

ASSOCIATION « RECONSTRUIRE L' ÉCOLE »

PROPOSITIONS POUR UNE REFORME
de la
FORMATION DES ENSEIGNANTS

JANVIER 2005

PREMIERE PARTIE

Etat des lieux

- 1. Une situation ingérable..... p. 3
- 2. Des alternatives très peu satisfaisantes..... p. 4
 - 2.1. Le projet de la CDIUFM
 - 2.2. Le projet Thélot
 - 2.3. Intégration des IUFM dans l'Université ?

DEUXIEME PARTIE

Les propositions de « Reconstruire l'Ecole »

- 1. Recrutement national ou régional..... p. 8
- 2. Une formation initiale en deux temps pour les maîtres du primaire..... p. 10
 - 2.1. La création de Sections d'Enseignement Général Supérieur (SEGS) dans les lycées
 - a) Une formation généraliste de deux ans
 - b) De nouvelles prépas ?
 - 2.2. Des licences polyvalentes (LEUG) et un concours rénové
 - 2.3. Rénover l'année de stage des professeurs des écoles
- 3. Formation scientifique et professionnelle des professeurs du second degré..... p. 16
 - 3. 1. Prérequis du CAPES
 - 3. 2. Préparation et nature des épreuves scientifiques du CAPES.
 - 3. 3. La place de l'agrégation
 - 3. 4. Formation professionnelle et stage des professeurs du secondaire.
- Réflexions finales..... p. 18

PREMIERE PARTIE : état des lieux

1. Une situation ingérable

Les problèmes à résoudre sont nombreux et complexes. Ils tiennent en grande partie à la dégradation de l'enseignement scolaire, qui affecte la formation initiale des étudiants et donc des candidats. Ils tiennent aussi à la mise en place des IUFM et au nouveau statut des professeurs des écoles, qui ont eu des répercussions importantes sur la distribution des choix des licenciés (primaire ou secondaire).

Les IUFM sont soumis à des contraintes matérielles – nombre de places et exigence d'une rentabilité minimale – qui les empêchent d'accueillir une proportion considérable de candidats. C'est ainsi qu'à l'heure actuelle, 80% des candidats inscrits au concours de professeurs des écoles ne bénéficient pas de la préparation en IUFM. Ce chiffre a atteint jusqu'à 60% des candidats inscrits aux CAPES dans les années 1997-1998 et se situe aujourd'hui autour de 50% suite à l'effondrement du nombre de candidatures. Il est donc évident que les IUFM ne constituent pas des institutions appropriées à la préparation des concours : privés de préparation, un très grand nombre de candidats, virtuellement meilleurs que certains lauréats, finissent par abandonner ou voient leurs chances de réussite amoindries à cause du seul dispositif institutionnel de formation.

Ce problème ne peut être résolu dans le cadre actuel. Il est ainsi matériellement impossible d'accueillir en première année de préparation la masse des candidats au professorat des écoles (ce chiffre peut monter jusqu'à 10 000 dans les académies les plus attractives). La solution ne peut passer que par des mesures incitatives et par une modification des prérequis (nous reviendrons sur ces points), de manière à agir en amont sur les choix des licenciés. Mais même si l'on parvenait à obtenir un rapport plus raisonnable entre nombre de postes et nombre de candidats, resterait un problème de rentabilité : une institution qui accueillerait l'ensemble des candidats fonctionnerait, si les concours maintiennent leur niveau d'exigence, avec un rendement d'à peu près 20%, ce qui est évidemment très faible. Et ce phénomène est d'autant plus grave que la préprofessionnalisation accrue des épreuves théoriques des concours rend de plus en plus difficile une reconversion des candidats en échec. Que pourraient proposer les IUFM, après deux ou trois échecs consécutifs, à une telle masse d'étudiants ? C'est bien pour cette raison que les IUFM ont mis en place différentes procédures de présélection, dites de « régulation des flux », qui présentent une série d'inconvénients majeurs :

- Elles sont parfaitement illégales et lorsque des candidats déboutés menacent d'un recours en Tribunal administratif, les IUFM sont obligés de les accepter en surnombre.
- Comme nous l'avons déjà évoqué, elles écartent de la préparation une masse énorme de candidats qui ne pensent même pas à cette possibilité de recours et qui se trouvent donc simplement privés de préparation.
- Au cas où de nouveaux dispositifs légaux et réglementaires rendraient possibles ces procédures sélectives, les problèmes ne seraient pas résolus pour autant. Car à moins d'organiser des épreuves extrêmement lourdes et coûteuses – en fait un véritable « concours avant le concours » – cette présélection serait aléatoire : les dossiers universitaires des candidats sont en effet très majoritairement équivalents (ils ont obtenu une licence avec la mention « passable »). Les IUFM pourraient donc sélectionner, ce qu'ils font déjà, la petite minorité de « bons » licenciés mais seraient tout aussi incapables qu'aujourd'hui de départager les autres, qui constituent le « gros des troupes ».
- On aggraverait ainsi un phénomène qui est déjà très préoccupant : le recrutement massif de professeurs ayant préparé le concours en « candidats libres », en dehors de la filière « officielle » des IUFM. Ces candidats libres qui représentaient 30% des lauréats du concours de professeurs des écoles en 1992 obtiennent aujourd'hui 40% des places (chiffres de 2001 : la DEP a ensuite

cessé de publier les données). Ils représentent 38% des lauréats du CAPES (là aussi en augmentation, mais de 6 points seulement au lieu de 10, depuis 1992). Non seulement donc, les « parts de marché » des IUFM s'amenuisent mais l'idée même d'une « professionnalisation » accrue est remise en cause puisqu'une partie très importante des professeurs recrutés l'est en dehors de cette filière. Et c'est bien parce que les procédures de présélection sont en grande partie aléatoires que l'on constate une telle répartition des lauréats. Une question se pose alors : à quoi bon investir de telles sommes dans les IUFM si près de 40% des lauréats réussissent par eux-mêmes, en l'absence de toute formation ?

Il résulte de cet ensemble de phénomènes que les IUFM ne sont pas un lieu adéquat pour la préparation des concours et que, par suite, la « première année » d'IUFM n'a aucune raison d'exister. C'est d'ailleurs ce que reconnaissent à la fois la Conférence des Directeurs d'IUFM et le « rapport Thélot », qui contestent la place du concours en fin de première année. Nous signalerons rapidement plus bas certains aspects très négatifs de leurs propositions respectives, qui aboutissent en fait à la suppression des concours eux-mêmes. Limitons-nous pour l'instant à souligner que l'unanimité règne aujourd'hui sur ce point : **il ne faut pas que les IUFM soient chargés de la préparation des concours.**

2. Des alternatives très peu satisfaisantes

2.1. Le projet de la CDIUFM

Obstinément arboré, à chaque fois que l'occasion se présente, depuis l'époque du Ministère Allègre, le projet de réforme élaboré par la Conférence des Directeurs d'IUFM est particulièrement incohérent. Il préconise de couper les concours en deux, de supprimer l'année de préparation des épreuves d'admissibilité, de la remplacer par une année de préparation en IUFM des épreuves d'admission devenues « professionnelles », de donner un « master professionnel d'enseignement » aux admis – ce qui peut sembler logique dans le cadre du LMD – mais aussi, à condition qu'ils suivent un « complément de formation », à l'ensemble des admissibles.

Ce projet suppose d'abord – mais cela n'étonnera personne – un mépris absolu pour la qualification scientifique des futurs professeurs. C'est en effet au cours de l'année de préparation que la plupart des licenciés comblent les lacunes majeures de leur formation et prennent l'habitude d'un travail régulier et intensif. Comme beaucoup ne réussissent pas « du premier coup », ils ont l'occasion à la faveur des changements de programme de compléter leurs connaissances disciplinaires et d'acquérir des méthodes de travail performantes qui leur seront utiles tout au long de leur carrière future, même si, échouant finalement aux concours après plusieurs tentatives, ils exercent un autre métier que celui d'enseignant. L'année de préparation aux concours vient donc pallier les graves insuffisances qui grèvent aujourd'hui le niveau de nos licences. La supprimer et préconiser un prérecrutement direct en licence sur des critères aussi inconsistants et aléatoires que ceux qui président aujourd'hui à la « régulation des flux », ce serait faire fi de toute exigence de type universitaire dans la sélection des futurs professeurs. Si ce dispositif avait été en vigueur depuis 1992, c'est près de 40% de professeurs aujourd'hui titulaires mais ayant réussi en tant que candidats libres tout au long de ces treize années qui auraient été éliminés au profit de candidats « labellisés IUFM » qui n'ont finalement pas été recrutés parce qu'ils étaient moins bien placés aux concours.

Ce projet se heurte aussi à deux obstacles juridiques majeurs. L'admissibilité à un concours donne le droit de présenter les épreuves d'admission, pas celui d'entrer dans un autre établissement pour les préparer. Il s'agirait en fait de deux concours séparés, un concours d'entrée en IUFM et un concours de recrutement, que la CDIUFM s'acharne à présenter comme les deux parties d'un concours unique. En outre, le règlement de la fonction publique impose d'ouvrir les concours aux candidats libres. Ils en seraient ici empêchés puisque seuls les candidats admis en IUFM pourraient se présenter aux épreuves d'admission. Comment pourrait-on obliger des

« admissibles » qui, pour des raisons de travail, de domicile, de charges familiales, ou tout simplement de convenances personnelles, choisissent de se présenter en candidats libres, à passer une année entière non rémunérée dans un IUFM pour y préparer l'oral ?

Ce projet est enfin particulièrement irrationnel. Car que deviendraient les admissibles qui échoueraient aux épreuves d'admission ? Ils représentent la moitié des effectifs. Et ils n'auraient d'autre possibilité, s'ils veulent retenter leur chance, que de présenter à nouveau les épreuves d'admissibilité au terme d'une année que plus personne ne prendrait en charge, ni IUFM ni universités, pour repasser ce « concours d'entrée en IUFM » qui n'ose pas dire son nom et alors même qu'ils ont déjà été admis en IUFM l'année précédente ! Et si, après deux ou trois va-et-vient de ce type entre le vide d'une année blanche et le vide des formations IUFM, ils décidaient de renoncer au concours et de présenter ces « modules complémentaires », dont personne ne saurait dire en quoi ils consistent, pour « obtenir un « master professionnel d'enseignement », que pourraient-ils faire d'un tel titre, obtenu en compensation du fait qu'ils ne seront justement pas enseignants ?

Lorsque Daniel Bancel avait finalement tranché en faveur de la place des concours en fin de première année d'IUFM, il était sans doute conscient des difficultés que cela entraînerait puisque les membres de la Commission n'avaient pas réussi à se mettre d'accord sur ce point. Mais il n'avait probablement pas prévu que sa décision aurait des effets pervers si massifs que la seule solution envisageable par les directeurs d'IUFM pour sauver leurs établissements consisterait à présenter inlassablement un projet aussi peu raisonnable. L'Association « Reconstruire l'École » envoya une critique détaillée de ce texte¹ à la Commission Thélot. Nos arguments ont dû porter, puisque, rejetant le projet de la CDIUFM, Claude Thélot proposa son propre plan de formation des maîtres.

2.2. Le projet Thélot

Allant jusqu'au bout de la logique du projet de la CDIUFM, Claude Thélot a donc proposé de supprimer toute préparation aux concours, qu'il s'agisse d'écrit ou d'oral. Reconnaissons que cette position a le mérite de la franchise et de la radicalité. Les obstacles juridiques et matériels sont ainsi supprimés, en particulier en ce qui concerne le statut des candidats libres et l'in vraisemblable carrousel des admis en IUFM obligés de repasser, au bout d'un an d'IUFM, les épreuves d'admission en IUFM ou de se contenter, en bout de course, d'un « master professionnel d'enseignement » qui ne donnerait pas le droit d'enseigner. Mais à quel prix retrouve-t-on une certaine rationalité ? Recruter directement en licence, c'est supprimer de fait les concours et les remplacer dans leur totalité par les procédures, plus que discutables, par lesquelles les IUFM présélectionnent aujourd'hui leurs étudiants. Le niveau scientifique des certifiés, déjà très peu satisfaisant pour les derniers admis, plongerait ainsi dans des abîmes insondables. La chose serait infiniment plus grave encore pour les maîtres du primaire. Comment des étudiants engagés dans un cursus spécialisé pourraient-ils être recrutés en tant que professeurs des écoles stagiaires l'année même de leur licence et sans aucune formation d'aucun type dans l'ensemble des disciplines qu'ils devraient enseigner ?

Les IUFM devenaient ainsi des Ecoles professionnelles, sélectionnant selon des critères très mal définis un certain nombre de licenciés à qui l'on offrirait une « formation en alternance » sur deux ans. Pour ne pas multiplier par deux le coût du stage, Claude Thélot était en outre obligé de doubler la charge des « cours en responsabilité » : 12 heures pour un certifié stagiaire ! De telles obligations de service rendraient bien évidemment impossible toute formation professionnelle spécifique. Rappelons à ce propos que les certifiés stagiaires n'avaient autrefois **aucune** « classe en responsabilité » et que ce dispositif ne fut introduit en son temps que pour faire face à la pénurie de professeurs. Quant aux maîtres du primaire, le prérecrutement dans les Ecoles normales avait pour conséquence d'en faire d'emblée des élèves-stagiaires, qui apprenaient peu à peu leur métier mais à qui aucune classe n'était confiée en responsabilité. Le plan-Thélot

¹ . On trouvera ce texte sur notre site : <http://www.r-lecole.freesurf.fr/telo/re-12p.html>

aurait donc abouti à une double catastrophe : l'absence d'une formation scientifique, garantie par la réussite au concours, et l'absence d'une formation pratique dont l'étalement sur deux ans ne ferait qu'aggraver les insuffisances là où elle s'avère le plus indispensable, dans les premiers mois d'enseignement. Nous nous félicitons vivement de la fin de non-recevoir qui a été opposée à ce projet.

2.3. Intégration des IUFM dans l'Université ?

Il est difficile de se prononcer sur le projet actuel du Ministère d'« intégrer les IUFM dans les universités ». Cette « intégration » peut en effet être entendue en plusieurs sens différents et même contradictoires. Elle impliquerait d'abord une forte limitation de l'autonomie politique et financière des IUFM. Elle les obligerait aussi à se plier à un cahier des charges précis et défini par le Ministère. Ces deux points sont évidemment très positifs. Mais ce projet ne résoudrait pas à lui seul les problèmes liés à la formation et au recrutement des enseignants. La question cruciale de l'année de préparation aux concours, évoquée plus haut, n'est pas du tout réglée puisque le projet se contente de reconduire le dispositif actuel qui a montré ses limites et dont plus personne ne veut. On peut se demander si, pour une fois que partisans et adversaires des IUFM sont d'accord, il est vraiment très sage de ne pas en tenir compte : une telle unanimité indique de toute évidence des dysfonctionnements majeurs qui ne disparaîtront pas parce qu'on refusera de les voir et de les traiter. Les deux problèmes que pose la préparation des concours en IUFM – l'accueil des candidats et la distribution des lauréats – restent donc posés. Et même si la dégradation progressive des résultats des IUFM sur ces deux points finit par se stabiliser, ce sera à un niveau très peu satisfaisant. L'inertie structurelle du dispositif excluant toute possibilité de redressement significatif, il faudrait réfléchir à d'autres solutions qui, sans faire disparaître les concours comme le proposait le rapport Thélot, n'impliquent pas non plus le *statu quo*. Par ailleurs, cette « intégration » risque même, si on ne réfléchit pas suffisamment à ses modalités, de provoquer de nombreux « effets pervers » qui ne feraient qu'aggraver la situation actuelle. C'est pourquoi nous voulons souligner un certain nombre de points auxquels il convient de prendre garde.

La formation des enseignants du secondaire est régie en France par un « *modèle consécutif* » qui implique l'existence de concours en deux parties : la première année on sélectionne les candidats par le moyen d'épreuves théoriques puis, au cours d'une deuxième année de formation, ils reçoivent en tant que professeurs-stagiaires une formation pratique au terme de laquelle ils sont (ou pas) titularisés. La première année de formation était autrefois sous l'entière responsabilité de l'Université. La formation pratique, elle, n'avait plus aucun caractère universitaire et était assurée dans les CPR sous la responsabilité des Rectorats et de l'Inspection. Depuis leur création, les IUFM se sont efforcés par tous les moyens de rapprocher ces deux années en introduisant une « épreuve préprofessionnelle », fortement coefficientée, au CAPES. Ils se sont même attribués la mission de « piloter depuis l'aval » les cursus universitaires antérieurs (DEUG et licence) en y proposant des « modules de préprofessionnalisation ». L'objectif avoué de cette politique était de faire évoluer le dispositif pour le rapprocher du « *modèle en alternance* » en vigueur dans les pays anglo-saxons. On peut craindre que « l'intégration des IUFM dans l'université » n'accentue ces tendances, d'autant plus qu'il est question (Article L. 625-1 du nouveau Code de l'Éducation) de faire « alterner des périodes de formation théorique et des périodes de formation pratique ». Or il faut bien comprendre que « modèle consécutif » et « modèle par alternance » sont **incompatibles** : aucun des pays du monde qui a choisi le modèle par alternance n'a de concours de recrutement ; et la formation des enseignants n'y est généralement pas confiée à l'Université. La raison en est évidente. Les concours sont très fortement sélectifs puisqu'on estime que le rapport adéquat entre nombre de postes et nombre de candidats est de 1 à 5 (de 1 à 6 si l'on compte les inscrits et non pas les présents). Cela implique automatiquement 80% d'échec (85% des inscrits). Il est dès lors irrationnel de vouloir donner une « formation professionnelle » en amont pour quatre raisons principales :

- le gaspillage financier serait énorme ;

- les candidats en échec auraient d'autant plus de mal à se reconverter que cette finalisation professionnelle de leurs études serait plus intense et plus précoce ;

- une formation professionnelle n'a de sens si elle s'appuie sur des stages de terrain : or il est matériellement impossible d'accueillir dans les établissements scolaires un tel nombre de « stagiaires » et, là encore, les problèmes augmentent au fur et à mesure qu'on se déplace vers l'amont : car si les concours impliquent entre 80 et 85% d'échec, il ne faut pas oublier qu'à peine 40% des étudiants inscrits en première année arrivent au niveau du concours ; et ce phénomène est aggravé en France par l'existence des « prépas », qui fournissent de gros contingents de lauréats et où aucune « préprofessionnalisation » n'est envisageable : de tels « modules » concerneraient donc une très grosse majorité d'étudiants qui ne seront jamais enseignants alors que ceux qui ont le plus de chances de réussir s'en verraient exclus ; il est difficile d'imaginer un dispositif plus irrationnel que celui-là ;

- toute « professionnalisation » des filières universitaires se fait nécessairement au dépens de la formation disciplinaire : or le niveau de nos licences est déjà bien chancelant et leur passage au premier cycle ne fera qu'aggraver ces insuffisances. C'est bien pour cette raison que les pays ayant choisi le « modèle en alternance » confient la formation à des écoles spécialisées (les « *educational schools* ») et non pas à l'Université proprement dite, qui serait en ce cas mise dans l'impossibilité d'assumer sa mission essentielle : transmettre le patrimoine scientifique et culturel (enseignement) et participer à son actualisation permanente (recherche).

Dans le système français, la formation « en alternance » ne peut donc concerner que des « professeurs stagiaires », c'est-à-dire ceux qui ont déjà franchi la barrière sélective des épreuves scientifiques des concours. Il est vrai qu'une telle formation était donnée dans les anciennes Ecoles normales et il est vraisemblable que cet héritage influence fortement « l'idéologie IUFM ». Mais justement : les élèves des Ecoles normales étaient tous des « élèves fonctionnaires-stagiaires » qui avaient déjà réussi au concours d'entrée (dès la fin de la troisième jadis) et qui étaient donc payés en conséquence. Toute extension de ce type de formation au-delà de l'actuelle année de stage comporte donc un coût budgétaire incontournable : il faut augmenter la durée du stage. Prétendre agir à budget constant en « préprofessionnalisant » les filières universitaires est totalement impossible : le résultat serait une **augmentation** des coûts, à la fois financiers (multiplication des stages pour une masse d'étudiants qui n'enseigneront jamais), scientifiques (dégradation de l'enseignement universitaire) et humains (candidats en échec sans possibilité de reconversion).

Il ne sert à rien d'évoquer, comme le font constamment les Directeurs d'IUFM, l'existence des UFR de médecine et de droit. Il est vrai que ces « Facultés » délivrent, depuis le Moyen Age, une formation à la fois scientifique et professionnelle. Mais elles instaurent un « *numerus clausus* » (de droit ou de fait) avec une première année ultra-sélective dont la seule fonction est d'obtenir – avec des erreurs parfois, comme on le voit aujourd'hui en médecine – une adéquation suffisante entre le nombre d'étudiants autorisés à effectuer leurs études et les débouchés professionnels existants. Et, d'autre part, les diplômés exercent par la suite une profession libérale. Il en va d'ailleurs logiquement de même des formations acquises dans les « *educational schools* » : elles ne permettent que de négocier un titre professionnel auprès des autorités académiques ou des chefs d'établissement. Car il faut bien sélectionner d'une façon ou d'une autre les futurs enseignants : ou bien par un concours, comme on fait en France (mais aussi en Italie ou en Espagne) ou bien par le marché. Ce qui n'a pas de sens, c'est de vouloir mélanger ces deux types de formation et de recrutement. Chacune a sa propre logique et l'hybridation de ces deux dispositifs antagoniques ne peut que déboucher sur des effets pervers en cascade, qui s'aggravent au fil des ans. La crise des IUFM, l'impossibilité où ils se trouvent d'accueillir l'ensemble des candidats et la perte de parts de marché qui en résulte, la difficulté majeure que représente le maintien du concours à sa place actuelle et tous les problèmes évoqués plus haut n'ont pas d'autre origine. Il serait absurde de continuer plus longtemps dans cette voie, dont il est aujourd'hui clair qu'elle aboutit à une impasse.

DEUXIEME PARTIE : les propositions

de « Reconstruire l'École »

On examinera ici les points suivants, en essayant d'analyser rapidement mais avec précision la nature des principaux problèmes et en justifiant les solutions préconisées :

- la question du recrutement et du statut, national ou académique, des différents corps de professeurs ;
- la formation scientifique et professionnelle des enseignants de l'école primaire, pour laquelle nous proposons la mise en place d'un nouveau dispositif ;
- celle des professeurs de l'enseignement secondaire pour laquelle nous proposons une réforme du dispositif existant.

Nous laissons donc de côté des questions qui sont cependant posées : la mise en cause de la polyvalence des instituteurs, ou *a contrario* de la monovalence des professeurs du second degré, et la variation de la frontière entre ces deux niveaux d'enseignement. Nous n'abordons pas non plus la formation des professeurs de l'enseignement professionnel, qu'il faudra cependant envisager à un moment ou un autre.

1. Recrutement national ou régional.

Depuis toujours le concours de recrutement des instituteurs puis des professeurs d'école s'effectue au niveau académique. Il s'agit là d'un facteur traditionnel et très attractif car les candidats espèrent ainsi rester dans la région de leurs vœux, qui est généralement mais de moins en moins leur région d'origine. A cela s'ajoutent les facteurs économiques et le dynamisme du marché du travail qui, différant d'une région à l'autre, poussent plus ou moins les jeunes à chercher par défaut un emploi dans la fonction publique, dont le statut est considéré comme rassurant. Le concours local réunit donc deux avantages aux yeux des candidats. Mais cela entraîne des inégalités de niveau des lauréats : il est infiniment plus facile de réussir le concours dans les académies de Créteil (35,9% de taux de réussite en 2004) ou de Versailles (28,3%) que dans les académies de Toulouse (14%) ou de Montpellier (13,7%). Les facteurs démographiques compliquent encore plus la donne puisque c'est dans les académies les moins attractives aux yeux des candidats que les besoins (et donc le nombre de postes) sont les plus importants. Les mesures prises par Jack Lang autorisant une double candidature (à condition que l'une d'elle fût en Ile de France) n'ont eu aucun impact : les académies de Créteil et de Versailles continuent de fonctionner comme des repoussoirs. On assiste donc à des déplacements de candidats à travers la France : on postule d'abord dans les académies attractives et c'est seulement après plusieurs échecs consécutifs qu'en désespoir de cause, on se dirige vers une « mauvaise » académie où l'on a beaucoup plus de chances de réussir. Pour être nouveau (on se contentait autrefois de vouloir rester « au pays ») et relativement minoritaire, ce phénomène n'en est pas moins significatif.

Au contraire, le recrutement des professeurs du second degré est national. Les jeunes professeurs doivent presque sûrement quitter leur province d'origine et ils ont, en outre, la quasi-certitude d'être nommés dans les établissements les plus difficiles des académies les moins attractives. D'autre part, les conditions d'exercice du métier sont jugées plus pénibles en raison de la mauvaise conduite des adolescents, plus difficiles à maîtriser que des enfants du primaire : les candidats à l'enseignement en redoutent encore plus l'éventualité d'enseigner dans le second degré. Tant que l'on n'aura pas de façon significative corrigé ce comportement de trop d'élèves, la hantise du collègue et plus généralement du second degré ne pourra que grandir. La

création du corps des professeurs des écoles ayant, en outre, supposé l'égalité des rémunérations, l'avantage financier a disparu. Tous ces facteurs se conjuguent pour augmenter le déséquilibre de nombre et de qualité des candidats entre les deux degrés d'enseignement. C'est ainsi qu'il n'y avait en 1992 que 14672 candidats au professorat des écoles pour 23707 candidats aux CAPES. En 2004, les proportions se sont inversées : 61397 candidats au professorat des écoles contre 37538 candidats aux CAPES². La situation actuelle appelle des mesures urgentes et fortes. Faute de quoi ce phénomène qui s'aggrave tous les ans (et de façon accélérée depuis l'an 2000) aboutira à tarir complètement le vivier des candidats aux concours du secondaire.

Les solutions ne sont pas évidentes. Il est bien sûr possible de jouer sur le facteur financier en modifiant la grille indiciaire. Ce serait l'effet de l'une des mesures que nous proposons plus bas (prérequis des CAPES). De façon générale, il faudrait davantage tenir compte pour la rétribution et l'avancement des enseignants de leur niveau de qualification initial ou acquis dans le cadre de la formation permanente. Aujourd'hui le fait d'être titulaire d'un DEA ou d'un doctorat n'a aucune répercussion sur le niveau des rémunérations. Il n'en va pas de même chez la plupart de nos voisins et ce serait l'une des meilleures façons d'indexer les rétributions des fonctionnaires sur le « mérite » et de valoriser la formation permanente. Reconnaissons cependant que les effets d'une telle mesure ne seraient que marginaux dans le problème qui nous occupe ici. Il est par ailleurs indispensable d'agir sur les comportements intolérables de nombreux collégiens et lycéens. Les mesures déjà prises et annoncées vont dans le bon sens. Il faudra les développer. Mais l'action sur les « mentalités » se heurte à de nombreuses difficultés et ses résultats ne sont jamais immédiats. Là encore, elles ne sauraient suffire à assainir la situation en ce qui concerne la distribution des choix des licenciés.

Une idée vient évidemment à l'esprit. Puisque le caractère, académique ou national, du recrutement apparaît comme un facteur décisif, on peut penser à supprimer cette différence : soit en « nationalisant » le CRPE, soit en « régionalisant » le CAPES. Mais :

a) un recrutement national des professeurs des écoles aurait un coût politique très élevé : il provoquerait des réactions hostiles non seulement des syndicats du primaire mais de l'ensemble des enseignants et des candidats concernés.

b) un recrutement académique des professeurs du secondaire ne ferait qu'accentuer les déséquilibres de niveau des lauréats entre régions : on reproduirait donc, en l'aggravant, le phénomène qui affecte déjà le primaire au détriment des élèves des académies en souffrance.

Nous avons déjà signalé par ailleurs que le facteur décisif dans le choix des licenciés est moins aujourd'hui le désir de rester dans l'académie d'origine que la peur d'avoir à affronter les problèmes de comportement. Ou, plus exactement, les deux facteurs se recouvrent puisque l'« exil » à Créteil et Versailles équivaut à se trouver face aux élèves les plus difficiles. Tant que cet aspect des choses n'aura pas été réglé, la préférence des candidats (dont il ne faut pas oublier qu'il s'agit très majoritairement de « candidates ») ira au professorat des écoles.

Il nous apparaît donc qu'il serait maladroit et relativement inefficace de prendre des mesures brutales pour changer le cadre géographique du recrutement des enseignants, sans modifier au préalable et de façon significative les conditions de travail qui motivent fortement les choix des acteurs. Or, comme l'état actuel est détestable et qu'on ne peut espérer une amélioration à court terme, il faut s'y prendre autrement en agissant sur les modalités de la formation initiale. On gagnerait ainsi sur deux tableaux : en offrant des filières spécifiques et adaptées à deux métiers dont les exigences sont très différentes, on créerait aussi progressivement des « viviers » séparés.

² . Ces chiffres concernent les candidats présents. Les inscrits sont beaucoup plus nombreux : ils étaient par exemple 93 166 au concours de professeurs des écoles en 2003. Cela montre à la fois l'urgence d'un rééquilibrage des choix entre le primaire et le secondaire mais aussi le découragement qui saisit, au moment de la vérité, les candidats privés de préparation. A l'heure où la baisse des vocations pour les concours du secondaire se combine avec la nécessité de combler les départs à la retraite, il est d'autant plus vital d'offrir une préparation aux concours à tous les candidats qui le souhaitent.

2. Une formation initiale en deux temps pour les maîtres du primaire

2.1. La création de Sections d'Enseignement Général Supérieur (SEGS) dans les lycées

a) Une formation généraliste de deux ans

L'un des inconvénients majeurs du dispositif actuel réside dans les pré-requis du concours. Les professeurs des écoles doivent assurer un enseignement polyvalent alors qu'on leur demande d'être titulaires d'une licence universitaire. Beaucoup trop spécialisé, ce diplôme n'est ni nécessaire ni suffisant. Le contenu des licences est en effet inadapté à l'enseignement primaire. On ne demandera pas, par exemple, que les futurs professeurs des écoles sachent résoudre des équations différentielles, mais on aimerait qu'ils soient parfaitement à l'aise avec des problèmes de certificat d'études, ce qui n'est pas le cas. On peut regretter la même incohérence pour la grammaire : en effet, outre qu'ils n'ont aucune base en mathématiques, les étudiants de lettres ont aujourd'hui beaucoup de mal à maîtriser la grammaire normative du français, qu'ils n'ont le plus souvent jamais apprise. Le problème est plus grave encore avec les licenciés de psychologie, de sociologie, d'histoire de l'art ou d'EPS dont les disciplines ne sont pas enseignées dans le primaire ou n'y interviennent que de façon très marginale. Des expériences ont été tentées avec des licences bi-disciplinaires « français-mathématiques ». Le principe en est évidemment séduisant et les taux de réussite le confirment. Mais elles ne concernent que 1% des candidats de telle sorte que leur effet statistique global est imperceptible. Le problème ici concerne d'abord le recrutement des étudiants. En effet, seuls les titulaires d'un DEUG scientifique sont en mesure de suivre un tel cursus au niveau de la licence et ils ne sont ni suffisamment nombreux ni suffisamment attirés par la perspective d'enseigner en primaire. Le dispositif que nous préconisons vise donc à créer un vivier de candidats susceptibles de suivre avec profit un enseignement polyvalent au niveau de la licence. Et de leur ménager des débouchés réels en cas d'échec au concours. Car c'est le deuxième problème qu'ont eu à affronter les licences « français-maths » et qui explique que la plupart de ces expériences aient, très vite, tourné court : même avec des taux de réussite nettement supérieurs à ceux des licenciés ordinaires, leurs étudiants sont encore trop nombreux à échouer (en partie à cause de la nature, fort peu scientifique, des épreuves du concours) et leurs possibilités de reconversion sont pratiquement inexistantes. D'autant plus qu'un dispositif aussi minoritaire ne bénéficie d'aucune visibilité sur le marché et ne donne donc aucun atout aux diplômés. Il faudra veiller à ne pas créer une filière spécifique « professeurs des écoles » et, en même temps, à développer massivement ces cursus polyvalents pour en garantir la reconnaissance. C'est à ces deux exigences, apparemment contradictoires, qu'il faut satisfaire.

Il ne s'agit pas non plus de remettre en cause de façon autoritaire et frontale le dispositif actuel mais de diversifier les modèles de formation initiale en les mettant pour ainsi dire « en concurrence ». Il apparaîtrait progressivement aux candidats virtuels que seule cette formation polyvalente est susceptible de les mener à la réussite tout en leur ménageant des possibilités de reconversion.

Nous proposons donc la création de nouvelles « classes post-bac » dans les lycées, seul lieu offrant le large éventail de disciplines nécessaire pour assurer ce type de formation. Leur localisation dans les lycées présente en outre l'avantage de ne nécessiter aucun bouleversement institutionnel, ni plus ni moins que la création d'une classe de STS ou d'une prépa ordinaire. Par analogie avec les STS, mais aussi avec le très ancien « Primaire Supérieur », nous proposons de les appeler « Sections d'Enseignement Général Supérieur » (SEGS). Elles seraient accessibles après le bac, sur dossier, et la scolarité y durerait deux ans de même que dans toutes les classes supérieures des lycées. On s'y donnerait pour objectif que les élèves acquièrent au cours de ces deux années d'études les connaissances, les qualités de travail personnel, de persévérance, de recherche, la culture générale et l'esprit critique qui étaient ceux de l'ancienne terminale C.

b) De nouvelles prépas ?

Conscients de la nouveauté de cette proposition et du scepticisme qu'elle peut, au premier abord, susciter, nous souhaitons la justifier rapidement mais en donnant toutes les précisions indispensables. On peut donc remarquer que cette création s'inscrirait dans les évolutions globales que connaît, depuis fort longtemps, notre système d'enseignement supérieur. Il y a eu d'abord la très grande réussite qu'a représenté en son temps, et malgré toutes les réticences initiales, la mise en place des IUT. Beaucoup plus récentes, les STS ont connu aussi, au moins pour les secteurs les plus performants et les mieux adaptés au marché du travail, un succès incontestable. Il en va de même pour la création des IUP et des licences professionnelles à l'Université, ouvertes à la fois aux titulaires d'un DEUG, d'un DUT et d'un BTS. Dans tous ces secteurs, c'est grâce à l'institutionnalisation de nouvelles filières qu'on a pu résoudre des problèmes que le système global était incapable d'affronter.

Les classes préparatoires elles-mêmes, où certains s'obstinent à voir l'emblème du prétendu archaïsme français, connaissent depuis une quinzaine d'années des bouleversements considérables. Et dans la mesure où notre proposition pourrait faire songer à la mise en place d'un nouveau type de prépas, nous souhaitons insister sur ce dernier point. Il existe aujourd'hui environ 350 classes prépas, soit dans un lycée sur cinq, relativement bien répartis dans l'ensemble des académies mais avec des résultats très différents d'un établissement à l'autre. La tendance a longtemps été à l'augmentation, à la fois pour répondre à une demande des élèves et des familles et parce que l'existence de ces classes est valorisante pour les établissements. Il y a donc eu une forte pression pour la création de prépas dites « de proximité », y compris et surtout dans les villes moyennes et les banlieues difficiles. Mais s'exerce aussi une contre-pression, due au manque apparent de rentabilité de ces classes eu égard à leur coût élevé. On oublie alors que leur intérêt ne saurait être mesuré au seul taux de réussite immédiate aux concours les plus prestigieux. Leur vrai succès est ailleurs : dans le rôle irremplaçable d'ascenseur social qu'elles sont aujourd'hui pratiquement seules à assumer dans l'ensemble du système éducatif³. Si l'on ne veut pas céder aux vertiges de la « discrimination positive », c'est à leur développement qu'il faut œuvrer, au lieu de remettre en cause leur existence au nom d'une vision à court terme de la rentabilité. Mais il faut alors offrir à leurs élèves d'autres débouchés que les quelques « Très Grandes Ecoles » qui figurent en tête de tous les palmarès. C'est ce qui se fait déjà et c'est à cette diversification accrue des missions de cet enseignement généraliste de qualité, qui est aujourd'hui l'apanage des seules prépas, que notre proposition devrait contribuer.

Il faut à cet égard opérer une distinction radicale entre les prépas scientifiques et commerciales où il y a un excès de postes par rapport au nombre de candidats (il y a tous les ans environ 2000 places non couvertes dans les écoles d'ingénieurs) et les prépas littéraires où le problème est exactement l'inverse : environ 400 postes au total pour 4000 candidats, soit un taux d'échec énorme (90%) pour des élèves sélectionnés dont le niveau moyen est très supérieur à celui d'un étudiant de premier cycle en université. Bien sûr, ces élèves réussiront plus tard – et surtout justement au niveau des concours de recrutement des professeurs. Il n'en reste pas moins que la pression psychologique immédiate est considérable et l'amertume profonde pour les candidats malheureux. Cette situation est aggravée par le fait qu'on assiste à une hyper-concentration des lauréats sur deux lycées parisiens bien connus au détriment non seulement des « prépas de proximité » mais aussi des quelques grands lycées de province qu'on pouvait compter naguère parmi les plus prestigieux de France. Il est évident que l'immense majorité des 6000 hypokhâgneux, dont 4000 passent en khâgne et 400 seulement « réussissent », n'a pas la moindre chance d'intégrer dans une « Très Grande Ecole ». Cela a conduit à chercher une diversification des débouchés. C'est ainsi que sont apparues les options cinéma et théâtre dans les ENS, mais aussi qu'ont été créées les filières BL dont le succès est retentissant et qui sont de toute évidence appelées à se développer, les préparations destinées aux IEP, aux écoles de journalisme et aux

³ . Il convient à cet égard de ne pas confondre les statistiques concernant des écoles comme Normale supérieure, Polytechnique ou l'ENA et les statistiques concernant l'ensemble des prépas littéraires. Si la « démocratisation » est en baisse dans le premier cas – ce qui prouve les effets contreproductifs de la « massification » – il n'en va pas de même dans les prépas littéraires, où l'éventail social est beaucoup plus large que dans les prépas scientifiques et que dans les « Très Grandes Ecoles ».

écoles de management. Le tout dans les prépas littéraires, qui à la faveur de cette démultiplication des options, sont de moins en moins exclusivement centrées sur les humanités classiques et de plus en plus ouvertes aux disciplines artistiques et scientifiques (les mathématiques sont obligatoires aux concours BL). Parallèlement, le public a changé : on trouve dans les hypokhâgnes de très nombreux bacheliers S et ES et, de façon générale, des élèves bons et moyens qui souhaitent travailler dans un contexte favorable, avec un bon encadrement.

Nous pensons donc que toutes les conditions sont réunies, à la fois en ce qui concerne les élèves et les professeurs, pour qu'on puisse envisager la création de nouvelles classes post-bac, destinées en priorité, mais pas seulement, aux futurs professeurs des écoles. Elles pourraient accueillir une partie des hypokhâgneux actuels (en particulier ceux qui abandonnent au bout d'un an, parfois même au bout de quelques semaines ou quelques mois) mais aussi et surtout une majorité de ces bacheliers qui, actuellement, s'inscrivent faute de mieux à l'Université parce qu'ils veulent devenir professeurs des écoles : n'y trouvant pas une formation adaptée à leur projet, ils suivent sans aucune motivation des études qui ne les intéressent pas dans le seul but d'obtenir une licence puis de se présenter à un concours où ils échouent faute de formation polyvalente.

Précisons cependant que ces nouvelles classes post-bac ne sauraient être assimilées en aucune façon à de véritables classes préparatoires. Elles ne leur ressembleraient que par le caractère pluridisciplinaire de la formation, tel qu'il s'est plus particulièrement développé dans les classes BL, mais ne prépareraient directement à aucun concours. A cet égard, elles correspondraient plutôt à des classes de STS ou aux deux années d'IUT, qui devront nécessairement déboucher à court terme sur des licences professionnelles dans le cadre du LMD. Il en irait de même pour ces élèves, destinés à constituer le vivier aujourd'hui inexistant pour des licences universitaires lettres-sciences qu'on pourrait alors ouvrir en grand nombre et qui accueilleraient aussi, sur dossier, les titulaires d'un DEUG ordinaire.

Il n'est donc pas question de rendre obligatoire le passage par le nouveau dispositif mais de diversifier les parcours de formation initiale en offrant aux bacheliers la possibilité d'accéder à une formation généraliste mieux adaptée aux exigences du métier d'enseignant du primaire. Il faudrait aussi que ces classes puissent accueillir en deuxième année, après examen du dossier, des élèves d'hypokhâgne (ou même d'hypotaube) renonçant à continuer dans le système des prépas ainsi que des étudiants ayant effectué une première année de DEUG à l'Université. Ce qui caractérise, à tous les niveaux, notre proposition est la préférence pour les mesures incitatives et la mise en place de passerelles contre le balisage *a priori* de parcours imposés. Il s'agit de créer des conditions favorables à un processus de diversification des candidatures entre **ceux qui suivraient un cursus polyvalent pour enseigner dans le primaire et ceux qui suivraient un cursus spécialisé pour enseigner dans le secondaire**. C'est ainsi qu'on mettrait progressivement un terme à la situation chaotique qui règne aujourd'hui.

2.2. Des licences polyvalentes et un concours rénové

La mise en place dans les Universités d'une année de licence polyvalente lettres-sciences que nous proposons d'appeler, par analogie avec les DEUG, des Licences d'Etudes Universitaires Générales (LEUG) exigera sans aucun doute un gros effort. Mais le problème n'est pas insoluble et s'inscrit, là aussi, dans le cadre des évolutions récentes. C'est ainsi qu'à la faveur du LMD le nombre de licences professionnelles a augmenté de façon considérable dans les domaines les plus divers. Et en ce qui concerne, de façon plus spécifique, les licences destinées aux futurs professeurs des écoles, des précédents existent déjà. Si ces dispositifs n'ont pas obtenu le succès qu'on était en droit d'attendre, c'est tout simplement, comme nous l'avons déjà dit, parce que le nombre des étudiants susceptibles de suivre un tel enseignement est extrêmement réduit et qu'on a commis l'erreur de les profiler par rapport à un débouché unique : le professorat des écoles. Le volontarisme de pionniers isolés se heurte alors à un obstacle matériel incontournable, ce qui alimente le scepticisme des autres et conforte la tendance à maintenir le *statu quo*, qui est l'un des principaux obstacles à la rénovation nécessaire de nos universités. Et c'est justement à faire sauter ces obstacles que vise notre proposition. Il n'existe évidemment aucun

empêchement institutionnel ou administratif à l'ouverture de telles licences. Une convention entre une Université scientifique et une Université littéraire suffit. Les difficultés n'apparaîtraient à cet égard que dans quelques petites villes universitaires dans lesquelles l'offre de formation ne couvre pas les deux secteurs. La solution est évidente : ou bien on invite les étudiants à se déplacer dans une université voisine mais plus importante, ou bien on engage les enseignants nécessaires en tant que chargés de cours (éventuellement en tant que PRAG). Quant au contenu des enseignements dispensés, il devrait couvrir l'ensemble des disciplines enseignées dans le primaire mais se centrer plus particulièrement sur le français et les mathématiques. Ces deux matières fondamentales devraient constituer, à parts égales, environ 60 % du volume horaire. Un système souple d'options devrait permettre aux étudiants de consolider leurs connaissances dans d'autres domaines, qui ne sont pas moins nécessaires à l'exercice du métier de professeur des écoles, mais aussi de construire des parcours individualisés débouchant sur différents types de masters professionnels à travers les « suppléments au diplôme » prévus dans le cadre du LMD. D'une façon générale, les universités sont très loin d'avoir exploré l'ensemble des possibilités qui existent aujourd'hui au niveau du premier cycle du LMD et notre proposition devrait permettre cette diversification accrue des licences avec la mise en place, à côté des licences spécialisées qu'il faut évidemment conserver, des formations plus généralistes ouvrant la voie à un large éventail de formations, quitte à ce que leurs titulaires doivent obtenir quelques crédits supplémentaires dans des domaines spécifiques (par exemple en droit ou en gestion). Une maîtrise parfaite du français et des bases solides en mathématiques sont indispensables à toute personne exerçant des fonctions de cadre dans les entreprises : loin d'exclure ces réorientations professionnelles, les licences généralistes que nous proposons ici nous semblent être le meilleur moyen d'y accéder.

Reste le problème de la préparation du concours lui-même. L'université aurait largement les moyens d'accueillir l'ensemble des candidats qui le souhaitent dans une année de préparation qui prendrait logiquement la suite de la licence d'études universitaires générales⁴. Et ce d'autant plus que les choix se faisant essentiellement en amont – pour beaucoup dès l'obtention du Baccalauréat – le nombre des candidats au professorat des écoles diminuerait assez vite, et de façon très significative, au profit des candidats aux concours du secondaire qui, malgré leur inscription purement formelle en IUFM, ont toujours suivi les préparations offertes par l'Université dans ses propres locaux. Aucun aménagement légal ou réglementaire n'est requis pour permettre à l'Université de prendre en charge la préparation au Concours de recrutement des professeurs des écoles (CRPE). Jack Lang avait même tenu à le rappeler alors qu'il était ministre de l'Education nationale en invitant les universités à mettre en place de tels dispositifs pour pallier l'hypersélection pratiquée par les IUFM. Nous voulons insister sur ce point : il est absolument indispensable que **l'année de préparation au concours soit ouverte à la totalité des étudiants ayant les titres requis**, soit parce qu'ils ont suivi en tout ou en partie le cursus spécifique que nous proposons, soit parce qu'ils sont titulaires d'une licence spécialisée, soit parce que leur expérience professionnelle leur permet de présenter le concours au titre de la VAE. Faute de quoi on reproduirait à l'Université le système de présélection mis en place par les IUFM et dont les effets pervers catastrophiques ont abouti au recrutement d'une proportion considérable (40%) de maîtres du primaire qui réussissent au concours sans avoir effectivement reçu une formation adéquate. L'ensemble du dispositif de formation des maîtres – en ce qui concerne la partie scientifique des concours – serait ainsi unifié et mis sous la responsabilité de l'Université. C'est à elle aussi qu'il appartiendrait de choisir, parmi les formateurs actuels des IUFM, ceux qui pourraient intervenir de façon efficace à la fois dans les licences LEUG et dans l'année de préparation au CRPE. C'est à elle enfin qu'il appartiendrait d'offrir des débouchés aux candidats en échec. En ce qui concerne le professorat des écoles, ces candidats malheureux, qui sont aujourd'hui pris dans une nasse sans issue dans les IUFM, ne seraient pas du tout démunis : la formation polyvalente et exigeante qu'ils auraient reçue leur ouvrirait *a priori* l'accès à la plupart des masters professionnels et de nombreux concours administratifs de la catégorie A.

⁴ . On compenserait ainsi la diminution du nombre d'étudiants entraînée par la mise en place des SEGS. En les retrouvant dans cette nouvelle licence et pendant l'année de préparation (ainsi qu'en master professionnel), l'Université ne perdrait rien en termes quantitatifs et serait largement gagnante en termes qualitatifs.

Nous pensons enfin que le concours lui-même doit être profondément rénové. Il faut en particulier modifier l'épreuve de français qui, par la nature des textes composant le dossier, ne vise qu'à faire entériner par les candidats les *a priori* idéologiques des sciences de l'éducation. Il ne semble pas non plus très rationnel de garder, qu'il s'agisse de français ou de mathématiques, tout ce qui concerne l'analyse des « productions d'élèves ». A ce stade de leur apprentissage, les candidats n'ont pas encore vu d'élèves et c'est pendant la formation en alternance propre à l'année de stage que cette réflexion, dont nous ne songeons pas à nier l'importance, trouve sa place naturelle. Le concours pourrait donc s'organiser, selon des modalités à définir, autour de trois ou quatre grands axes classés par ordre décroissant d'importance au niveau des coefficients :

- une étude détaillée de toutes les notions à transmettre à l'école primaire, d'abord en français et en mathématiques, mais aussi dans les autres matières (histoire, géographie, sciences, technologie, éducation civique, arts plastiques, musique, sport, travaux manuels).

- une connaissance relativement approfondie des problèmes liés au développement psychologique et cognitif de l'enfant, en fonction de son âge : dans ce domaine essentiel, la formation doit être confiée à des enseignants-chercheurs titulaires des UFR de psychologie et ne pas se limiter aux considérations approximatives, et bien souvent désuètes, qui alimentent le discours des sciences de l'éducation ;

- une étude, assez rapide mais précise, de l'histoire de l'école en France (au moins depuis les lois Guizot) avec les enjeux et les débats qui ont marqué chacune de ses grandes étapes; on pourrait y ajouter des comparaisons internationales et un survol de l'histoire des grandes doctrines pédagogiques.

- on peut enfin songer aux approches sociologique et ethnologique qui peuvent éclairer les futurs professeurs des écoles sur les problèmes qui se posent dans les quartiers difficiles et qui sont souvent dus à la fois aux conditions sociales et aux diverses cultures d'origine, le plus souvent bricolées et recyclées dans ce qu'on appelle la « culture des cités ».

L'écrit se limiterait, comme aujourd'hui, aux épreuves de français et de mathématiques, rénovées dans le sens indiqué précédemment. Pour l'oral, qui devrait comporter au maximum trois épreuves et valoir autant que l'écrit en termes de coefficients, il faudrait envisager un panachage d'options et de tirage au sort. Nous proposons une épreuve disciplinaire (options+tirage au sort), une question relative à la psychologie des apprentissages et une autre sur l'histoire, la sociologie et l'ethnologie (tirage au sort).

Soulignons cependant que ces divers éléments doivent être traités et évalués dans la mesure où ils peuvent être l'objet d'un enseignement universitaire. Pour éviter les dérives possibles, il conviendrait donc d'établir un programme national détaillé, surtout si l'on décide d'aborder des questions comme l'histoire, la sociologie ou l'ethnologie de l'école. Il s'agira pour les candidats non pas de réciter sur ces points les dogmes inusables des sciences de l'éducation, mais de faire preuve de connaissances, d'esprit critique et de liberté de pensée à travers l'examen de thèses différentes et bien souvent contradictoires. La préparation de ces épreuves doit aussi être totalement indépendante de la formation pratique en tant que telle. Elles ne doivent en aucun cas inclure l'obligation de stages préprofessionnels de quelque nature qu'ils soient. Car il est matériellement impossible d'accueillir dans les établissements scolaires la totalité des candidats, même pour des stages d'observation de courte durée (qui, en outre, ne présentent aucune utilité). C'est cette impossibilité qui impose l'hypersélection pratiquée actuellement dans les IUFM et dont nous avons déjà souligné à plusieurs reprises le caractère contre-productif. Il faut donc maintenir le caractère consécutif de la formation, inhérent au système des concours, et distinguer nettement la formation théorique et la formation pratique des enseignants. Cette exigence, qui concerne évidemment aussi les concours du secondaire, doit être clairement réaffirmée pour mettre définitivement un terme à la politique des IUFM qui, en voulant abolir la frontière entre formation scientifique et formation pratique, n'a fait que promouvoir le chaos et la confusion jusqu'à menacer l'existence même des concours.

2.3. Rénover l'année de stage des professeurs des écoles.

Cette formation doit avoir des objectifs éminemment pratiques. Mise sous l'autorité conjointe des Rectorats et de l'Inspection⁵, directement ou à travers des « écoles d'application » destinées à remplacer les actuels IUFM dans une partie de leurs missions, elle doit fournir aux lauréats des concours les moyens concrets d'assurer leur mission d'instruction et d'éducation. L'idéal serait évidemment une « entrée progressive dans le métier » et, par suite, la mise en place d'un stage de deux ans, sans qu'aucune classe en responsabilité ne soit attribuée au cours de la première année. Nous sommes cependant conscients du coût financier d'une telle proposition. C'est pourquoi nous suggérons, comme solution intermédiaire, qu'on augmente sensiblement le nombre de ceux qui ne sont pas titularisés en fin d'année et à qui l'on offrirait donc une deuxième année de formation. Ce nombre ne dépasse pas 1% aujourd'hui (essentiellement pour des raisons budgétaires) et cette éventualité est ressentie par tous les stagiaires comme la menace d'une sanction, parfaitement arbitraire qui plus est, puisqu'il y a évidemment beaucoup plus de stagiaires qui éprouvent de grosses difficultés en ce début de carrière. Paradoxalement, ces mêmes stagiaires qui vivent toute l'année dans l'angoisse d'une non titularisation demandent massivement une formation en deux ans. Multiplier par cinq, ou même par dix, le nombre des « redoublants » représenterait certes un coût, mais très inférieur à la mise en place d'un stage de deux ans pour tous. Et cette dépense se justifierait amplement par les résultats en termes de compétence et d'efficacité des néo-titulaires. En outre, la décision négative du jury de titularisation pourrait être mieux justifiée qu'aujourd'hui et acceptée, non plus comme une punition injuste mais comme une deuxième opportunité. Il va de soi que deux échecs consécutifs entraîneraient la perte du bénéfice des épreuves théoriques, mais ces cas devraient être rarissimes.

La mise en place d'un nouveau dispositif de titularisation permettrait d'y inclure une évaluation des stagiaires sur un ensemble de domaines ayant trait à leur pratique professionnelle. Qu'il s'agisse d'un véritable examen ou d'un simple entretien, il faudrait que les stagiaires puissent répondre à un certain nombre de questions précises portant sur :

- la définition du fonctionnement et des objectifs de l'école maternelle et de l'école élémentaire;
- un inventaire de toutes les méthodes pédagogiques, avec leurs avantages et leurs limites respectives, qu'elles concernent la gestion de la classe ou l'apprentissage de telle ou telle notion (lecture, calcul, etc.) ;
- tout l'aspect juridique et déontologique du métier ;
- le fonctionnement de l'administration de l'Education nationale pour des enseignants exerçant en primaire ;
- la gestion d'une classe au jour le jour, les obligations de service ;
- le rôle du Directeur, de l'IEN, des Conseillers pédagogiques, des RASED ;
- les partenaires de l'école primaire (mairie, parents d'élèves, associations).

⁵ . Bien que les membres des différents corps d'Inspection ne soient pas, au même titre que les Recteurs, des représentants de l'Etat, ils n'en sont pas moins sous sa tutelle. Il convient donc de réaffirmer avec force que leur mission ne consiste pas à se faire les zélés propagandistes de telle ou telle doctrine pédagogique provisoirement à l'honneur ni, encore moins, à excéder leur pouvoir en sanctionnant des professeurs ou des stagiaires accusés d'hérésie. Plaidant pour la liberté pédagogique, François Fillon vient de déclarer à *L'Express* : "Il est normal qu'un professeur puisse utiliser la pédagogie qu'il estime la plus adaptée aux élèves en face de lui. Je suis choqué de voir parfois des inspecteurs imposer des méthodes dont nul n'est sûr qu'elles réussissent, notamment en lecture". La liberté pédagogique des professeurs va être inscrite dans la loi. Il faut en tirer les conclusions qui s'imposent et publier dans le BO un arrêté rappelant aux Inspecteurs les limites de leurs missions et garantissant aux professeurs l'exercice de leurs droits en la matière.

Nous proposons enfin, comme cela a déjà été fait à plusieurs reprises par d'autres que nous, que l'année de stage soit essentiellement effectuée sur le modèle du compagnonnage, sous la supervision et la conduite de maîtres chevronnés. C'est donc au cours de cette année – mais seulement de cette année – que doit prendre place une « formation en alternance », fondée sur la conjonction de la théorie et de la pratique.

3. Formation scientifique et professionnelle des professeurs du second degré

Nous serons beaucoup plus brefs sur les concours du second degré puisque le paysage institutionnel a été infiniment moins bouleversé que celui du premier degré par la mise en place des IUFM. Le problème d'avoir à imaginer un nouveau dispositif pour remplacer la formation polyvalente, autrefois dispensée par les Ecoles normales d'instituteurs, ne se pose pas et on peut se contenter de légers aménagements, en particulier pour adapter les formations à la nouvelle organisation des cursus universitaires (LMD).

3. 1. Prérequis du CAPES

Ce dernier n'a pas bougé depuis sa création en 1950 : la licence. Or le niveau global des licenciés d'aujourd'hui est infiniment plus bas que celui des licenciés de 1950, non seulement parce que le bac n'a pas du tout la même valeur mais parce qu'il existait autrefois le barrage de l'année de propédeutique. Le prérequis du CAPES doit être **la première année d'un master disciplinaire**. Cela impose deux choses :

- il faudrait modifier le contenu des licences, enseigner de façon plus cohérente et systématique des notions de base indispensables qui ont disparu des programmes du secondaire à cause de sa dégradation continue depuis 30 ans. Ces lacunes, dont souffre l'immense majorité des étudiants, ne sont pas vraiment compensées par les actuels programmes universitaires, beaucoup trop parcellaires et n'assurant pas la culture générale dans la discipline. Parallèlement à la mise en place de licences généralistes (LEUG), il faut donc rénover aussi les licences telles qu'elles existent aujourd'hui.

- il faudrait aussi concevoir les deux années de master-recherche non pas comme des années de recherche (combien de licenciés peuvent-ils se lancer dans une recherche ?) mais comme deux années **d'enseignement disciplinaire spécialisé**. Autrement dit, il ne doit pas s'agir de masters **de** recherche mais de masters **pour** la recherche. Cette dernière ne peut se faire qu'en doctorat et en post-doc. C'est ce qui se fait aux Etats-Unis, et c'est ce qui se fera sans doute dans tous les pays européens (c'est déjà le cas en Espagne, où le prérequis des concours du secondaire est une licence de cinq ans, qui équivaut à un master complet). La formule « masters disciplinaires », qui apparaît dans le texte du projet de loi et qui ne correspond ni aux masters recherche ni aux masters professionnels, nous semble donc tout à fait appropriée. Reste à le faire entrer dans la réalité à travers l'habilitation des plans quadriennaux des universités⁶.

3. 2. Préparation et nature des épreuves scientifiques du CAPES.

Il faut une année de préparation avec un programme spécifique, « calé » sur celui de l'agrégation, pour permettre aux candidats de préparer les deux concours, ce qui était la règle autrefois et qui est de moins en moins possible. Les cours étant assurés dans leur totalité par l'université, il faut supprimer l'épreuve dite « préprofessionnelle sur dossier », qui a servi de cheval de Troie aux IUFM et qui a amplement montré son inutilité et l'impossibilité même d'être organisée de façon rationnelle (au point qu'on a déjà dû la modifier un nombre invraisemblable de fois, parfois d'une année sur l'autre). Si une épreuve « préprofessionnelle » devait être

⁶ . Nous préconisons donc la mise en place dans toutes les disciplines concernées par les concours de « masters en Y », avec une première année commune de cours spécialisés et une deuxième année comportant soit une initiation à la recherche, soit une formation orientée sur la professionnalisation (dans laquelle pourrait s'inscrire, en ce qui concerne les métiers de l'enseignement, l'année de stage des certifiés).

maintenue à l'oral, elle devrait être organisée à partir des mêmes principes que nous avons proposés pour le professorat des écoles : une évaluation de connaissances élémentaires sur la psychologie des enfants et des adolescents ainsi que sur l'histoire, la sociologie et l'ethnologie de l'école. Il faut aussi rééquilibrer les coefficients entre écrit et oral et ne pas surévaluer ce dernier en augmentant indûment le nombre des admissibles. Il faut donc que l'oral redevienne une épreuve universitaire. Tester la réflexion et la réactivité d'un candidat est tout à fait possible si on lui demande de *répondre immédiatement* à des questions de sa discipline. Il en va de même de ses aptitudes à la communication orale et de l'ensemble des qualités d'un futur professeur telles qu'on peut les déceler à ce niveau de la formation, avant l'année de stage.

3. 3. La place de l'agrégation

Ce concours de haut niveau doit être maintenu car il est irremplaçable. Il est en particulier nécessaire pour recruter les professeurs des classes post-bac, dont ceux qui devraient enseigner dans le dispositif que nous préconisons. La seule modification que nous proposons est le prérequis : un master disciplinaire complet. C'est une chose qui est pratiquement déjà entrée dans les faits puisque de très nombreux candidats présentent l'agrégation après avoir obtenu le DEA. Il s'agirait donc simplement de légaliser cette pratique de sorte qu'on aurait trois prérequis différents pour les trois corps de professeurs :

- une licence polyvalente (LEUG) pour les professeurs des écoles, étant entendu que le concours est aussi ouvert aux titulaires d'une licence spécialisée ;
- une première année de master disciplinaire pour les professeurs certifiés, étant entendu que ces derniers peuvent obtenir un master complet dans le cadre de la formation permanente ;
- un master disciplinaire, ouvrant la voie à la recherche, pour les agrégés.

Un tel dispositif aurait évidemment des répercussions en termes d'indices de début de carrière, ce qui serait l'une des mesures incitatives (pas excessivement coûteuse en termes budgétaires) permettant de rééquilibrer la distribution des candidatures entre le primaire et le secondaire.

3. 4. Formation professionnelle et stage des professeurs du secondaire.

Elle doit être réorganisée selon les mêmes principes que celle des professeurs du premier degré : fondée sur la pratique et le compagnonnage, elle doit aussi faire une place – dans le cadre de l'alternance propre à l'année de stage – à une réflexion sur l'organisation du système éducatif et sur l'enseignement des disciplines. Plutôt que de s'appuyer sur une « didactique », dont les résultats sont plus que contestables et fort variables d'une discipline à l'autre, cette réflexion devrait prendre la forme d'une étude approfondie de l'histoire de l'enseignement de chaque discipline, à travers les programmes et manuels successifs. Non pas pour imposer aux futurs professeurs une méthode ou une pédagogie donnée, mais au contraire pour leur permettre d'exercer, en connaissance de cause, cette « liberté pédagogique » qui va être inscrite dans la nouvelle loi. Il va de soi que les « mémoires professionnels » par lesquels les IUFM ont voulu promouvoir la « recherche en sciences de l'éducation » doivent être supprimés.

Dans cette optique, les IUFM deviennent tout à fait inutiles. Ils sont, eux aussi, supprimés. Leur « intégration dans l'Université » est, pour nous, l'un des noms possibles de cette suppression.

Réflexions finales

La réforme que nous proposons vise donc à mettre en place deux parcours très distincts de formation pour les maîtres du primaire et pour les professeurs du secondaire. C'est, d'emblée, prendre le contre-pied de l'idéologie du corps unique qui a présidé à la mise en place des IUFM et à la politique de « formation commune » entreprise par ces établissements. Il s'agit donc aussi de prévoir un dispositif spécifique pour la formation initiale des maîtres du primaire qui, bien que non obligatoire, devrait peu à peu s'imposer pour une grande majorité des candidats. Dans la mesure où c'est la principale innovation de notre projet, nous voulons nous demander pour finir si l'on peut envisager des solutions alternatives.

Il n'y en a que deux, si du moins on veut effectivement proposer aux futurs professeurs des écoles une formation adaptée aux exigences de leur futur métier. On peut penser que les Universités pourraient se charger de l'ensemble de cette formation polyvalente. On peut aussi imaginer un retour en arrière, retransformant les IUFM en Ecoles normales, dont la seule différence par rapport à l'ancien système serait leur intégration dans l'Université.

Nous ne pensons pas que l'Université actuelle, qui reste malgré qu'on en ait structurée autour des départements, puisse prendre en charge l'organisation d'une filière polyvalente complète, destinée en priorité aux enseignants du primaire : trois ans de licence pluridisciplinaire lettres-sciences et une année de préparation aux concours. Il serait à notre avis impossible de trouver un nombre suffisant d'universitaires désireux de consacrer une part importante de leur service à ce type d'enseignement, pratiquement coupé de toute forme de recherche scientifique. Il n'est pas non plus certain, loin de là, qu'il y ait suffisamment d'enseignants-chercheurs compétents dans ce domaine. Il sera déjà assez difficile de mettre en place l'année de licence et celle de préparation au concours. Imaginer qu'on puisse multiplier par deux cet effort ne nous semble pas réaliste. La seule solution envisageable, si l'on tient à éviter la création des SEGS, consiste à rétablir sous une nouvelle forme l'année de propédeutique : une année-barrage, avec un double enseignement scientifique et littéraire, permettant à l'ensemble des bacheliers d'acquérir le niveau indispensable à la poursuite d'études universitaires avec des chances réelles de succès.

Quant aux IUFM, l'évolution du corps enseignant depuis le temps des Ecoles normales fait qu'il serait, là aussi, très difficile de trouver des maîtres compétents pour une formation de quatre ans. Une partie de ceux qui exercent aujourd'hui leurs fonctions dans les IUFM peuvent à cet égard renforcer le potentiel de l'Université pour la mise en place des licences LEUG et pendant l'année de préparation au concours. Ce sera même indispensable car les maîtres de conférence de l'Université ne suffiraient pas à la tâche et c'est d'ailleurs sous cette forme que nous envisageons « l'intégration des IUFM dans l'Université ». Mais là encore il nous semble peu réaliste de croire qu'on puisse aller au-delà. Quelle que soit la solution finalement retenue pour le primaire, il faudra en tout cas respecter plusieurs principes fondamentaux : concevoir des filières différentes pour la formation des maîtres adaptées à chaque niveau d'enseignement ; assurer une formation initiale polyvalente jusqu'au niveau de la licence pour les futurs professeurs des écoles ; ouvrir l'année de préparation aux concours à tous les licenciés qui le souhaitent et garantir une possibilité de reconversion aux candidats en échec. C'est à ce prix que l'on pourra retrouver une certaine rationalité dans le dispositif de formation des maîtres.

Nous voulons enfin insister une dernière fois sur les contraintes qu'impose l'existence des concours. Il n'est pas possible d'envisager une quelconque professionnalisation des cursus universitaires s'ils doivent déboucher sur des concours très sélectifs où échouent 80% des candidats. Le gaspillage financier et humain serait considérable. Quel que soit l'avenir réservé aux IUFM, il faut donc renoncer une fois pour toutes à l'idéologie de la « professionnalisation en amont » qui les anime depuis le début de leur existence. La sélection doit précéder la professionnalisation et, par suite, la « formation en alternance » ne peut concerner en France que l'année de stage après la réussite aux épreuves scientifiques des concours. Et si on veut

augmenter la place de la formation en alternance, il faut augmenter la durée du stage. Il n'y a pas d'autre issue.

La Finlande, qu'on cite si souvent en exemple, est l'un des très rares pays du monde à confier la formation en alternance des professeurs à l'université, à travers une collaboration entre les départements universitaires au sens strict et des écoles professionnelles. Mais c'est dès l'obtention du baccalauréat que les futurs professeurs sont alors sélectionnés à l'entrée d'une université où l'accès est très rigoureusement contrôlé. Car si le système finlandais est très peu sélectif jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire, la contrepartie en est une sélection accrue aux niveaux supérieurs. Et comme le métier d'enseignant jouit encore dans ce pays d'un grand prestige, les candidats sont infiniment plus nombreux que les places disponibles. Seulement 10% d'entre eux sont admis dans cette filière. Deux fois plus sévère que la moyenne des concours en France ! Et c'est seulement à ces étudiants hypersélectionnés de façon précoce et qui plus est, sur des critères académiques et non pas professionnels, que la Finlande peut ensuite offrir une formation en alternance. Ainsi donc, même dans un pays où le système des concours n'existe pas, la sélection est antérieure à la professionnalisation et ce à quoi le système finlandais de formation des maîtres ressemble paradoxalement le plus, c'est à nos anciennes Ecoles normales d'instituteurs qui sélectionnaient, dès la classe de troisième autrefois, puis plus tard au niveau du baccalauréat, de très bons élèves pour en faire des enseignants capables de transmettre à l'ensemble d'une génération ce « socle » de savoirs fondamentaux qu'on s'évertue à rétablir aujourd'hui avec d'extrêmes difficultés. Quelle que soit l'attention que les responsables du Ministère voudront prêter à nos propositions, nous souhaitons qu'ils retiennent au moins cette idée : l'idéologie qui a présidé à la création des IUFM est incompatible avec l'existence des concours de recrutement et, contrairement aux différents projets de réforme qui depuis des années insistent sur la pré-professionnalisation des cursus universitaires, il convient de renoncer une fois pour toutes à une entreprise qui aggraverait les problèmes qu'elle prétend résoudre. Tel a malheureusement été le destin de toutes les réformes de l'Education nationale depuis trente ans. Nous espérons que la nouvelle loi dont le Parlement va bientôt être saisi sera l'occasion de mettre un terme à des dérives qui ont conduit notre école au bord du gouffre. Nous aimerions pouvoir penser que le temps de l'espoir est enfin venu.