans la formation des maîtres

1.4.1. Le déséquilibre d'un cursus de cinq ans qui ne marque pas assez la rupture qui devrait accompagner l'entrée dans une profession

Dans la majorité des cas, l'itinéraire « théorique » pour accéder à la titularisation comme professeur des écoles ou de l'enseignement secondaire exige cinq ans de « formation », au sens le plus général du mot, après le baccalauréat. Cette durée globale est équivalente à celle de la plupart des pays de niveau comparable.

La France a toutefois fait le choix d'organiser la formation de ses maîtres non pas sur le mode « simultané »¹, comme c'est le cas de la plupart des pays européens, mais « successif », c'est-à-dire en distinguant dans la durée, le temps d'une formation de type académique, confiée pour une part majoritaire à l'université, et le temps d'une formation plus étroitement professionnelle.

Il convient de remarquer que, à l'intérieur d'un modèle successif, la France se singularise par un déséquilibre entre les deux parties de la séquence quinquennale. Aux trois, voire quatre, années de formation universitaire s'ajoute l'année pleine consacrée à la préparation du concours de recrutement. Une année seulement est consacrée à l'acquisition de la quasi-totalité des compétences avec lesquelles, en d'autres pays, les étudiants commencent à se familiariser quatre ans auparavant.

Ce déséquilibre est d'autant plus significatif qu'à la différence de beaucoup d'autres pays l'accès aux quatre premières années du cursus est largement ouvert aux titulaires de diplômes universitaires diversifiés et pas toujours très exigeants, mais qu'en revanche la sélection est très faible (quelques refusés définitifs par académie) pour ceux qui, ayant réussi à passer la barre du concours ou en certains cas à être admis sur une liste complémentaire, effectuent la seule année exclusivement tournée vers l'exercice du métier. Cette structure porte en elle l'idée critiquable selon laquelle les apprentissages disciplinaires se suffisent presque à eux-mêmes pour devenir professeur, et que la nécessaire sélection doit se faire quasi exclusivement sur eux.

Une fois le concours passé, tout est bâti pour que le professeur perçoive son cursus comme accompli : il est professeur-stagiaire ; sa rétribution n'est pas éloignée de celle qu'il percevra lors de sa première année de plein exercice.

Il semble bien pourtant que l'entrée dans un métier, à plus forte raison encore dans un métier dont chacun a en tête, préexistantes, des idées qui peuvent être autant d'obstacles à le penser de façon autonome, doive ménager un effet de rupture avec ce qui l'a précédé, rupture annoncée, au sens clair, et validée en tant que telle.

On peut en effet voir que dans la plupart des pays proches, comme en France-même dans l'enseignement agricole, la formation des maîtres, au moins dans son étape finale, marque davantage une rupture par rapport à la posture antérieure de l'étudiant ou du préparatoire d'un concours de type académique.

¹ Ces termes classiques et ces comparaisons avec d'autres pays se fondent essentiellement sur Eurydice vol. 3 - sept. 2002, LA PROFESSION ENSEIGNANTE EN EUROPE. *La formation initiale et la transition vers la vie professionnelle des enseignants du niveau secondaire.*

1.4.2. Une formation en cours de carrière à la recherche d'elle-même

Si l'éducation nationale éprouve des difficultés à définir et hiérarchiser les objectifs de formation initiale de ses maîtres, on rencontre un flou plus marqué encore s'agissant de la formation continue. La formation continue ne fait pas partie des grandes fonctions historiques de l'éducation nationale : le premier dispositif global et organisé de formation continue date de 1972 pour le premier degré et de 1982 pour l'enseignement secondaire, même s'il existait des dispositifs antérieurs, comme le Centre d'études et de ressources pédagogiques de l'enseignement technique (CERPET).

On peut s'étonner de voir la formation en cours de carrière occuper aujourd'hui une fonction aussi discrète : il serait pourtant indispensable de tenir à jour les connaissances des maîtres et de réorganiser sans cesse les rapports entre les savoirs savants, en constante évolution, et les savoirs enseignés dans les classes. En effet le professeur exerce un métier intellectuel ; son attitude permanente est celle de l'apprentissage, et pour lui et pour ses élèves. On peut encore regretter que vis à vis des élèves, des parents et de l'administration des établissements, la formation continue des maîtres soit presque une activité qu'il faut cacher, qui culpabilise, alors qu'elle devrait être valorisée.

Aujourd'hui les jeunes maîtres en formation ne semblent pas être régulièrement préparés à une gestion sur le long terme de leur formation. A l'intérieur des IUFM, qui ont en charge une large partie de la formation continue depuis 1998, celle-ci est fréquemment une fonction isolée de la formation initiale, confiée à d'autres personnels et mettant en œuvre d'autres logiques ; on peut observer que les procédures de formation initiale les plus estimées, comme les stages de pratique réflexive disparaissent presque totalement dès qu'il s'agit de formation continue. On ne va plus dans la classe d'autrui et on ne le reçoit pas dans sa classe, alors qu'en formation initiale on considère cette pratique irremplaçable.

Il est très surprenant enfin que la participation à des stages de formation continue destinés à faire croître la compétence des maîtres ne soit pas prise en compte dans la gestion de leur carrière.

Plus grave encore : la réussite au concours efface pour son employeur toute trace des formations et expériences antérieures. Beaucoup de professeurs recrutés ont acquis des compétences, parfois validées, dans des entreprises ou des mouvements associatifs ou de jeunesse ou des formations universitaires ou professionnelles complémentaires, en France ou à l'étranger, qui peuvent être de grand intérêt dans le travail collectif d'un établissement.

▪ **Des situations inégales dans le premier et le second degré**

La formation continue du premier degré a les caractéristiques principales suivantes :

- Elle dispose de moyens spécifiques de remplacement des maîtres en stage ;
- Un volume de référence a été reconnu (36 semaines au cours d'une carrière) ;
- La formation continue permet d'accéder à des certifications complémentaires (CAPSAIS et CAFIPEMF) qui ouvrent à une diversification et des progressions de carrière.

Dans le second degré ces dispositifs font défaut ; l'institution a, en outre, par l'intermédiaire des corps d'inspection territoriaux, mis à contribution les moyens de la formation continue (sous la dénomination d' « animation ») pour informer les enseignants sur l'évolution des programmes ou la mise en œuvre de nouveaux dispositifs pédagogiques (modules, itinéraires de découverte, travaux personnels encadrés, éducation civique, juridique et sociale...).

Aux deux niveaux d'enseignement, toutefois, la formation continue a été maltraitée par des évolutions récentes :

- la création des IUFM a eu pour conséquence que la formation continue dans le premier degré est souvent devenue la variable d'ajustement de l'emploi du temps des professeurs de ces instituts, tendant à privilégier la formation initiale antérieure et postérieure au concours de CERPE. Les plans de formation continue du premier degré sont eux par ailleurs devenus tributaires des moyens de remplacement : les inégalités sont fortes selon les départements, difficultés auxquelles s'ajoutent les contraintes liées au dispositif de formation initiale des professeurs des écoles stagiaires. Une des conséquences de cette raréfaction de l'offre est que les inspecteurs territoriaux et les ressources des circonscriptions sont de plus en plus souvent mis à contribution pour des activités de formation continue, augmentant la confusion déjà évoquée entre la fonction de formation et d'autres fonctions (information, animation) qui gagnent à n'être pas confiées aux mêmes acteurs ;
- en donnant la priorité absolue à la présence des maîtres devant les élèves, l'institution, en 1997, a renforcé la culpabilisation des professeurs partant en formation. La décision, en juillet 1998, de supprimer les MAFPEN et de transférer la maîtrise d'ouvrage de la formation continue aux IUFM, qui n'y étaient pas prêts, a rendu cette formation un peu plus précaire. Dès lors certains recteurs ont remis la totalité des moyens à l'IUFM, tandis que d'autres en ont conservé une partie. Bien souvent, on a assisté à une scission regrettable entre la formation continue prise en charge par l'IUFM et celle, « animation » à l'origine, prise en charge par l'inspection territoriale.

La formation continue des maîtres a en réalité un problème de positionnement au sein de l'éducation nationale, comme il apparaît selon les trois points de vue suivants :

- au plan sémantique, elle n'est pas toujours facilement distinguée au sein des administrations déconcentrées à la fois des services de la « formation tout au long de la vie » des adultes, délivrée selon plusieurs modalités par les GRETA et l'enseignement supérieur, et tournée vers les « clients externes », et des services chargés sous des intitulés variables de la formation continue interne des personnels de l'éducation nationale (personnels enseignants, ATOSS, personnels d'encadrement) ; de la même façon les insuffisantes distinctions conceptuelles déjà évoquées entre ce qui relève de la formation et ce qui relève de l'information des personnels valent peut-être plus encore dans le champ de la formation continue ;
- on peut se demander ce que peut valoir ce levier de la gestion des ressources humaines que constitue la formation continue si elle est conçue et mise en œuvre à l'écart non seulement de la formation initiale et du recrutement, comme il a été dit, mais aussi des autres outils disponibles, que sont classiquement ceux qui touchent à la rémunération, à la carrière et à la mobilité : ainsi l'effort de suivre une formation n'est en général, pour le maître, pris en compte ni pour la rémunération, ni pour les promotions, ni pour la mobilité fonctionnelle ; les promotions, par exemple par inscription sur des listes d'aptitude, ne sont pas obtenues en fonction de l'effort personnel de formation.

La réflexion sur la gestion des ressources humaines soulève aussi la question des formations obligatoires répondant aux besoins du service. La notion de « public désigné » par les inspecteurs pour certains stages s'apparente à un fonctionnement sur le mode de l'obligation, mais ces stages visent en réalité davantage les professeurs dont les inspecteurs pensent qu'ils seront leurs meilleurs relais dans les établissements que ceux dont ils constatent qu'ils auraient le plus besoin de formation continue.

Des modalités opérationnelles en œuvre depuis longtemps dans d'autres administrations de l'Etat sont toujours au stade de balbutiements à l'éducation nationale, qu'il s'agisse des fiches individuelles de formation, des entretiens de carrière ou des bilans de compétence : l'externalisation des procédures initiées dans certaines académies en a d'ailleurs rendu le coût prohibitif. Les dysfonctionnements repérés sont pourtant éclairants des failles du dispositif et devraient donner une idée d'évolutions souhaitables : lassitude et usure des enseignants, perte de niveau, difficultés à traiter de nouveaux publics, peur ou refus du changement, etc.

La question de l'évaluation de la formation continue, effectivement difficile à réaliser, n'est pas poursuivie avec la persévérance nécessaire : si l'évaluation des apprentissages est rarement pertinente au terme immédiat d'une formation, il ne paraît pas exagéré de chercher à mesurer mieux l'effet en retour, à un terme à définir, du

temps et de l'argent dépensés pour ces actions, et de prévoir les critères d'évaluation dès la conception d'une action de formation. Il n'existe la plupart du temps que l'évaluation réalisée «à chaud » par les formateurs eux-mêmes. La faiblesse de la préoccupation de l'évaluation se marque aussi par l'absence de procédure claire de validation des compétences des formateurs. Peut-être les carences de l'évaluation sont-elles une autre manifestation de l'intérêt limité porté à la formation continue des maîtres, puisque, en dehors du premier degré, les professeurs sont des fonctionnaires de l'Etat parmi ceux dont le bénéfice de la formation continue est le plus aléatoire, variable trop fortement d'une académie à l'autre (de 1,5 à 3,5 jours par an) et d'une discipline à l'autre (0,7 jour en lettres, 2,2 jours en EPS). En moyenne par rapport à l'ensemble des ministères un agent de l'éducation nationale bénéficie d'environ 20 % de jours de formation de moins.

2. Seconde partie :

La qualité des maîtres exige des parcours de formation, des modes de validation et une formation en cours de carrière renouvelés

2.1. Trois raisons de repenser le recrutement et la formation des maîtres

2.1.1. La confusion des concepts et des pratiques

Le sujet de la formation des maîtres, qui devrait faire l'unanimité – car nul n'imagine qu'on puisse bien enseigner sans avoir reçu une formation, tant dans le domaine des connaissances à transmettre que de la façon de les transmettre – se révèle, à l'examen, traversé de fortes tensions sur ce que l'on peut attendre de cette formation pour produire un professeur de qualité, voire sur ce que recouvre le terme de « formation ».

Une définition imprécise, des exigences multiformes, une ambition de qualité qui se heurte à la réalité de viviers en diminution, une notion essentielle trop souvent plaquée sur une pratique désordonnée, ont contribué au fil du temps à brouiller le champ même de la réflexion sur la formation. Dans cette profusion, dans cette confusion, l'Etat-employeur a sa part, nous l'avons vu, car c'est bien souvent de son manque de détermination à assurer ses responsabilités que sont nées des ambiguïtés, et de ces ambiguïtés des conflits. Ces conflits obscurcissent une réflexion qui doit impérativement passer du quantitatif au qualitatif.

2.1.2. Le nouveau paysage universitaire européen

La recomposition en cours du paysage universitaire français en vue de son intégration dans un ensemble européen offre une occasion exceptionnelle de traiter la question de la formation des enseignants. La modification des parcours universitaires et des modes de certification aura inévitablement des conséquences sur les concours de recrutement, tant les deux sont étroitement

liés en France : **le professeur de demain ne sera pas recruté dans les mêmes conditions que celui d'aujourd'hui** et ce d'autant moins qu'il pourra parfois ne pas avoir acquis ses diplômes en France.

2.1.3. Le recrutement des maîtres dans une situation concurrentielle

Il est d'autant plus nécessaire de se pencher sur cette question que **le recrutement des enseignants va poser à brève échéance de graves problèmes**. Quel que soit en effet le rythme réel auquel les enseignants d'aujourd'hui vont partir en retraite, ils le feront massivement puisque 40 % des effectifs seront à renouveler dans les années qui viennent. Ces enseignants devront être remplacés dans tous les niveaux du système éducatif, de la maternelle à l'université, de l'établissement d'enseignement général à celui d'enseignement professionnel. Il y aura là un « appel d'air » considérable, accru par le fait que cet appel d'air se produira dans toute la fonction publique et dans tout le secteur marchand, que la génération du « baby boom » avait largement investis.

Le ministère de l'éducation nationale devra donc prélever chaque année pour ses besoins le quart environ des licenciés potentiels. Or, il va être confronté à de fortes concurrences :

- pour certaines catégories de diplômés (en mathématiques et en sciences, mais aussi dans certaines filières technologiques), il sera en **concurrence défavorable avec le secteur marchand** qui offre, sauf en période de crise économique, des rémunérations plus attractives que le service public ;
- **à l'intérieur même du système éducatif, on note d'ores et déjà des concurrences vives entre concours** : si le ratio candidats / postes reste favorable pour les concours de recrutement de professeur des écoles, il devient de moins en moins favorable pour certaines disciplines où, en 2002, le ratio candidats ayant réellement composé / postes offerts est inférieur à 4 (en lettres modernes par exemple). De manière générale, et que l'on envisage le ratio théorique ou réel, on constate qu'il diminue dans la majorité des disciplines.

Mais c'est globalement que le vivier de remplacement, constitué par les étudiants titulaires d'une licence, risque de faire défaut dans des délais rapprochés. On observe en effet une forte diminution du nombre des licenciés, conséquence de l'arrivée de classes démographiquement creuses à ce niveau d'études. L'effondrement de la filière scientifique, amorcé depuis quelques années dès le lycée avec la désaffection pour cette voie, n'est pas un phénomène isolé, même s'il est plus aigu que dans les autres voies.

Le vivier des professeurs des disciplines technologiques et professionnelles est quant à lui insuffisant depuis un certain temps et alimenté déjà largement par des non titulaires ; dans la formation aux métiers, où le recrutement est constitué de professionnels issus de l'entreprise, plus du tiers des enseignants actuels est non titulaire.

Cet amenuisement du vivier ne pourra être compensé par un recrutement dans les pays étrangers : l'UNESCO signale que la pénurie de diplômés sera mondiale, même si elle ne doit pas toucher tous les pays en même temps.

Il serait donc hasardeux de compter sur d'heureuses surprises conjoncturelles ou sur d'éventuelles erreurs de prévision pour redresser une situation compromise. Si les conditions du recrutement et surtout de la formation ne changent pas, les solutions qui devront être adoptées à terme seront particulièrement difficiles à mettre en œuvre car il faudra :

- soit accepter que l'enseignement dans certaines disciplines soit assuré en majorité par des enseignants non titulaires, recrutés hâtivement, sans vérification des connaissances ni formation (ce qui est déjà parfois le cas dans des disciplines sinistrées dans le domaine technologique et professionnel) ; il y aura donc création d'un enseignement à deux ou trois vitesses, dont les élèves les plus défavorisés deviendront les premières victimes ;
- soit procéder à des regroupements d'établissements en deçà d'un certain seuil d'effectif ; cette mesure affectera en priorité les zones rurales et aura des conséquences sur l'aménagement du territoire ;
- soit jouer sur les grandes variables d'ajustement que sont le nombre d'élèves par classe ou les temps de service des enseignants pour les augmenter ; certaines de ces solutions sont d'ailleurs adoptées dans d'autres pays européens ;
- soit modifier en profondeur les systèmes de gestion des personnels en revoyant le cas des titulaires sur zone de remplacement, les mises à dispositions, et les autres marges de souplesse créées au fil des ans par le système.

La mission a pris le parti de travailler dans la double perspective de la recomposition des parcours universitaires et du renouvellement massif des enseignants

Elle a considéré le moyen et le plus long terme mais ne s'est pas interdit, chaque fois que c'était possible, de proposer des aménagements qui pourraient prendre rapidement effet. Les propositions qu'elle fait sont organisées autour des trois nouvelles logiques qui devraient être mises en œuvre pour les années à venir :

- la recombinaison des parcours ou des cursus, ainsi que des modes de validation, nouvelle logique de la formation;
- une formation vécue comme un continuum individualisé ;
- des responsabilités mieux assumées par l'Etat-employeur, avec plus de rigueur dans ce qu'il s'impose et plus de souplesse dans ce qu'il peut offrir.

2.2. Une nouvelle logique de la formation

La raison d'être de toutes les procédures de formation initiale et continue des maîtres est bien la qualité dans l'exercice de leur métier. Encore faut-il que toutes les parties, l'employeur et les maîtres eux-mêmes, s'accordent pour l'essentiel sur une définition de la formation et que les différentes modalités de sa mise en œuvre correspondent clairement à cette définition. C'est à préciser cette définition de la formation, initiale et continue, que l'on s'attache ici.

Elle conduit à souligner successivement :

- la nécessité de clarifier la fonction de la formation, tant initiale que continue ;
- le caractère indispensable de la formation dans le champ même des connaissances à transmettre ;
- son rôle majeur pour aider les maîtres dans leur travail au service des apprentissages des élèves ;
- la nécessité de penser la formation en cours de carrière comme aussi importante que la formation initiale.

2.2.1. Clarifier la signification, la place et les modalités de la formation professionnelle, aussi bien initiale que continue

Il est artificiel et erroné de séparer, parmi l'ensemble des connaissances et compétences nécessaires au professeur, ce qui relèverait de savoirs dans une ou plusieurs disciplines et ce qui relèverait d'autres apports qui seraient qualifiés de « formation professionnelle ». Les savoirs académiques prennent une signification nouvelle quand celui qui les maîtrise devient professeur, mais ils font, bien sûr, partie intégrante de la « formation professionnelle ».

Ceci dit, la formation des maîtres ne se réduit pas à cette formation académique, quelque cruciale qu'elle soit, pour les deux motifs suivants :

- il faut que le maître fasse sienne l'idée qu'à un moment donné son rapport antérieur aux savoirs académiques doit faire l'objet d'une véritable transformation. C'est l'un des objectifs de sa formation professionnelle ;
- d'autres connaissances et savoir-faire sont aussi nécessaires que ceux acquis dans le cadre de la formation académique.

Le ministère de l'éducation nationale doit être plus au clair sur les deux idées suivantes :

- une formation professionnelle ainsi définie est nécessaire pour tous les maîtres, sans qu'il soit plus acceptable de transiger là-dessus que sur le niveau des connaissances académiques initiales ; ceci implique qu'elle touche aussi les trop nombreux contractuels que les rectorats continuent de recruter à chaque rentrée ;
- une formation professionnelle désigne des objectifs qui valent aussi bien pour la formation initiale que pour la formation en cours de carrière.

Modifier le statut de la formation en cours de carrière, c'est faire en sorte qu'elle ne puisse plus apparaître, une fois achevée la formation initiale, comme relevant essentiellement du bon vouloir de l'enseignant ou de sa disponibilité. Elle doit devenir « ardente obligation » et pour ce faire sortir de son isolement et se muer en composante de la gestion des ressources humaines.

Ceci conduit aussi à mettre en cohérence les différentes modalités de formation des maîtres. Il est apparu critiquable à la mission d'inspection que ces modalités semblent souvent s'ignorer, quand elles n'étalent pas ouvertement qu'elles sont en conflit. Il faut sans doute que la formation des maîtres arrête quelques attitudes soigneusement définies qui deviendront peu à peu un signe de reconnaissance de l'élaboration et de la culture du professionnalisme : ce qu'il est convenu d'appeler « pratique réflexive » paraît pouvoir en être une.

Dans le même ordre d'idée, l'échange sur les pratiques et l'« alternance », qui sont tellement valorisés en formation initiale, pourraient aussi être des modalités utilisées pour la formation continue.

2.2.2. La formation vise à acquérir ou mettre à jour des connaissances dans le champ de la discipline

- **La formation initiale doit fournir toutes les connaissances nécessaires à l'exercice du métier**
 - soit parce que, comme les PE, les jeunes professeurs recrutés doivent acquérir une polyvalence qui ne leur a pas toujours été proposée à l'université ou parce que la diversité des licences admises pour concourir ne permet pas de s'appuyer sur des acquis homogènes ;
 - soit parce que, comme les PLP de l'enseignement général, ils ont besoin d'une deuxième valence, ou comme les PLP de l'enseignement professionnel, les licences « viviers » ont une trop faible orientation technologique ;
 - soit parce que trois années de licence ne permettent pas d'explorer la totalité du champ d'une discipline et surtout n'ont pas pour vocation d'envisager ce champ dans la perspective d'un enseignement en collège ou lycée.

L'acquisition de ces connaissances ne doit pas pour autant être étroitement circonscrite à la discipline : une bonne culture générale dans le champ de la discipline, la possession des disciplines connexes, sont indispensables car il est avéré que la maîtrise intellectuelle de ce qu'on enseigne n'aura jamais de substitut pour intéresser une classe et réduire les problèmes de discipline liés à l'ennui d'élèves qu'on ne sait pas intéresser.

- **La formation doit inciter à la mise en perspective des connaissances**

La formation professionnelle elle-même, s'agissant des disciplines, doit poursuivre et amplifier cet effort de mise en perspective : autant pour les adaptations dont le maître a besoin en début de carrière que comme attitude permanente en cours de carrière, un maître doit être celui qui entretient ses connaissances savantes et qui interprète les choix qu'effectue l'institution en matière de programmes d'enseignement aux différents niveaux du cursus scolaire.

La compétence à analyser la « transposition didactique » inhérente à chaque programme d'enseignement et à maîtriser à son tour le cadre d'une telle transposition dans son activité quotidienne doit faire partie de ce professionnalisme des maîtres qu'il est nécessaire de définir.

- **La formation doit permettre la mise à jour des connaissances en cours de carrière**

La nécessité de mettre à jour ses connaissances est actuellement vécue de manière diverse : elle est inscrite dans les esprits et les pratiques des PE, avec des moments prévus pour la mise à niveau et un regard, sinon un contrôle, des corps d'inspection.

Cette même nécessité est vivement ressentie par les professeurs qui enseignent des disciplines dont le contenu technologique évolue très rapidement, même si les bonnes volontés se limitent souvent aux mêmes enseignants régulièrement partants pour cette formation continue.

Pour les professeurs d'enseignement général, la demande de mise à jour est très variable en fonction de la discipline : elle est parfois de l'ordre de l'entretien de la culture générale de la discipline, parfois elle est rendue nécessaire par une révolution scientifique récente, parfois encore tout simplement par une évolution des programmes scolaires eux-mêmes. Même lorsque cette mise à jour relève simplement de la consultation d'un bulletin spécialisé dans l'actualité de la discipline, on constate que le pourcentage des professeurs abonnés peut être extrêmement faible, et que ce modeste lectorat diffuse peu, au sein des équipes disciplinaires, les évolutions ainsi découvertes.

Il devrait être superflu de recommander une mise à jour régulière des connaissances, sans laquelle aucune entreprise ne peut vivre longtemps. A plus forte raison, dans un système dont la matière même est constituée des savoirs humains et vise leur transmission.

2.2.3. La formation doit permettre d'employer au mieux les connaissances et la culture acquises dans le domaine de la discipline

Les connaissances et la culture académique ne sauraient seules suffire pour enseigner ; l'enseignement requiert une formation spécifique, qui prépare le jeune recruté à ses fonctions réelles, en lui permettant d'acquérir les savoir-faire et savoir-être indispensables pour transmettre, dans des conditions données, les savoirs scientifiques.

- **La formation doit apporter des savoir-faire professionnels**

La formation au métier de professeur doit mettre fortement l'accent sur la pratique professionnelle, non pour inciter le maître en formation à reproduire des « recettes » acquises par compagnonnage, méthode dont on connaît les vertus et les limites, mais pour lui permettre d'acquérir une connaissance du métier en même temps que les moyens de l'exercer.

L'acquisition de ces savoir-faire est essentielle en ce qu'ils constituent une panoplie à laquelle a recours en permanence le professeur, chaque fois qu'il est placé dans la position de décider d'une stratégie pédagogique. C'est dire que chacun de ces savoir-faire n'est pas figé, mais doit être acquis avec la maîtrise permettant de les adapter à la diversité des situations.

▪ **La formation doit apporter des connaissances relatives aux différents contextes dans lesquels s'inscrit l'action du maître**

Les constats dressés sur le terrain par les corps d'inspection en visite d'établissement conduisent à ne pas réserver ce type de connaissances aux professeurs nouvellement recrutés, mais à en faire un point de passage obligé pour tous les professeurs : il n'est pas rare de voir des enseignants chevronnés être ignorants de ce qui se passe hors des murs de leur classe.

- Le professeur doit avoir un certain nombre de connaissances lui permettant d'agir au sein d'une classe, connaissances nécessaires à appréhender ses élèves tels qu'ils sont, connaissances des programmes et des objectifs généraux des formations, connaissances relatives aux différentes modalités d'évaluation des élèves.
- Cette connaissance de la classe doit lui être apportée par des formateurs suffisamment impliqués eux-mêmes dans l'enseignement pour être crédibles auprès des stagiaires et eux-mêmes utilisateurs, dans leur enseignement, des techniques qu'ils recommandent. La mission suggère, à cet égard, que les formateurs conservent un service d'enseignement significatif en établissement. Sans préconiser la mise en place d'établissements d'application, elle suggère d'installer un **réseau** d'écoles et d'établissements de référence, avec des conseillers pédagogiques actifs au sein d'équipes disciplinaires et pluridisciplinaires.
- Le professeur doit maîtriser de façon critique un certain nombre de connaissances relatives à l'école, à l'établissement, au système éducatif, ainsi que dans les sciences humaines liées au champ de l'éducation.
- Le professeur doit recevoir une formation de type administratif, qui lui permette de bien situer son action dans le cadre réglementaire de son établissement et du système éducatif. Il doit connaître les différents organismes qui existent dans l'établissement ou qui gravitent dans son environnement immédiat, comme, par exemple, le Centre d'Information et d'Orientation, (CIO) ou le Comité d'Education à la Santé et à la Citoyenneté, les conseils d'enseignement...
- Le professeur doit avoir la connaissance de son environnement social et économique. La connaissance du milieu économique, loin d'être réservée aux professeurs du domaine

technologique ou professionnel ou de disciplines particulières, comme les sciences économiques et sociales, doit faire partie intégrante de la formation des professeurs du second degré, dont les élèves ont vocation à entrer dans la vie sociale et professionnelle. L'orientation n'est pas le domaine de quelques acteurs mais l'affaire de toute l'équipe éducative.

La mission recommande que les professeurs effectuent sans exception **un stage hors du milieu scolaire** lors de leur formation initiale, au sein d'une entreprise ou d'une institution sociale, et aient les moyens d'analyser l'environnement géographique, économique, social et culturel de leur action.

2.2.4. La formation doit être le « fil rouge » de la carrière d'un enseignant

A l'heure où l'on entend dire que la moitié des métiers de demain ne sont pas inventés et qu'une personne changera au moins trois fois de métier dans sa vie, il devient périlleux, pour la plus grande entreprise de formation du pays qu'est l'Education nationale, de permettre à ses maîtres de se tenir à l'écart de la « formation permanente » et d'ignorer en cela les évolutions de la société.

La formation en cours de carrière doit absolument, pour ces motifs, sortir du rôle d'appoint, souvent aléatoire, qui a été le sien jusqu'ici, pour être reconnue à égalité d'importance avec la formation initiale et accompagner toute la carrière d'un enseignant, avec des finalités et des modalités sans doute diverses, mais dans la double perspective d'un continuum et d'une individualisation.

▪ La formation devra de plus en plus s'inscrire dans un continuum

Cela implique :

- que la préparation à la logique de la formation en cours de carrière soit un des objectifs de la formation initiale : une large partie des frustrations exprimées par les professeurs à l'issue de la formation initiale provient de l'idée qui leur est souvent suggérée par l'institution elle-même que la formation s'arrête là ;
- que le début de carrière joue un rôle fort dans le passage entre les deux modes de formation : les dispositions qui se mettent actuellement en place pour accompagner les jeunes maîtres dans leurs premières années d'exercice devront être confortées ;
- qu'à la manière de la formation initiale, certaines actions de formation continue jugées particulièrement nécessaires à l'intérêt du service d'enseignement puissent avoir un caractère obligatoire pour les enseignants ;

- que la formation devra être de plus en plus individualisée ;
- que les raisons qui conduisent à faire de la formation un continuum poussent également vers l'individualisation du parcours pour le formé, tant en formation initiale que continue. Si à cet égard, des progrès ont pu être récemment réalisés en formation initiale, beaucoup reste à faire en formation continue.

- **La formation doit être reconnue et pas seulement encouragée**

La mission considère que la formation, comme processus continu d'acquisition et de reconnaissance des acquis, n'est pas vraiment reconnue jusqu'ici par l'Etat-employeur :

- la validation des acquis de l'expérience (VAE) obéit encore à une procédure lourde (un livret de plus de 80 pages par nature d'expérience à valider, pour l'obtention d'un diplôme de niveau V) et les équivalences obtenues reviennent généralement à la simple dispense d'une partie des unités constitutives du diplôme. Il n'est pas inutile de préciser que ce sont les acquis au sein de l'éducation nationale qui font l'objet de la validation la plus parcimonieuse ;
- la formation ne s'inscrit pas dans une procédure de gestion des ressources humaines, qui est pourtant sa principale raison d'être. Même dans une perspective plus modeste, la « constante évolution du métier », que l'institution proclame dans les référentiels de 1994 et 1997 ne paraît pas devoir s'accompagner pour elle de la même évolution des compétences et des pratiques qui permettent de l'exercer.

2.3. Les parcours et leur validation

Tenant à la fois compte de la mise en place du dispositif « licence / master / doctorat » (le plus souvent 3/5/8/), mais également des problèmes de viviers qui se poseront à brève échéance ainsi que des critiques dont fait l'objet la formation actuelle des professeurs (*cf. supra*), la mission fait les propositions suivantes.

2.3.1. Le recrutement des professeurs doit être repensé

- **Le niveau des acquis doit être rehaussé**

A l'heure où il est de plus en plus nécessaire de posséder une forte capacité à s'adapter aux modifications de son environnement social et professionnel, il importe que les professeurs, qui sont les principaux formateurs de la nation, disposent eux-mêmes de cette capacité, et donc du niveau d'acquisitions suffisant pour la développer et la mettre en œuvre. La mission propose donc que le niveau de qualification de tous les professeurs soit porté à cinq années après le

baccalauréat, **soit au niveau du master**. Ce niveau est d'ailleurs celui auquel sont recrutés leurs homologues européens.

▪ **Le concours ne doit plus servir à certifier des connaissances**

Un des reproches faits aux concours de recrutement actuels est leur lourdeur, résultant entre autres raisons de la volonté des jurys de vérifier la validité des acquis de type universitaire des candidats. Cette méfiance – car il faut bien l'appeler ainsi – à l'égard des universités conduit à multiplier les épreuves, sans toujours parvenir à sélectionner de futurs bons professeurs. Pour rompre avec cette logique inflationniste, la mission suggère que le concours de pré-recrutement soit placé plus tôt dans le cursus et prenne place **immédiatement après la licence**, pour les raisons suivantes :

- Un recrutement précoce permet d'attirer et de retenir des candidats qui peuvent sans cela être inquiétés par la perspective d'études longues ne donnant pas lieu à l'octroi d'un diplôme en cas d'échec au concours ;
- Passé à l'issue de la licence, le concours ne fait pas peser de contrainte sur le contenu des programmes de licence dont les universités restent pleinement maîtresses et il ne laisse pas de temps suffisant pour réinstaurer une année de préparation ;
- Passé à un niveau où les connaissances universitaires sont estimées très perfectibles, il permet le découplage entre pré-recrutement et certification en supprimant la tentation d'une vérification exhaustive de connaissances académiques ;
- Enfin, le niveau du concours est similaire à celui qui est actuellement requis par les textes réglementaires pour passer le CAPES. Sans faire d'une contrainte budgétaire un impératif catégorique, il convient de remarquer que les enseignants forment les gros bataillons de la catégorie A et que le ministère a une responsabilité importante dans l'équilibre des grilles de la fonction publique.

▪ **Le concours doit servir à déterminer des profils d'enseignants**

En période d'amenuisement des viviers potentiels, la préoccupation du ministère doit être de retenir les candidats les mieux adaptés aux fonctions. Ces fonctions ont des pré-requis minimaux, qui sont :

- Une personnalité motivée et capable de s'adapter à des enfants et à des jeunes gens et de faire face à des situations d'enseignement diverses ;
- Une bonne maîtrise de la langue française écrite et orale ;
- Des connaissances structurées et une culture générale dans le champ de la ou des disciplines qui devront être enseignées et qui permettront une bonne poursuite d'études.

En tenant compte du fait que le concours ne doit plus certifier de manière redondante par rapport à l'obtention du diplôme des connaissances universitaires, la mission recommande de limiter strictement à deux les épreuves écrites et à une seule épreuve l'oral d'admission. La nature de ces épreuves devra être définie par des maquettes adaptées aux exigences des différents types de recrutement. Ces épreuves devront néanmoins permettre de vérifier chacun des pré-requis ci-dessus.

▪ **La période de formation après le concours est portée à deux ans**

La formation actuelle en IUFM est également de deux ans, mais elle se résume en fait à quelques mois. Durant la première année, les élèves d'IUFM préparent le concours et se montrent peu réceptifs à d'autres types d'acquisitions que ceux nécessaires pour le passer ; quant à la seconde année, elle est amputée de plusieurs semaines par les examens de qualification professionnelle. Cette brièveté est l'objet de critiques, tant des formateurs que des stagiaires, qui déplorent aussi la confusion, sous le vocable de « formation » entre préparation de type « académique » et « préparation au métier ».

- Les lauréats sont nommés élèves professeurs pendant deux ans. Cette disposition a un coût certain mais elle permet aux recrutés de se consacrer entièrement à leur formation et elle ne retarde pas leur entrée dans la carrière. La mission a en effet tenu compte dans sa réflexion des probabilités d'allongement des durées de cotisation des fonctionnaires.
- Leur formation se poursuit **dans le cadre du master**. A l'issue de leur formation, et si elle s'est déroulée dans de bonnes conditions, les stagiaires titularisés sont également possesseurs d'un diplôme, qui garantit l'acquisition d'un bon niveau de connaissances dans le domaine de la ou des disciplines.

2.3.2. Le parcours des professeurs doit tenir compte du type d'enseignement auquel ils sont destinés

Dans toute la mesure du possible, la mission recommande de garder des parcours homologues pour tous les professeurs du premier et du second degré ; mais elle a également tenu compte des cas particuliers, par exemple des disciplines pour lesquelles il n'existe pas de parcours universitaire.

▪ **Le parcours des professeurs des écoles et des professeurs de l'enseignement général et technologique et professionnel, pour les spécialités à grand flux**

- Le diplôme requis pour passer le concours de recrutement est **la licence**. La mission ne dispose pas d'éléments suffisants pour préconiser que les candidats au concours de professeur des écoles soient titulaires d'une licence polyvalente ; si la qualité de ce type de licence est avérée, elle ne voit que des avantages à ce qu'il soit ultérieurement recommandé aux étudiants.
- Le concours vérifie la maîtrise de la **langue française**, la capacité du candidat à exposer un problème et à argumenter de manière solide, tant à l'écrit qu'à l'oral.
- Il vérifie également des connaissances structurées dans **le domaine de la discipline** ou des disciplines qui seront enseignées. Dans la perspective de difficultés à pourvoir certains postes par la voie des concours ou dans le cas d'établissements de petite taille ou bien encore dans le cas où un projet pédagogique le requiert, la mission a évoqué, sans en faire un point essentiel de ses propositions, tout l'intérêt que présenterait une formation disciplinaire bivalente.
- La formation qui se poursuit dès l'entrée en master, répond à un **cahier des charges** établi par l'Etat-employeur. Elle vise deux objectifs complémentaires :
 - **des approfondissements et des élargissements** dans la ou les disciplines qui seront enseignées : les contenus sont ceux définis en référence aux programmes scolaires jusqu'au niveau bac+2. Pour les professeurs appelés à enseigner une langue vivante, ce complément devrait à terme inclure un semestre validé dans une université étrangère ;
 - une préparation aux pratiques du métier s'effectue sous forme :
 - de **stages en situation**, de durée et de forme variables (de 30% à 50% du temps de la formation). Cette préparation devrait également comprendre l'analyse des pratiques professionnelles, une réflexion sur la discipline et sur le métier, et s'accompagner de l'acquisition de connaissances issues des sciences nécessaires à l'exercice d'une activité d'enseignement. Le stage pourrait être, en deuxième année, « un stage en responsabilité ». Les activités de préparation au métier et les enseignements de la discipline doivent être conduits de concert et **se nourrir mutuellement** ;
 - périodes de formation spécifiques : par exemple, une période en entreprise de deux mois au moins pour les professeurs des disciplines technologiques et professionnelles ;
 - le stage hors du milieu scolaire effectué lors de la formation initiale (cf. supra), défini par le cahier des charges, est validé par l'université (soutenance d'un rapport écrit).

L'objectif de cette formation est de permettre au stagiaire d'acquérir une bonne culture générale dans le champ de sa discipline pour l'enseigner ultérieurement. Il est également, comme on le verra plus loin, de le munir des techniques et outils pour lui permettre de « faire la classe » et de lui donner une familiarité avec le processus de formation, pour qu'il y ait naturellement recours tout au long de sa carrière.

- La **validation** de la formation en vue de l'obtention du grade fait une juste place aux connaissances de la discipline et à la préparation au métier. Le master ne peut être obtenu que dans l'hypothèse où ces deux éléments de formation ont fait séparément l'objet d'une validation positive : il n'existe aucune compensation possible entre les deux.
- La **titularisation** fait l'objet d'une procédure distincte : le jury académique constate que le master a bien été acquis par le stagiaire ; **il vérifie** les connaissances acquises dans la discipline et les connaissances professionnelles. Cette vérification peut prendre la forme d'une épreuve orale.

L'épreuve orale pourrait comporter deux temps : une exploration de la culture générale dans le champ du savoir concerné et un échange avec l'étudiant stagiaire sur le métier de professeur.

La titularisation n'est prononcée qu'au vu de l'acquisition du master et de la réussite à l'épreuve de titularisation.

▪ **La situation particulière de certains enseignements technologiques et professionnels à petits flux**

Le recrutement des enseignants de ces domaines doit privilégier la recherche de personnalités qui associent plus encore que les autres la maîtrise du geste professionnel et la conceptualisation. Or actuellement, la voie technologique peine à définir son identité entre voie générale et voie professionnelle, tandis que la spécificité du modèle d'apprentissage qui prévaut dans ces voies est assez peu reconnue dans le système de formation universitaire.

Comme on l'a vu, la baisse du vivier a conduit depuis plusieurs années à recruter des contractuels à un niveau de formation particulièrement bas (CAP ou Brevet Professionnel) sans que soient mis en place des compléments de formation pour ces enseignants.

L'université n'assure pas souvent des enseignements pour ces futurs professeurs ; une grande majorité des formations, au caractère professionnel marqué, en est en effet absente.

Si le pré-recrutement après la licence peut partiellement répondre aux besoins de certains enseignements, il apparaît que l'avenir des formations technologiques et professionnelles

publiques tient aux aides à l'accès aux fonctions enseignantes. Ces aides pourront prendre la forme de dérogations aux règles de gestion par la titularisation sur place des lauréats de concours, ou par le repérage et un accompagnement (y compris financier) dès le baccalauréat professionnel des éléments les plus brillants.

En tout état de cause, la mission recommande de ne pas chercher une uniformisation, satisfaisante pour l'esprit, mais souvent inefficace, des modes de recrutement et de formation de toutes les catégories d'enseignants.

▪ **Le concours de l'agrégation**

Bien plus qu'un concours de recrutement du second degré – ce qu'elle est –, l'agrégation, et essentiellement l'agrégation externe, est considérée comme la pierre de touche de l'excellence universitaire. On constate pourtant que ce haut niveau de recrutement ne se traduit pas, lors des affectations dans des établissements scolaires, par des dispositions particulières : si l'affectation autoritaire des agrégés en collège demeure une exception, on constate que leur présence dans ce type d'établissement (soit par suite d'un maintien sur place après accès au corps des agrégés, soit par choix de la proximité géographique) est significative (les chiffres – qui distinguent mal les différentes situations- estiment autour du cinquième des professeurs agrégés exerçant dans le secondaire les agrégés affectés en collège). Dans les lycées, si l'enseignement en classe préparatoire leur est réservé, on constate que rien ne les distingue de leurs collègues certifiés (mis à part bien sûr un traitement supérieur et un service réduit) : ils enseignent dans les mêmes classes et n'occupent pas de fonctions spécifiques.

Constatant que l'agrégation, concours de recrutement des professeurs agrégés et des professeurs de chaires supérieures doit en théorie mener aussi bien à des activités de recherche qu'à des activités d'enseignement, la mission préconise :

- de maintenir le haut niveau scientifique de l'agrégation et de placer le concours de recrutement des agrégés à l'issue du master, et donc au niveau d'études **bac+5**. Elle est consciente du fait que l'augmentation réglementaire du nombre d'années requis pour passer le concours (actuellement 4) peut avoir des conséquences budgétaires ;
- **de distinguer** le master qui conduit à l'agrégation de celui que suivent les professeurs recrutés après la licence. Un master comportant une part significative d'initiation à la recherche paraît nécessaire s'agissant d'étudiants ayant pour vocation la poursuite d'études universitaires de haut niveau ou de futurs enseignants chargés de former les cadres universitaires de demain. La mission souligne l'opportunité de cette distinction mais laisse aux universités le choix du type de master qui leur paraîtra le plus approprié. De la même manière, la mission ne formule pas de recommandation sur les épreuves du concours, mais il

va de soi qu'elles devront aussi permettre de vérifier les mêmes qualités de personnalité et de maîtrise de la langue française que celles subies par les autres catégories de professeurs ; La mission juge possible d'organiser les épreuves de l'agrégation sur les contenus d'enseignement de « bac moins » à « bac plus 2 ». Néanmoins, un programme national, suivant les disciplines, est possible.

- de former les lauréats du concours pendant une **année**. Quelle que soit en effet l'affectation des professeurs agrégés après leur titularisation, établissement d'enseignement secondaire ou supérieur, la mission considère que la formation au métier est indispensable et **qu'elle doit être équivalente à celle que recevront les professeurs pré-recrutés après la licence, avec une priorité pour le niveau bac+2/ bac-2**. La mission estime également que les agrégés doivent, comme les autres professeurs, effectuer un stage hors du milieu scolaire ;
- **de vérifier, lors de la titularisation, en priorité, la pratique professionnelle ;**
- **de ne pas affecter, sauf exception motivée, de professeurs agrégés en collègue ;**
- **de leur proposer des tâches spécifiques à l'intérieur de l'établissement**. Compte tenu du niveau de qualification universitaire acquis le professeur agrégé devrait en effet être une personne ressource pour ses collègues : à l'instar des fonctions de chefs de travaux, il serait opportun de confier à ce professeur des fonctions à définir du type « chef de département » ou par exemple en responsabilité du suivi d'une série de baccalauréat.

2.3.3. La responsabilité de la formation doit faire l'objet d'une nouvelle répartition des compétences

Il a paru utile à la mission de faire un bref rappel de l'état de la situation actuelle, dont le détail figure en annexe 1.

Si l'on excepte les candidats libres qui présentent le concours par leurs propres moyens, le parcours des élèves admis à l'IUFM s'organise en deux temps.

La première est presque exclusivement consacrée à la préparation académique des épreuves du concours.

La deuxième année valide des modules d'enseignement, un stage en responsabilité, un mémoire professionnel.

Un jury académique prononce la certification au cours d'un examen de qualification professionnelle (EQP), au vu du dossier et des avis de l'IUFM. Il peut revenir sur un avis négatif

en décidant une inspection du stagiaire en situation mais il peut également procéder à cette inspection dans le cas où l'avis est positif. Le stagiaire est ensuite titularisé ou ajourné.

Sans même entrer dans des querelles de principe et de préséances, on peut noter que la répartition des responsabilités entre l'État-employeur, l'université dispensatrice des connaissances universitaires et l'IUFM chargé de la formation professionnelle manque de clarté. Pour ne citer que quelques exemples :

- le recteur, représentant de l'Etat-employeur, est président du conseil d'administration mais ne siège pas au conseil scientifique de l'IUFM ;
- l'IUFM est chargé de la formation mais ne peut pas délivrer de diplôme qui la sanctionne ;
- l'examen de qualification professionnelle fait intervenir deux acteurs, l'IUFM et le jury, dans une procédure redondante ou conflictuelle.

Dans la perspective de refonte du dispositif de formation et de recrutement, la mission propose de redéfinir les compétences respectives suivant le schéma :

- l'université, seule habilitée pour la collation des grades, est responsable de la délivrance du master car ce dernier peut également être obtenu par des étudiants qui n'envisageront pas de devenir professeurs en France ;
- le contenu du master qui relève directement de la formation du professeur stagiaire fait l'objet d'un agrément par l'Etat-employeur car seul l'employeur peut définir ce qu'il attend des gens qu'il recrute ;
- la validation de la formation de type professionnel est opérée par l'université qui agréé les maîtres de stage habilités par l'Etat-employeur à juger le stagiaire en situation professionnelle
- la titularisation relève de la compétence de l'Etat-employeur.

Il est évident qu'une telle répartition des compétences et des responsabilités conduit à poser la question du maintien de l'institut universitaire de formation des maîtres dans sa configuration statutaire et fonctionnelle actuelle.

2.3.4. A court terme des aménagements peuvent clarifier certaines situations

La mission s'est employée à envisager les processus de formation à moyen terme. Ces processus devraient entraîner des modifications profondes, dont certaines ne seront pas aisées à mettre en œuvre. Mais la mission a également fait, au cours de ses travaux, le constat que certaines situations pourraient d'ores et déjà être revues, de manière à faire tomber un certain nombre de critiques qui contribuent à obscurcir le débat. Elle livre donc ci-après quelques propositions.

- **La définition de l'épreuve pré-professionnelle sur dossier doit être revue**

Destinée à vérifier que le candidat possède une amorce de savoir « professionnels » à défaut d'une pratique de la classe, cette épreuve orale a connu au fil des ans de compréhensibles dérives, explicables par l'embarras des jurys pour juger des connaissances par principe théoriques et pour discriminer des candidats dont certains n'avaient pu bénéficier d'une préparation, compte tenu de leur statut de candidat libre. Après être souvent apparue comme la justification de l'intervention de l'IUFM lors de la première année de formation, l'épreuve s'est donc, dans bien des cas, muée en simple interrogation sur la discipline.

La mission propose que cette preuve soit maintenue en la forme dans les disciplines où elle donne actuellement satisfaction, comme c'est plutôt le cas dans le domaine technologique et professionnel. Dans les autres cas, la mission propose qu'elle soit organisée autour d'une discipline et **vérifie**, la connaissance de son histoire, de ses méthodes, sa signification dans le monde contemporain, ainsi que **la capacité du candidat à s'exprimer**, à développer une pensée, à argumenter et à emporter la conviction.

Cette épreuve, ainsi redéfinie, se prépare à l'université en lien étroit avec la préparation des autres exercices du concours.

- **L'examen de qualification professionnelle doit être clarifié**

L'arrêté du 18 juillet 1991 qui organise l'examen de qualification professionnelle des professeurs des lycées et collèges met en place, comme on l'a vu plus haut, une procédure redondante ou conflictuelle. Ne pouvant empiéter sur la souveraineté du jury, mais souhaitant donner toute sa place à l'IUFM qui est responsable de la formation, le texte prévoit que l'IUFM transmet les dossiers des candidats accompagnés d'un avis, positif ou négatif sur leur formation, mettant en place une sorte de compétence implicitement liée pour le jury, dont celui-ci s'affranchit parfois de son côté en remettant en cause la validité des avis positifs émis (jusqu'à près du quart dans une académie où les relations avec l'IUFM sont conflictuelles, ce qui fait dépendre la titularisation des candidats de guerres intestines). Une deuxième délibération permet au jury d'affirmer son autorité, mais la proportion de candidats concernés par cette deuxième délibération n'atteint pas 2 % de l'ensemble.

La mission propose que cette deuxième délibération soit supprimée, mais que seule la conjonction de deux avis positifs (celui portant sur la formation d'une part, celui, formulé par un représentant de l'État-employeur, à partir de l'examen du stagiaire en situation de classe, d'autre part) permette la validation du candidat ; le candidat serait ajourné dans tous les autres cas, une

année de stage supplémentaire pouvant éventuellement lui être accordée dans des cas exceptionnels.

2.4. Une nouvelle donne pour la formation en cours de carrière

L'enseignement ne peut plus faire comme s'il était à l'œuvre dans un monde immobile : au cours de la carrière du maître, les savoirs disponibles, leurs modes de mise à disposition, la définition de l'école, les caractéristiques des publics d'élèves, tout cela va évoluer de telle façon qu'il est bien difficile de prédire quelles seront les connaissances et les compétences professionnelles nécessaires au professeur de demain.

On assigne à la formation continue trois fonctions :

- « l'éducation permanente » permet l'élargissement des connaissances et de l'horizon culturel, sans projet professionnel particulier ;
- la formation continue dite « qualifiante » à visée professionnelle tend à l'amélioration des compétences en situation de travail, mais sans objectif de validation explicite ;
- la formation continue dite « validante » renvoie à des parcours de formation individuels ou collectifs visant explicitement l'obtention d'un diplôme.

La formation en cours de carrière doit absolument pour ces motifs sortir du rôle d'appoint, souvent aléatoire, qui a été le sien jusqu'ici, pour être reconnue à égalité d'importance avec la formation initiale et accompagner toute la carrière d'un enseignant, avec des finalités et des modalités sans doute diverses, mais dans la double perspective du continuum et de l'individualisation que nous avons préconisée.

2.4.1. L'accompagnement en début de carrière sera renforcé

Le début de carrière joue, on l'a souligné, un rôle fort dans le passage entre les deux modes de formation. La mission préconise en particulier de renforcer la formation d'accompagnement organisée dès la première année d'exercice, et de la rendre obligatoire. Elle doit permettre de parfaire ce qui n'a été qu'incomplètement assimilé lors de l'année précédente.

Pour cela, la mission propose de procéder à des regroupements adaptés par objectifs poursuivis (par discipline, par niveaux, par cycles, par thèmes, etc.). Elle estime plus efficace des

regroupements hebdomadaires d'une demi-journée tout au long de l'année, plutôt que des regroupements périodiques plus longs. Le service d'enseignement pourrait, à cette fin, être allégé d'une demi-journée hebdomadaire pour les PE et de trois heures pour les PLC.

La mission recommande donc que, lors de sa première année d'exercice, le professeur titulaire effectue sur son temps de service hebdomadaire trois heures de formation, avec le double objectif :

- d'asseoir sa pratique professionnelle ;
- de se familiariser avec l'idée que la formation ne s'interrompt pas une fois la titularisation prononcée.

2.4.2. Une formation plus individualisée

Certaines situations professionnelles identifiées comme probables au cours de la carrière d'un professeur doivent **systématiquement être accompagnées en termes de formation**. On citera par exemple :

- la promotion de réformes qui induisent l'acquisition de comportements pédagogiques nouveaux (l'exemple récent des TPE et des PPCP est présent dans les mémoires) ;
- la mise à jour de connaissances à la suite des avancées de la science ou des changements des programmes scolaires ;
- le repérage par les corps d'inspection de manques dans les connaissances de certains enseignants lors des visites de classes ou de comportements inadaptés à leur public ;
- la volonté de certains professeurs d'évoluer dans leur grade par inscription sur liste d'aptitude ;
- la construction des compétences pour devenir conseiller pédagogique du second degré (constitution de vivier) ;
- la construction des compétences nécessaires à une mobilité envisagée (carrière de chef d'établissement ou d'inspecteur) ;
- le changement de type d'établissement ou de niveau d'enseignement.

Ces diverses situations ne requièrent pas toujours l'installation de stages lourds avec appels d'offres et recherche des meilleurs opérateurs. Le compagnonnage, la visite chez des collègues volontaires permet la plupart du temps de repérer rapidement les nouveautés à mettre en œuvre.

La mission préconise, d'autre part, qu'un **livret des formations et des compétences** soit délivré à tout professeur dès sa réussite au concours. Ce livret comporterait en premier lieu le récapitulatif des crédits obtenus en licence et master, des compétences ayant fait l'objet des

épreuves des concours, ainsi que de toutes celles qui peuvent être reconnues, par exemple, au titre de la validation des acquis de l'expérience.

Versé au dossier administratif du professeur, ce livret permettrait à l'intéressé d'abord de faire le point sur ses capacités, mais aussi en cours de carrière de garder disponible ce bilan permanent de compétences. Le conseil en formation s'en trouverait ainsi facilité, dès les premières années d'enseignement, et valorisé. Surtout, le professeur nommé dans un nouvel établissement cesserait d'être de façon anonyme identifié seulement par l'étiquette de son concours de recrutement : la connaissance de ses spécialisations disciplinaires, comme de ses compétences acquises à l'intérieur ou à l'extérieur du cursus de formation, permettrait à l'institution de mieux savoir, quand la question se pose, comment valoriser aux mieux les talents de ses maîtres (connaissance d'une langue étrangère, pratiques associatives au service de la jeunesse, maîtrise d'un autre champ disciplinaire que celui du concours, etc.). Ce livret des formations et des compétences pourrait être aussi enrichi par des qualifications que l'université pourrait être invitée à proposer en plus grand nombre.

On peut d'ailleurs s'étonner qu'une telle mesure, qui paraît aller de soi, n'ait donné lieu qu'à de rares mises en pratique : à l'heure actuelle, il est exceptionnel qu'on puisse obtenir le profil exact des connaissances et des compétences d'un élève d'IUFM ou d'un enseignant nouvellement arrivé dans un établissement.

La mission considère que cette individualisation de la formation permettrait aussi de **relancer l'implication des établissements ou de réseaux d'écoles dans la formation des maîtres**, qui n'est actuellement présente de façon significative que dans de rares académies. Si les compétences fines des maîtres deviennent un aspect de la richesse d'un établissement, il deviendra moins artificiel de cultiver ces compétences dans le cadre du projet d'école ou d'établissement.

2.4.3. La formation doit devenir une composante de la gestion des ressources humaines

Le décret n° 2002-682 du 29 avril 2002 invite les responsables de la fonction publique à mener des entretiens d'évaluation et de notation avec chacun de leurs cadres, la formation étant considérée comme un élément obligatoire de cette opération.

Le ministère de l'Education nationale accuse à cet égard un retard important par rapport aux autres services de l'Etat : temps de formation continue inférieur aux autres gros ministères, pas d'organisation de bilans de compétences, pas de centre d'orientation des carrières. La mise en place de ces dispositions et instances permettra de mieux articuler tous les leviers de la GRH.

La mission préconise enfin que l'effort de formation lourde voulu ou consenti par les enseignants, après contractualisation avec la direction des ressources humaines de l'académie, soit pris en compte dans leur carrière, soit en bonification (réduction de l'ancienneté), soit par l'attribution de postes spécifiques, soit encore par inscription sur des tableaux d'avancement.

2.4.4. La formation est également concernée par la question de l'« outillage » des professeurs

Si la volonté de mettre des outils à la disposition des professeurs n'est pas nouvelle, elle n'est pas allée (pour des raisons de coût peut-être, mais aussi parce que le professeur était supposé armé une fois pour toutes pour exercer son métier) jusqu'à la mise à disposition de l'enseignant d'un environnement approprié, alors même que les dix dernières années ont vu se développer, à la demande de l'administration centrale, les équipements destinés aux élèves.

La mission propose que soient mis en place :

- au moins dans un centre de documentation et d'information (CDI) par bassin, l'équivalent de ce qu'est souvent dans le premier degré la bibliothèque de circonscription, c'est-à-dire **un fonds professionnel minimal de littérature pédagogique générale**, d'ouvrages de l'actualité éducative, d'informations et références pédagogiques officielles, une sélection d'outils sur tous supports, dans les différentes disciplines ou spécialités, et des abonnements à certaines revues ;
- **une allocation d'équipement initial pour les jeunes professeurs**, destinée à l'acquisition d'ouvrages et/ou à des abonnements. Les éditeurs de manuels et de littérature pédagogique assistent, en effet, depuis la création des IUFM à une augmentation de la demande des maîtres dans ce domaine. Ils ont en conséquence, pour certains d'entre eux, proposé avec un franc succès des abonnements à tarif préférentiel à de jeunes professeurs pour des séries d'outils publiés sous forme de revues. On ne peut que regretter que le ministère de l'éducation nationale, qui pourrait, par le réseau des CRDP, obtenir des conditions très favorables d'achat, se soit montré moins soucieux que le secteur marchand de la formation de ses cadres ;

- **la mise à disposition de grands services documentaires sur Internet**, sous la forme de sites validés de mise à niveau des connaissances ou de sites de référence pédagogique. A l'heure actuelle, la qualité des informations diffusées sur Internet varie considérablement et la multiplicité des sites «éducatifs» conduit à des démarches redondantes : une coordination nationale en ce domaine serait souhaitable. La formation en cours de carrière des enseignants par le canal d'Internet est par ailleurs, en dehors de formations qualifiantes proposées par le CNED, plus que balbutiante et laissée à l'initiative individuelle, dans le temps où certains pays, comme l'Italie, attribuent aux professeurs des mots de passe d'accès à des services nationaux spécifiques. De la même façon l'Etat devrait faciliter de façon plus systématique les nouvelles médiations pédagogiques offertes par l'informatique : laisser ces évolutions aux mains des seuls intérêts privés risquerait, en effet, de composer un paysage où l'éducation nationale pourrait ne trouver réponse qu'à ses attentes les plus rentables (disciplines à gros flux, etc.).

2.5. L'Etat doit mieux assumer ses responsabilités d'employeur

2.5.1. En définissant mieux les compétences attendues des maîtres

Il existe, comme on l'a vu, deux textes pouvant évoquer une logique de «référentiel de compétences», c'est à dire de normes par lesquelles l'Etat, employeur des professeurs des écoles ou du second degré exprime ses attentes quant à leurs compétences.

De tels textes étant appelés à jouer un rôle important préalablement à l'établissement de cahiers des charges pour les masters professionnels, il conviendrait qu'ils soient remis sur le métier afin qu'ils puissent précisément servir de véritables «référentiels de formation». A cet égard la mission recommande que l'employeur élabore ces textes en se conformant aux deux principes suivants :

- **Un principe d'unification des métiers de l'enseignement**

Il serait en effet souhaitable qu'on puisse reconnaître ce que les fonctions de professeur ont en commun quel que soit le niveau où l'enseignement est dispensé. Sans qu'il soit question ici d'énumérer les capacités requises on devrait retrouver dans chaque cas les trois directions suivantes :

- Le rôle du professeur en matière d'éducation, défini en référence à des valeurs, et faisant apparaître la responsabilité du maître pour leur mise en œuvre ;
- Le rôle du professeur entre ses élèves et les savoirs que l'école a retenu de dispenser. Ce rôle cœur de métier ne peut être assuré que par lui. Il s'agit de transmettre des connaissances, de leur donner le sens nécessaire et de veiller à ce qu'elles permettent l'acquisition de méthodes de travail et d'esprit critique. Relier et ordonner les flux de connaissances et d'information, donner une cohérence aux différents savoirs scolaires que l'élève reçoit, mais également qui lui parviennent d'autres sources, dès lors que le système éducatif n'est plus le pourvoyeur unique du savoir font partie de ce rôle ;
- Le rôle du professeur pour préparer ses élèves à leur insertion dans la société passe aussi bien par des compétences d'évaluateur, notamment pour la délivrance des diplômes, mais aussi par la préoccupation constante du devenir des élèves dans le tissu social et professionnel.

▪ **Un principe de diversification des cursus**

Cette unité mieux proclamée permettrait dès lors de définir avec plus de précision ce qui distingue effectivement les différentes situations d'enseignement :

- Il est important que soient mieux formulées selon les niveaux où un même professeur peut être amené à exercer, les compétences essentielles : proposer le même référentiel pour le lycée d'enseignement général et le collège, par exemple, ne donne guère de crédit à cette démarche ;
- Pour que des indications de ce type ne soient pas perçues comme des généralités peu opérationnelles par beaucoup de professeurs du second degré dont l'identité est d'abord constituée autour d'une discipline, il conviendrait de les décliner précisément par discipline.

Qu'est-ce qu'un professeur de mathématiques en collège ? C'est à la fois un professeur, il enseigne les mathématiques et il les enseigne en collège : si l'employeur définit chacun de ces termes, il sera peut-être plus facile de s'entendre sur les différents aspects de la formation nécessaire.

2.5.2. En recomposant le jeu des acteurs

Les propositions faites précédemment impliquent que certaines dispositions soient prises relativement à la façon dont les institutions sont organisées. L'institution dispose pour remplir sa

mission des services de l'administration centrale et des services déconcentrés sous l'autorité des recteurs.

▪ **Au niveau ministériel**

Dans la configuration actuelle des services centraux, trois directions ont, principalement, des compétences en ce domaine :

- La direction des personnels enseignants recrute et gère les maîtres du premier et du second degré ;
- La direction des enseignements supérieurs assure la tutelle des IUFM et conduit la réforme universitaire ;
- La direction des enseignements scolaires est chargée de suivre les référentiels de compétences des maîtres et de s'assurer par des actions de formation continue que ces derniers maîtrisent les contenus et programmes de l'école, du collège et du lycée, qu'ils possèdent les outils et les méthodes pour conduire les réformes pédagogiques et s'adapter aux évolutions de la vie scolaire.

Afin de s'assurer que cohérence et continuité marquent les politiques conduites par ces directions, nous proposons de mettre à leur disposition un organe commun, le **Conseil national de la formation et du recrutement des maîtres**, placé auprès du Ministre.

Cette instance, véritable conseil scientifique au service des directeurs, serait consultée sur tous projets de textes susceptibles de concerner la formation et le recrutement des maîtres. Il ferait toutes les études et propositions qu'il jugerait lui-même utiles de fournir à l'administration.

Il serait composé de membres experts, en nombre limité, désignés par le Ministre.

La DPE pourrait assurer le secrétariat du Conseil.

▪ **Dans les académies**

La mission propose de rappeler avec force les compétences déléguées par le Ministre au recteur en matière de recrutement et de formation des maîtres.

Ce dernier exercera ses prérogatives à un double titre, celui de recteur de l'académie, employeur des professeurs et celui de chancelier des universités, responsable de leur formation.

La mission propose qu'une **instance académique de suivi de la formation des maîtres**, placée sous l'autorité directe du recteur, l'aide à assumer sa double compétence et prête son concours aux universités pour conduire leur mission de formation.

Cette instance :

- anime le **réseau des écoles et établissements** habilités à recevoir des stagiaires ;
- organise les équipes de conseillers pédagogiques formateurs qui interviendront dans le cadre des enseignements de master, essentiellement professionnels, et dans le tutorat des stagiaires lorsqu'ils seront en école ou en établissement. Ces intervenants, associés à la formation impartie en vue de l'obtention du master professionnel, seront agréés par les universités responsables des formations ;
- aide les chefs d'établissement à s'acquitter de leur mission de tutorat ;
- s'assure que le cahier des charges est respecté ;
- aide à concevoir les plans de formation continue.

Cette instance peut aussi être un **centre de personnes-ressources** mis à disposition des universités qui pourront faire appel à des formateurs dont elles ne disposeraient pas. Ceux-ci pourraient être utiles pour dispenser, en particulier, des enseignements transversaux.

Les formateurs de ce pool de compétences, maîtres de l'université, du premier et du second degrés, n'exerceraient qu'à temps partiel dans l'instance académique.

Les compétences et l'expérience acquises par nombre de personnels qui exercent actuellement en IUFM pourront être utiles à constituer cette instance.

2.5.3. En modifiant certaines de ses pratiques gestionnaires

La mission souhaite à cet égard suggérer deux attitudes qui devraient progressivement prévaloir en matière de formation des maîtres.

▪ La cohérence et la continuité

- L'Etat devrait affiner, au niveau académique comme au niveau national, sa gestion prévisionnelle des emplois afin d'arrêter clairement une politique pluriannuelle de recrutements, donner les signaux nécessaires à tous les acteurs potentiels, institutionnels mais aussi futurs candidats aux fonctions enseignantes ;


- De la même façon, l'institution devrait assurer une meilleure continuité d'une année sur l'autre quant aux moyens mis à disposition de la formation initiale mais surtout de la formation continue qui a souvent pâti de « coups d'accordéon » inconsiderés ;
- Les décisions mêmes de politique éducative (modifications des horaires des disciplines, changements de programmes, innovations pédagogiques) ne devraient pas intervenir selon des calendriers trop brusques qui font apparaître soudain des excédents ou des besoins de personnels supplémentaires, besoins qui ne trouvent en général pas d'autres réponses que dans le développement de l'auxiliarat ;
- La gestion des personnels enseignants devra bien sûr, comme il a été dit, s'ouvrir à la reconnaissance des efforts de formation accomplis par les agents, par les différents moyens qu'une meilleure gestion des ressources humaines permet d'imaginer selon les cas : facilitation de promotions, désignation pour des fonctions spécifiques, valorisation financière ;
- En réponse à ce qui a été observé, l'Etat devra au niveau de chaque académie et en rapport avec les différentes collectivités territoriales, mais essentiellement le conseil régional, se préoccuper de l'émergence des viviers nécessaires aux besoins régionaux d'enseignement. Il est clair que les jeunes maîtres souhaitent trouver chaque fois que possible l'emploi près de chez eux. Il est clair aussi que certaines régions de France, essentiellement septentrionales, doivent mieux se préoccuper de faire émerger de leur sein la plus grande partie des talents nécessaires à l'enseignement. Cela implique que les acteurs se posent cette question par région, par champ de disciplines et spécialités professionnelles, puis qu'ils arrêtent une politique de promotion des métiers de l'enseignement et de création volontariste des viviers nécessaires. Cela concerne aussi bien les politiques d'orientation en fin de collège que la constitution précoce de viviers pour les enseignements professionnels.

▪ **Plus de souplesse dans les emplois**

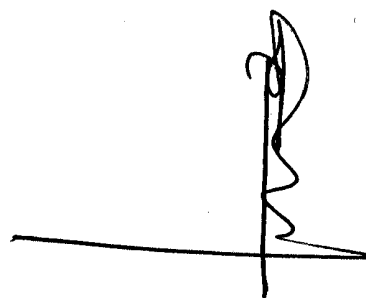
La mission n'a fait aucune proposition touchant la question des statuts des enseignants qui ne faisait pas partie de son champ d'investigation. Elle considère, en revanche, que le meilleur emploi de compétences des maîtres, qui sont plus riches et diversifiées que ce que fait apparaître la seule carte des concours, et qui s'enrichissent au cours de la vie professionnelle, devrait conduire à la mise en œuvre de plus de souplesse dans l'affectation des professeurs. Cette affectation devrait se faire plus souvent en fonction de leurs talents, de leurs goûts et des besoins du service public que sur la base de la seule appartenance à un corps particulier.

- Il devrait être possible par exemple à un professeur des écoles volontaire (recruté lui aussi au niveau d'un master) de rendre des services dans les collèges, de même qu'à un professeur d'enseignement général bivalent (actuels PLP) ;

- L'éducation nationale gagnerait aussi à faire appel, selon différentes modalités de recrutements, à des **professeurs associés**, français ou plus largement européens, aux différents niveaux où c'est nécessaire : ce serait une façon de s'attirer de façon maîtrisée des compétences nouvelles avérées sur une toute autre logique que le recours à un auxiliariat sans garantie de qualité.

A handwritten signature in black ink, consisting of a large initial 'G' followed by 'SPTOURS' in a cursive style, all resting on a horizontal baseline.

Georges SEPTOURS

A handwritten signature in black ink, featuring a vertical stroke with a loop at the top and a horizontal stroke at the bottom, with 'R-F GAUTHIER' written in a cursive style in the middle.

Roger-François GAUTHIER

L'état des lieux

1. Niveau de formation

On a du corps professoral l'image d'un bon niveau universitaire. Ce qui est vrai, même si le niveau réel de formation universitaire n'est pas identifié en tant que tel. Le ministère contrôle, lors des opérations de recrutement, le diplôme minimal ; il ne recense pas les autres diplômes détenus par les candidats et il n'est pas informé des diplômes obtenus par les enseignants après leur entrée en fonction.

Le ministère a, en effet, maintenu un même niveau d'exigence quel que soit le mode de recrutement, s'agissant des concours externes, des concours internes ou des listes d'aptitude. Compte tenu des niveaux auxquels les enseignants du second degré sont recrutés depuis trois décennies, on peut dire que tous les professeurs agrégés possèdent au moins une maîtrise. Les professeurs certifiés possèdent en principe une licence, à l'exception de certains certifiés de quelques disciplines technologiques qui n'ont pas toujours eu ou n'ont pas encore de cursus universitaire allant jusqu'à la licence ou de ceux issus de plans de titularisation. Mais les professeurs de lycée professionnel ont un niveau universitaire bien plus diversifié, allant du niveau du BEP à celui de la licence. Ainsi, selon les disciplines professionnelles, le niveau exigé est celui du diplôme terminal scolaire ou universitaire. Pour l'enseignement général dispensé en lycée professionnel, la possession de la licence est la règle. Ainsi, pour les disciplines professionnelles dépourvues de licence, le niveau exigé est celui du diplôme de fin de cursus (niveau V à III) assorti d'une expérience professionnelle plus ou moins longue (5 à 8 ans) selon le diplôme.

Avec la création du corps des professeurs des écoles, le niveau minimal requis des enseignants du primaire a été récemment haussé au niveau de la licence. On constate toutefois une grande diversité de licences (en sciences, en lettres, en sciences humaines, en sciences de l'éducation etc), qui nécessitent des compléments de formation qui n'étaient pas requis dans celle des instituteurs.

Cela dit, on observe actuellement une élévation du niveau de diplôme des postulants à un emploi d'enseignant bien que le ministère n'ait pas sur ce point de données exhaustives. Ainsi, parmi les professeurs des écoles recrutés ces trois dernières années, environ un quart possède un niveau universitaire égal ou supérieur à bac + 4. Pour le second degré, d'après certaines informations contenues dans les rapports des présidents des jurys, cette tendance s'observe également : ainsi en 2002, au CAPES de lettres modernes, deux tiers des admis sont au moins titulaires d'une maîtrise. Ce diplôme leur permet, soit immédiatement, soit un peu plus tard, de présenter le concours de l'agrégation.

La diversité réelle du niveau universitaire des futurs enseignants n'est pas sans incidence sur la formation initiale professionnelle dispensée dans les IUFM et dont une partie est supposée être commune à l'ensemble des enseignants des premier et second degrés. Elle confère également une certaine complexité à la gestion des ressources humaines tout au long de la carrière.

2. Les modes de recrutement

Le recrutement des enseignants est régi par le statut de la fonction publique et par les statuts particuliers des corps de professeurs. Comme pour tous les fonctionnaires de l'Etat, le concours constitue le mode normal de recrutement des enseignants des premier et second degrés. Il confère aux lauréats la garantie d'avoir un emploi après titularisation. Ces textes organisent pour chacun des corps de professeurs deux types de recrutement :

- un recrutement au moyen du concours externe, voie quasi-exclusive pour recruter les nouveaux enseignants dont le système éducatif a besoin ;
- un recrutement au titre de la promotion interne par une double voie : celle du concours interne destiné aux enseignants déjà en fonction et titulaires du diplôme requis (soit environ un tiers des postes offerts au concours externe) et celle de la liste d'aptitude destinée à des professeurs sous condition d'âge et d'ancienneté (soit 1 promotion pour 7 titularisations dans le corps des agrégés et 1 pour 9 dans le corps des certifiés).

L'enseignement en collège et en lycée, qui comporte environ 150 disciplines ou spécialités, relève de cinq concours de recrutement. Le concours de l'agrégation donne accès au corps des professeurs agrégés et ultérieurement, pour certains, au corps des chaires supérieures. Le corps des professeurs certifiés recrute à partir du CAPES, du CAPET et du CAPEPS. Le CAPLP permet de recruter, pour les lycées professionnels, des professeurs pour l'enseignement général et pour l'enseignement professionnel.

Par ailleurs, le ministère fait appel à des contractuels recrutés sur titres pour compenser les insuffisances du recrutement habituel. Actuellement ils représentent 4% des effectifs (chiffres

2001), mais ils sont en proportion très nombreux dans certaines disciplines professionnelles. Périodiquement, ces personnels font l'objet de plans de titularisations.

C'est le sens de la loi du 3 janvier 2001, relative à la résorption de l'emploi précaire et de la modernisation du recrutement dans la fonction publique ainsi qu'au temps de travail dans la fonction publique territoriale, qui envisage deux nouvelles formes de recrutement pour chacun des corps de professeurs à l'exception de celui des professeurs agrégés :

- le concours réservé et l'examen professionnel concernent les personnels non titulaires des établissements d'enseignement relevant du ministère de l'éducation nationale ;
- le concours de "troisième voie" destiné à des candidats ayant occupé des fonctions d'enseignement et d'éducation dans le cadre d'un contrat de droit privé (hors établissements privés sous contrat), esquisse d'un mode de recrutement pour des candidats dont la formation et l'expérience professionnelles se distinguent des cursus habituels.

Ces modes de recrutement interne et particulier aboutissent à ce qu'une grande partie (40 % environ) des membres du corps professoral ne relève pas du concours externe et n'a donc pas bénéficié d'une formation professionnelle initiale.

3. Les épreuves des concours

On se limite à examiner ici le schéma des épreuves du concours externe, puisqu'il sélectionne les nouveaux enseignants, en principe les seuls à bénéficier d'une formation professionnelle complète en IUFM.

La vocation du concours est de vérifier la culture générale dans la discipline, l'aptitude à l'approfondissement et la capacité à utiliser des connaissances dans le cadre d'un enseignement. La conception même des concours atteste un raffinement du mode de sélection. On ne retiendra ici que les concours du CAPES, du CAPET et du CAPLP, sachant que l'agrégation porte le recrutement à un niveau plus élevé.

On observe un nombre d'épreuves très variable, réparti presque à égalité entre l'écrit et l'oral : de 4 et 10 pour le CAPES ; le CAPET comme le CAPLP n'en comportent que 4 ou 5. Ce sont les sections de lettres et de langues qui en comptent le plus grand nombre. Cette situation est héritée de l'histoire des concours et leur évolution : elle est faite d'ajouts plutôt que de simplifications. L'organisation des études universitaires n'est pas non plus étrangère à cet accroissement du nombre d'épreuves ; celles-ci ne fournissent en effet pas toujours les connaissances de base nécessaires.

La majorité des épreuves de sélection vérifie d'abord des connaissances académiques, condition nécessaire mais pas suffisante pour maîtriser un enseignement de qualité. Ainsi a été introduite une épreuve sur dossier, dite aussi « pré-professionnelle » ; son objectif était d'évaluer d'autres aspects indispensables au métier d'enseignant.

Selon des présidents de jury, la qualité du recrutement est aujourd'hui garantie par le nombre de candidats qui s'y présentent et par une préparation sérieuse. Ils considèrent actuellement que la sélection est bonne dès lors qu'elle porte au moins sur quatre candidats présents pour un poste. Les élèves des IUFM bénéficiant d'une préparation constituent la majorité des admis : les 2/3 des lauréats du CAPES et du CAPET et la moitié des admis au CAPLP. Pour les PE, la situation est variable d'une académie à l'autre.

4. Les volumes en 2002

Globalement, le nombre des postes mis aux concours externes de recrutement a eu une évolution contrastée ces cinq dernières années. Si le concours du professorat des écoles a augmenté de 34 % entre 1998 et 2002, les concours du second degré ont quant à eux fluctué, avec une baisse de 11 % entre 1998 et 2000, puis une hausse de 27 % qui s'est portée sur les concours de professeurs certifiés. L'agrégation s'est maintenue autour de 2000 postes, mais le CAPLP a progressé de 50 % sur la période.

Le ministère recrute en principe le nombre des nouveaux enseignants nécessaires. Pour le primaire, tous les postes sont pourvus chaque année et s'y ajoute une liste complémentaire parfois importante (4000 en 1999, 5669 en 2000 et 6309 en 2001).

Pour le second degré, le ministère a envisagé en 2002 un recrutement de 16 410 nouveaux enseignants (tous concours réunis). En réalité, 16 857 nouveaux professeurs ont été inscrits sur les listes principales et complémentaires. La réalité est plus complexe qu'il n'y paraît :

- certains concours sont en de çà du besoin comme celui des agrégés (- 11 %), celui des certifiés issus du CAPET (- 3 %) et celui du CAPLP (- 6 %) ;
- ils comprennent des doubles admissions, souvent importantes aux concours de certifiés et de PLP ;
- tous les admis sur liste complémentaire ne sont pas nommés.

5. La formation

La première année de formation est fortement marquée par la préparation des candidats aux concours ; la plupart des stagiaires, des responsables académiques et des organisations syndicales

regrettent que, de ce fait, la formation soit moins directement orientée vers la future pratique professionnelle. Certains parlent même de temps gâché, constatant que les contenus de formation de cette première année consistent largement en compléments disciplinaires et universitaires, justifiés moins par les besoins de l'exercice du métier que par la nature des épreuves du concours.

Assurée principalement par les universités pour une majorité des professeurs des lycées et collèges, la formation de première année est prise en charge plus directement par les IUFM pour les PE et les PLP. Dans les deux cas, elle prend essentiellement la forme de cours théoriques et peut être complétée par des stages de découverte professionnelle. La formation des PE est généralement plus complexe : formation pédagogique transversale, formation didactique, formation disciplinaire (compléments de connaissances dans les domaines non maîtrisés par les étudiants), stages de pratique accompagnée...

La deuxième année est celle de la formation professionnelle des professeurs stagiaires. Mais tandis que les PLC et PLP stagiaires assurent un enseignement (d'un tiers de service environ) durant l'ensemble de l'année et bénéficient d'un stage d'observation dans un autre type d'établissement, les PE stagiaires ne sont en responsabilité que durant 9 semaines en tout dans les divers cycles du primaire ; il s'y ajoute un stage de pratique accompagnée de 2 semaines, le stage "filé" à raison de 1 ou 2 jours par semaine restant l'exception. Les premiers se déclarent majoritairement satisfaits du système, convaincus du bien-fondé de cette formation in situ, les seconds regrettant souvent de ne pas être placés dans une situation réellement professionnalisante.

La partie "théorique" en IUFM est souvent jugée éloignée de la réalité de la classe, surtout lorsque le lien n'est pas établi entre la pratique et les cours : l'analyse des pratiques, lorsqu'elle existe, est légitimement appréciée. Elle l'est particulièrement lorsqu'elle est assurée avec la participation d'enseignants qui conservent le contact avec la réalité de l'enseignement primaire ou secondaire. Les formateurs dont le temps de service est partagé entre la formation à l'IUFM et une charge d'enseignement en école, collège ou lycée semblent bien adaptés aux besoins.

La plupart des PE stagiaires demandent des compléments de formation de nature disciplinaire, en fonction des lacunes de leur formation universitaire (approfondissement souhaité en mathématiques, musique, arts plastiques...). Les PLC et PLP stagiaires sont moins désireux de compléments disciplinaires que de formation à la conduite de la classe, à l'autorité, à la différenciation pédagogique, etc. Ces besoins sont amplement confirmés lors de la première année d'exercice en qualité de titulaire.

Le mémoire professionnel ne se justifie pas, aux yeux de beaucoup de professeurs stagiaires, mais alourdit leur charge de travail. On peut se demander en fait s'il ne se transforme pas fréquemment, sous l'influence de certains directeurs de mémoire, en recherche universitaire, au lieu d'être une observation et une réflexion personnelles sur le début d'une pratique professionnelle.

6. La titularisation

La titularisation est prononcée à la fin de l'année de stage, après délibération d'un jury académique, par le recteur. Les refus définitifs, après un éventuel ajournement sont de moins de 1 %.

La titularisation intervient au terme d'un processus de validation de la formation et de certification professionnelle (examen de qualification professionnelle), dont le fonctionnement est rappelé ici brièvement.

La validation est prononcée par le directeur de l'IUFM, au vu des avis des différentes commissions de formateurs et à la suite d'une évaluation positive de trois éléments : les modules d'enseignement, le stage en responsabilité, le mémoire professionnel. Les modalités d'évaluation sont sensiblement identiques pour les professeurs des écoles et ceux de l'enseignement secondaire :

- pour les modules d'enseignement, le groupe des formateurs propose un avis sur chaque stagiaire à l'issue de la formation ;
- le stage en responsabilité est évalué, pour les professeurs des écoles, par une commission de trois membres présidée par un inspecteur de l'éducation nationale et composée d'un professeur d'IUFM et d'un maître formateur ; la commission prend en compte l'ensemble des rapports de visite dans les classes des stagiaires. Dans le second degré, l'évaluation s'appuie sur les rapports rédigés par les professeurs chargés des visites, les conseillers pédagogiques des stagiaires et les chefs des établissements d'affectation des stagiaires ;
- le mémoire professionnel, qui peut être collectif, fait l'objet d'une présentation devant un jury généralement composé de deux personnes dans le second degré (un président de jury et le tuteur du mémoire) et de trois dans le premier (un professeur d'IUFM ou un inspecteur, président, un maître-formateur et le tuteur du mémoire).

La certification est proposée par un jury académique qui délibère sur les dossiers individuels des professeurs stagiaires et les propositions du directeur de l'IUFM. Tandis que le jury est présidé par le recteur ou son représentant pour les professeurs des écoles, l'examen de qualification

professionnelle est présidé par un inspecteur général de l'éducation nationale dans le second degré. S'il l'estime nécessaire, le président du jury désigne l'un de ses membres pour procéder à l'inspection du stagiaire dans une classe. Au terme d'une deuxième délibération, le jury propose au recteur pour chaque stagiaire soit la titularisation, soit l'ajournement qui signifie l'autorisation d'accomplir une deuxième année de stage, soit le refus définitif, soit une prolongation de scolarité pour raisons médicales.

L'évaluation de l'année de stage effectuée par les professeurs agrégés stagiaires se fait selon des modalités spécifiques. Assurée par un inspecteur général ou un inspecteur d'académie, inspecteur pédagogique régional, elle prend la forme d'une inspection dans une des classes du stagiaire et est assortie d'une proposition de titularisation ou, sauf cas particulier, de renouvellement de l'année de stage.

Diverses questions se posent à propos de la procédure de titularisation des professeurs stagiaires. On peut en retenir trois principales.

- Il apparaît d'abord que beaucoup de stagiaires ne distinguent guère l'étape de la validation de celle de la certification et considèrent en somme qu'ils sont titularisés par les commissions réunies sous l'égide de l'IUFM. A l'évidence il existe une forte prégnance de l'IUFM dans la procédure de titularisation.
- Ce constat est d'autant plus significatif que de nombreux acteurs du système éducatif, notamment les autorités académiques, jugent que les pratiques professionnelles et partant les avis de ceux qui les évaluent ne sont pas suffisamment pris en compte, ce qui renvoie au débat sur les compétences requises d'un futur enseignant et à la part et aux modalités de la formation "sur le terrain".
- Quand on se rappelle les critères de réussite aux concours d'entrée en deuxième année de formation et les critiques portant sur cette année (en particulier le manque de temps pour une formation professionnelle vraiment approfondie), on ne peut être indifférent au taux extrêmement élevé (99 %) de titularisation en fin d'année de stage.

7. Organisation et volume de la formation continue

Obligation légale depuis 1971, la formation continue a pour but d'assurer aux salariés, employés et demandeurs d'emploi, les moyens destinés à renforcer, améliorer ou acquérir des connaissances professionnelles.

A l'éducation nationale, elle est susceptible de s'adresser à environ 720 000 enseignants des premier et second degrés. Son organisation a relevé un temps des inspections académiques pour les professeurs des écoles et les instituteurs et des services académiques pour les professeurs des

lycées et collèges, en particulier depuis 1982 des missions académiques de formation des personnels enseignants (MAFPEN), supprimées en 1998. Elle est désormais en grande partie confiée aux IUFM, dans l'objectif d'articuler plus étroitement la formation initiale et la formation continue des enseignants des premier et second degrés.

Dés 1972, les enseignants du premier degré ont bénéficié d'un véritable dispositif de formation continue, fixé à 36 semaines sur l'ensemble de la carrière.

Confiée aux IA-DSDEN dans sa définition et dans sa mise en œuvre, elle a bénéficié d'atouts importants du fait du cadrage politique national (direction des Ecoles), des ressources en formateurs (écoles normales, corps d'inspection, conseillers pédagogiques) et d'un dispositif de remplacement des enseignants partant en formation appelé " brigades de remplacement".

A partir de 1998, le nouveau schéma de la formation continue des enseignants confie au recteur la maîtrise d'ouvrage et aux IUFM la maîtrise d'œuvre dans un cadre conventionnel.

Des contraintes de plus en plus prégnantes affectent la formation continue, telle la baisse des moyens de remplacement, utilisés souvent comme variable d'ajustement lors de tensions dans l'enseignement primaire ; il en résulte des écarts très sensibles entre les départements. Par exemple pour ne citer que deux départements visités, les moyens de remplacement sont de 1,8 % en Moselle et de 12,5 % dans le Vaucluse. Globalement, au cours de ces 5 dernières années, 60 % des enseignants ont bénéficié d'une formation continue¹.

Une autre contrainte est celle du choix par les enseignants de formations ne répondant pas à leurs besoins les plus urgents. Bien que les 3/4 des stages concernent l'actualisation et l'approfondissement des connaissances pédagogiques ou didactiques, peu de stages sont consacrés aux enseignements fondamentaux selon une enquête de la DPD.

Ceci dit, deux tiers des enseignants ne lient pas la qualité de l'enseignement à celui de la formation continue reçue.

Depuis 2001, un dispositif d'accompagnement à l'entrée dans le métier est institué en raison de difficultés exprimées par les PE à leur sortie de l'IUFM, selon des formes variables (prise en charge quasi-exclusive par les inspecteurs, selon des volumes divers).

¹ Enquête de la DPD "Devenir professeurs des écoles" - première vague.

Pour les enseignants du second degré, le cadre réglementaire de la formation s'appuie sur deux circulaires conjointes de la DESCO et de la DES¹ intervenues depuis le transfert aux IUFM. Elles ont précisé les principes de la formation continue et les rôles respectifs des niveaux national, académique et des IUFM. Elles définissent deux priorités :

- l'amélioration des pratiques pédagogiques, éducatives devant permettre à l'enseignant de mieux exercer son métier ;
- un accompagnement à l'entrée dans le métier des nouveaux enseignants, décidé en 2001 pour la première fois, et défini avec précision dans un cahier des charges afin de renouveler et dynamiser la formation continue de ces personnels, un temps déstabilisée par la réorganisation brusque de 1998.

La formation continue doit maintenir son soutien à la promotion interne et à l'accès à des diplômes universitaires, ceux-ci pouvant par ailleurs valider des compétences acquises. Cette forme d'obtention de diplôme ou partie de diplôme n'a été que peu utilisée.

La formation continue s'ouvre aussi à d'autres domaines, soit pour élargir les compétences, soit pour préparer une mobilité ou l'exercice d'un autre métier, dans le cadre d'un développement de carrière qui a été peu assuré jusqu'alors par l'institution.

La mise en œuvre de ces textes relève du niveau académique et des IUFM, sachant que le niveau national a un rôle de pilotage qui a beaucoup évolué au gré des politiques de formation continue et des évolutions de structures. Le pilotage s'effectue désormais par le vecteur de l'actuel programme national de pilotage (PNP) qui prévoit des séminaires nationaux ou inter académiques en particulier dans le cadre de la modification des programmes et des réformes pédagogiques. Les universités d'été sont aujourd'hui bien moins nombreuses qu'antérieurement.

Le recteur conserve un rôle essentiel. Il définit, avec les inspecteurs d'académie, pour les premier et second degrés la politique de formation continue dans le ressort de son académie, en liaison avec les objectifs nationaux. Il arrête le plan de formation dont il fixe les priorités et les publics concernés.

L'IUFM en est le maître d'œuvre principal depuis 1998 et il s'inscrit dans un cadre conventionnel avec le recteur. La formation continue est essentiellement fondée sur l'offre et l'appel à candidatures individuelles, même si par ailleurs elle prend de plus en plus en compte les besoins des établissements et des personnels. L'articulation avec la formation initiale est encore balbutiante, puisque à aucun moment les compétences initiales des enseignants ne sont

¹ Circulaires DESCO-DES n° 99-212 du 23 décembre 1999 et n° 2001-150 du 27 juillet 2001.

répertoriées sauf ponctuellement par les corps d'inspection; ceux-ci sont d'ailleurs des prescripteurs reconnus et suivis. Les interlocuteurs de la mission d'inspection générale (y compris dans les IUFM) ont fait remarquer que les IUFM ne peuvent assurer la totalité de la maîtrise d'œuvre, s'agissant notamment des évolutions rapides du système éducatif ou parce que l'université n'est pas la mieux placée dans le domaine. Ainsi par exemple, les corps d'inspection ont assumé, au moins la première année, la mise en place des TPE.

Dans le second degré, la demande des enseignants est très importante : globalement 71 % en 2000/2001, selon une enquête de la DESCO avec des variations entre 47 % à Paris et 94 % à Toulouse. Et l'institution y a répondu à 87 %.

En pratique, selon le ratio nombre de journées/stagiaires, une majorité de la formation continue est consacrée à l'actualisation et à l'approfondissement des connaissances, soit 59 %, auxquels s'ajoutent 14 % pour l'accompagnement des réformes des structures et des nouveaux programmes, le reste se partage entre la préparation aux concours (9 %), l'adaptation à l'environnement socio-pédagogique(6 %), l'adaptation courte à un emploi(6 %), l'adaptation longue et la reconversion(3 %) et la formation des formateurs (3 %). En fonction des choix des académies, ces proportions varient du simple au double, comme par exemple l'actualisation des connaissances qui représente 81 % à Rennes et seulement 41 % à Reims. Autre exemple étonnant, l'accompagnement des réformes et structures ne représente que 2 % à Versailles.

Méthode suivie par la mission

Sur ce thème plus que sur d'autres, la mission d'inspection générale a dû prendre en compte l'essentiel de l'abondante littérature disponible : rapports des inspections générales, d'abord, ou d'autres corps chargés d'évaluation, comme le Comité national d'évaluation, travaux émanant de la Direction de la programmation et du développement, rapports confiés spécifiquement à telle ou telle personnalité, ouvrages et articles publiés dans des collections et revues spécialisées ou généralistes, rapports permettant une approche comparatiste émanant de la base Eurydice ou de publications spécialisées.

Classiquement aussi, la mission a exploité à la fois les textes officiels consacrés au sujet des compétences et de la formation des maîtres depuis le début de la précédente décennie et les documents que les directions d'administration centrale consultées, dont les responsables ont été interrogés, ont bien voulu lui remettre. Au plan interministériel a été consultée la Direction générale de la fonction publique.

Les différentes organisations membres du Conseil supérieur de l'éducation ont été invitées à faire connaître aux membres de la mission leurs positions sur le thème de la formation des maîtres. La Conférence des présidents d'universités a été rencontrée, ainsi qu'un certain nombre d'institutions nationales, comme le Conseil national des programmes, le Centre national d'enseignement à distance, l'Institut national de la recherche pédagogique. Le Haut Comité de suivi des concours a été également interrogé. Plusieurs échanges ont eu lieu avec la Conférence des directeurs d'IUFM.

La prise d'informations dans les académies s'est effectuée à la fois par l'exploitation des pages intéressant le sujet des rapports d'évaluation de l'enseignement publiés depuis trois ans pour un certain nombre d'entre elles, par des rapports adressés à la mission à sa demande par la plupart des correspondants académiques de l'inspection générale de l'éducation nationale, et par un approfondissement sur le terrain de quatre académies (Aix-Marseille, Nancy-Metz, Rouen, Versailles), où les membres de la mission rencontrèrent l'essentiel des acteurs de la formation :

recteurs et inspecteurs d'académie, équipes rectorales, administratives et pédagogiques, directeurs des IUFM et leurs collaborateurs, des étudiants, professeurs stagiaires, professeurs en début de carrière, les présidents et responsables pédagogiques des universités.

La mission a par ailleurs souhaité recueillir le point de vue des doyens des différents groupes disciplinaires de l'inspection générale, qui ont en particulier été interrogés sur les qualités et compétences qu'ils trouvent et aimeraient trouver auprès des professeurs.

La mission a aussi souhaité rapprocher les objectifs et modalités de la formation des maîtres au sein de l'éducation nationale française de ceux de l'enseignement privé sous contrat et de l'enseignement agricole ; elle a bénéficié aussi d'un certain nombre d'apports de l'éducation comparée, en particulier au plan européen.