



HAL
open science

**La performance d'une politique publique déclinée au
niveau d'un territoire académique: l'institut
universitaire de formation des maitres de l'académie de
Montpellier et son évaluation (1991-2005)**

Pierre Stoecklin

► **To cite this version:**

Pierre Stoecklin. La performance d'une politique publique déclinée au niveau d'un territoire académique: l'institut universitaire de formation des maitres de l'académie de Montpellier et son évaluation (1991-2005). Education. Université Paul Valéry - Montpellier III, 2012. Français. NNT : 2012MON30026 . tel-00766165

HAL Id: tel-00766165

<https://theses.hal.science/tel-00766165v1>

Submitted on 17 Dec 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITÉ PAUL VALÉRY

Montpellier 3

Année 2011/2012

Thèse n° 60308 (ED 58)

**LA PERFORMANCE D'UNE POLITIQUE PUBLIQUE DÉCLINÉE
AU NIVEAU D'UN TERRITOIRE ACADÉMIQUE :
L'INSTITUT UNIVERSITAIRE DE FORMATION DES MAÎTRES DE
L'ACADÉMIE DE MONTPELLIER ET SON ÉVALUATION (1991-2005)**

1991



1995



2000



Logotypes successifs de l'IUFM (source : d'après divers documents)

Thèse préparée sous la direction de Monsieur Richard ÉTIENNE
Professeur des universités à l'université Paul Valéry de Montpellier
Soutenue par Monsieur Pierre STOECKLIN

JURY composé de :

M. Yvan ABERNOT, professeur en sciences de l'éducation, ENFA Toulouse, rapporteur
Mme Marguerite ALTET, professeur émérite en sciences de l'éducation, Nantes, rapporteur
M. Gilles BAILLAT, professeur en sciences de l'éducation, Reims
M. Alain BOUVIER, professeur émérite en sciences de gestion, Poitiers
M. Marc DURAND, professeur en sciences de l'éducation, Genève
M. Richard ÉTIENNE, professeur émérite en sciences de l'éducation, Montpellier 3

*Le texte de cette étude a été soumis au logiciel EPHORUS d'exploration des similitudes,
utilisé pour détecter le plagiat*

« [...] Au surplus, toute interprétation qui se voudrait limitative serait vouée au ridicule, Proust étant fondamentalement, comme tout grand écrivain, polysémique, et son œuvre constituée d'un ensemble subtil de réseaux et de grilles qui se superposent, jouent (dans tous les sens du terme) sur différents registres, mais qui ont néanmoins certains points d'ancrage communs [...] ».

*Claude Simon, conférence 1980 « Le poisson cathédrale »,
in « Quatre conférences ». Les Éditions de Minuit, 2012.*

« Personne ne fait l'histoire, on ne la voit pas, pas plus qu'on ne voit l'herbe pousser ».

Boris Pasternak « Le Docteur Jivago »

Remerciements

Je voudrais au premier chef remercier le professeur Étienne d'avoir bien voulu accompagner ce travail pour le moins étrange puisqu'il a l'ambition d'analyser la mise en œuvre d'une politique publique, sous tous ses aspects, dans des cadres géographique et temporel circonscrits. Une sorte d'entre-deux, ni monographie ni analyse d'un objet d'étude facilement repérable, bref un travail par bien des côtés iconoclaste. Il a tenu le pari en me prodiguant de multiples conseils, m'évitant certainement de nombreuses chausse-trapes qu'un tel sujet peut receler.

Ma gratitude va à Jacques Pelous, ancien directeur de l'IUFM de l'Académie de Montpellier et ancien vice-président de la CDIUFM, qui a bien voulu relire le premier manuscrit que sa critique cinglante, mais parfaitement justifiée, a permis de faire évoluer au point d'en avoir rebâti la structure et modifié sa logique. J'associe volontiers à cette reconnaissance Alain Lerouge, ex-directeur-adjoint de l'IUFM en charge de la recherche, pour son initiation et ses précieux conseils.

Je ne peux m'empêcher d'avoir une pensée pleine de reconnaissance pour les personnels de l'IUFM qui ont témoigné librement leurs opinions, ou m'ont permis d'avoir accès à de nombreuses sources vivantes qu'ils ont dénichées avec beaucoup d'à-propos. Bien entendu, ils n'ont répondu à mes attentes qu'avec la complicité déclarée de Patrick Demougin, le directeur actuel, président de la CDIUFM que je remercie sincèrement.

Mes remerciements à celui (il se reconnaîtra) pour qui les énigmes de Sphinx ne constituaient que de la roupie de sansonnet. À celle (elle se reconnaîtra) qui a remis patiemment en forme les inepties calligraphiques dont j'ai fait contre mon gré une sorte de spécialité.

Sans la compréhension de mon épouse, qui a supporté un individu ou un vacancier matutinalement penché sur son ordinateur, ce travail n'aurait pas pris forme. Je la remercie de m'avoir permis des cinq à sept heures (du matin) très libres avec mon sujet. Enfin, les valeurs transmises par mes parents ont soutenu mon courage.

Et, nom d'une banane bleue, j'ai beaucoup pensé en écrivant ces lignes à Robert Ferras, et j'ai pensé aussi à Michel Abenoza, à Anne-Marie Cauwet et à Guy Dufau, trois consciences de l'IUFM de l'Académie de Montpellier. En oubliant de citer bien d'autres noms, certainement trop.

***Le texte de cette étude a été soumis au logiciel EPHORUS d'exploration des similitudes,
utilisé pour détecter le plagia***

SOMMAIRE

INTRODUCTION	7
PREMIÈRE PARTIE : Contribuer à l'évaluation d'une politique publique	19
I- La problématique de l'évaluation des politiques publiques	19
II- Le modèle d'évaluation adapté à cette étude	42
DEUXIÈME PARTIE : La construction d'une politique publique : des problèmes à une politique de l'action publique	53
I- Les politiques éducatives relatives à la formation des maîtres avant l'IUFM sont tardivement remises en question	54
II- L'agenda politique : la création des IUFM, un tournant politique dans la formation des enseignants	70
III- L'accompagnement de la loi : la mise en œuvre d'une politique publique	78
IV- L'évaluation du processus politique de création des IUFM.....	85
V- La critique persistante conduira à l'intégration des IUFM dans une université de leur académie	92
TROISIÈME PARTIE : L'évaluation du processus d'organisation de l'IUFM de l'académie de Montpellier	121
I- De l'administration de projet au pilotage de l'établissement	122
II- L'IUFM de l'académie de Montpellier, son portrait.....	153
QUATRIÈME PARTIE : L'évaluation des flux : recrutement des étudiants de l'IUFM de l'académie de Montpellier, les résultats à la sortie	163
I- Les flux d'entrée : la qualité du recrutement	163
II- Les flux sortants, les résultats aux concours.....	184
III- Les moyens pour la formation	194
CINQUIÈME PARTIE : L'évaluation de la formation dispensée par l'IUFM de l'académie de Montpellier	209
I- Les grands principes de la formation en IUFM	210
II- Les critiques de la formation en IUFM et les recommandations.....	217
III- La formation à l'IUFM de Montpellier est-elle éloignée du modèle de formation que proposent les experts ?.....	235
IV- La formation à l'IUFM de l'académie de Montpellier : son originalité.....	261
V- L'évaluation de la formation par enquête auprès des anciens stagiaires.....	273
CONCLUSION GÉNÉRALE	295
BIBLIOGRAPHIE	315
TABLES DES MATIÈRES	331
TABLES DES FIGURES	343
TABLES DES TABLEAUX	344
GLOSSAIRE	345
ANNEXES (voir brochure « Annexes »)	

Le texte de cette étude a été soumis au logiciel EPHORUS d'exploration des similitudes, utilisé pour détecter le plagiat

LA PERFORMANCE D'UNE POLITIQUE PUBLIQUE DÉCLINÉE AU NIVEAU D'UN TERRITOIRE ACADÉMIQUE : L'INSTITUT UNIVERSITAIRE DE FORMATION DES MAITRES DE L'ACADÉMIE DE MONTPELLIER ET SON ÉVALUATION (1991-2005)

INTRODUCTION :

1- L'itinéraire de réflexion choisi

1-1 Les finalités de la recherche

La finalité de la recherche scientifique est de permettre de mieux connaître, de mieux expliquer, de mieux comprendre le monde dans lequel nous vivons. En fait, c'est augmenter, enrichir et/ou préciser notre savoir dit Mialaret (2004). Les acquis de la recherche constituent, à un moment donné, un ensemble d'avancées qui doivent être recensées au travers d'une revue de questions. Ce travail convoquera les faits ou les situations passés connus à travers les documents sur lesquels on posera l'analyse, les observations directes de la littérature sur le sujet ou le témoignage des acteurs concernés. Les données quantitatives et qualitatives vérifiables seront sélectionnées pour nourrir l'analyse afin de comprendre, et non d'expliquer, selon la définition de Wilhelm Dilthey (1958). Comme nous prévient Barbier (2008), le recensement des théories scientifiques ne doit pas l'emporter sur le travail d'investissement de ces théories dans l'étude et l'analyse empiriques des situations étudiées.

Les *a priori* méthodologiques sont à considérer avec attention : utilité professionnelle du travail, analyse de la littérature et de l'état du domaine scientifique sur le sujet (littérature scientifique, littérature spécialisée), technique du dépouillement d'entretien avec des usagers ou des acteurs du système (Mialaret, 2004). Une difficulté est liée aux archives de l'IUFM car l'établissement, qui dispose de nombreux documents sur l'instant, n'assure pas ensuite un archivage normalisé.

Il s'agira d'éviter également comme le recommande Barbier (2008) de discourir en termes de professionnel ou de politique avec une visée d'intervention au lieu de considérer l'objet étudié en termes d'identification de l'univers social afin de mieux le comprendre. Il convient, par ailleurs, modestement, de varier les formes d'écriture en ayant à l'esprit les cibles auxquelles les messages s'adressent afin de mieux participer à la mission d'influence intellectuelle de l'enseignement supérieur.

1-2 La politique publique

Encore en 1980, on parlait de politique gouvernementale pour désigner une politique publique (Lemieux, 2009). La définition de la politique publique pour les acteurs du gouvernement est simple : c'est une action spécifique qui a un caractère officiel qui se retrouve généralement dans des documents publics ; pour les chercheurs ce terme renvoie simplement à des actions. On accepte volontiers qu'une politique se décline en projets et les projets en programmes (Boutinet, 1999). En fait, lorsque des problèmes sont décelés dans les affaires publiques, des orientations et des objectifs sont formulés, aboutissant souvent à des rapports, tel est le schéma de construction d'une politique publique (Kingdon, 1984). Les acteurs, les activités, les problèmes et les solutions sont donc constitutifs des politiques publiques. Dye (1984) définissait une politique publique comme ce qu'un gouvernement décide de faire ou de ne pas faire ; pour cet auteur ce sont en fait les actions entreprises par un gouvernement qui forment la politique publique.

Mény et Thoenig (1989) définissent la politique publique comme l'action des autorités publiques au sein de la société. Pour Pal (1992), une politique publique est une action que des autorités publiques choisissent d'adopter pour régler un ensemble inter-relié de problèmes. Jenkins (1978) y ajoute la sélection des buts et des moyens pour les atteindre, donc la recherche de solutions enrichit cette définition. Le Moigne (1990) adjoint à ces définitions une nouvelle notion, les problèmes de structures c'est-à-dire les réseaux d'acteurs publics dont les actions sont structurées, le tout évoluant dans le temps par étapes. Pour les acteurs politiques, les politiques publiques sont des occasions de contrôler les décisions comprises dans le processus de régulation des affaires publiques, ce sont des tentatives pour réguler des affaires publiques.

De profondes transformations ont touché la perception du rôle que l'on pouvait avoir de l'État et de sa place dans l'espace public : la construction d'un espace européen de l'action publique, l'essoufflement des formes traditionnelles de représentation (religieuses, politiques, syndicales), la question de l'échelle d'action des politiques publiques ainsi que de la mesure de leur efficacité influencent les fondements de l'action publique précise Muller (1990). Il s'interroge sur la pérennité du modèle français de politiques publiques fondé sur le rôle central de l'État, ainsi que de la logique de découpage sectoriel en fonction de l'organisation gouvernementale en ministères.

Comme certaines disciplines scientifiques, dit Muller (1990), l'analyse des politiques publiques se situe au carrefour de savoirs déjà établis auxquels elle emprunte ses principaux concepts : droit, économie, gestion, sociologie, science politique ainsi que, puisqu'il s'agit de formation, les sciences de l'éducation. En tant que science de l'action publique, elle prend souvent la forme, selon le même auteur, de simples méthodes plus que d'une discipline académique avec des savoirs constitués.

Faisant partie, à la fois des politiques sectorielles (l'enseignement supérieur et l'éducation nationale) et des politiques territoriales (établissement public administratif académique) implanté dans une région, l'institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) fait partie des politiques les plus originales en matière de politique éducative, c'est le « bras armé » de la loi d'orientation de 1989, et plus particulièrement de son article 17¹, la formation des enseignants étant depuis toujours une question particulièrement importante puisqu'elle conditionne la qualité de l'enseignement pour plusieurs générations de jeunes scolarisés.

C'est un questionnement de départ : comprendre comment se construit une politique publique, expliquer sur quels matériaux se fondent les experts, les politiques, les parlementaires pour la bâtir, vérifier la pertinence d'une politique publique à son objectif initial, évaluer les résistances et les difficultés de son déploiement.

Cité par Knoepfel, Larrue, Varone (2001), Jones propose une grille séquentielle d'identification de la politique publique selon un schéma en cinq étapes (identification du problème, développement du programme, mise en œuvre du programme, évaluation du programme, terminaison du programme). Cette grille très critiquée est abandonnée. Les mécanismes qui permettent de définir une politique publique sont pour Padioleau (1982) et Favre (1992) un construit social qui permet de définir la politique publique, dossier dans lequel l'agenda politique des autorités légitime pour intervenir revêt une grande importance. Mény et Thoenig (1989) proposent la définition suivante des politiques publiques : « Une politique publique se présente sous la forme d'un programme d'action gouvernemental dans un secteur de la société ou un espace géographique ».

¹ L'article 17 de la loi porte création des IUFM.

Ils retiennent cinq critères qui peuvent fonder l'existence d'une politique publique : un ensemble de mesures concrètes, des décisions autoritaires, un cadre général d'action, des publics qui sont touchés par la politique publique, des objectifs à atteindre. La formation des maîtres confiée à l'IUFM correspond à cette définition : les textes de création de l'IUFM et plus largement d'une refondation de la pédagogie selon les textes subséquents d'organisation de la formation, une loi et notamment son article 17 portant création des IUFM assorti d'un décret de création de l'établissement montpelliérain, un établissement public administratif maillant un territoire régional, des étudiants et leurs professeurs, les objectifs de formation, exprimés largement dans un premier temps dans le rapport Bancel, proposant une nouvelle logique de formation des maîtres.

2- L'objet d'étude

2-1 L'institut universitaire de l'académie de Montpellier au centre de l'étude sur l'évaluation de la politique publique de formation

Bouvier (2000), directeur de l'IUFM de l'académie de Lyon pendant dix ans, président de la CDIUFM², recteur et membre du Haut conseil de l'éducation, considérait les IUFM, s'adressant à des décideurs étrangers, comme « improbables, complexes et prometteurs ».

Cette réflexion contient à la fois un questionnement évaluatif (improbable, prometteur), une appréciation (complexe) de ces établissements et un cadre temporel (la création improbable, le pilotage complexe et le futur hypothétique) à l'étude de la mise en œuvre de la politique publique de la formation des enseignants, déclinée au niveau d'un établissement, l'IUFM de l'académie de Montpellier. C'est en travaillant sur cet article que l'idée de ce travail est né. Bien entendu, cette formule ne peut constituer en elle-même la trame de ce travail et ne doit pas entrer en « concurrence » d'intérêt avec l'objet de l'étude. Mais ce fil conducteur semble intéressant pour peu qu'il soit enrichi des réflexions et outils pour conduire l'évaluation d'une politique publique.

Dans cette perspective cette étude s'articule autour de quinze années (1991-2005) découpées en périodes particulièrement notables et marquées temporellement tant au niveau national qu'au niveau de l'établissement montpelliérain.

2-2 L'IUFM improbable

Improbable, en effet l'IUFM de l'académie de Montpellier s'est construit dans un laps de temps extrêmement court quand bien même la construction des IUFM a été longue à venir. Le décret n° 91-532 du 7 juin 1991 porte simplement création de l'IUFM de l'académie de Montpellier. La période de 1989 à 1993 est une période à risques, risques de la construction *ex nihilo* d'une formation originale et ambitieuse fondée sur des paradigmes de formation nouveaux, risques auxquels s'ajoute celui en 1993 de la fermeture des IUFM voulue par François Fillon, et évitée de peu (annexe 8, p. 94-98).

Risques de la période 2003-2005 durant laquelle la situation de l'établissement évolue sensiblement. Nouveau cadrage de la formation (rénovation du concours de professeur des écoles, texte de cadrage de la deuxième année de formation, cahier des charges de la formation). Cette évolution trouve son point d'orgue avec la parution de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005. La phase ultime de cette étude 2002 à 2005 est un temps qui a vu fleurir les évaluations de la formation dispensée par les IUFM par la parution du rapport du Comité National d'Évaluation (CNE). Le CNE a évalué par le menu vingt-deux IUFM, dont celui de l'académie de Montpellier. Cette évaluation présente une synthèse et conclut en faveur des IUFM.

² Conférence des directeurs d'IUFM.

Le directeur de l'IUFM de Montpellier dans le journal *Osmose* de juin 2003 note « qu'il y a convergence entre les conclusions du CNE et les résultats de l'évaluation interne à laquelle l'institut a procédé ».

Le gouvernement (et son ministre Jack Lang) pense à la rénovation des IUFM en demandant à des spécialistes de grands rapports. La CDIUFM présente également, adossées à un auto-bilan des dix premières années d'exercice, des propositions d'évolution. S'engouffrant dans ces analyses en privilégiant les points négatifs mis en avant, au changement de majorité en 2002, les contempteurs vont demander à nouveau la remise en cause des IUFM au travers de la formation jugée inefficace, jusqu'à obtenir, en 2005, un changement majeur. Les IUFM à partir de 2002, par une remise en cause de la formation, entrent en fait dans une tourmente idéologique qui les emporte dans leur forme originelle et clôt la période de notre recherche.

2-3 L'IUFM complexe

La phase de 1994 à 2001 est une période de stabilisation et de développement de l'établissement montpelliérain. Cette période de tranquillité politique permet la structuration de l'établissement ; c'est un temps favorable à la direction de l'institut pour construire et déployer au travers d'un premier projet d'établissement sa stratégie, définir après l'analyse des premiers plans de formation, les évolutions nécessaires et, en miroir, mettre en place les dispositifs de soutien ou d'évolution de la formation. Bref, une identité pédagogique plus affirmée de l'établissement s'est forgée au cours de ce travail de concertation associant le plus grand nombre d'enseignants à la définition des orientations et des priorités. Le premier contrat quadriennal 1999-2001 associé au plan de formation de 1998 permet de définir une politique globale. La démarche contractuelle est récente (1989), mais le premier contrat de l'IUFM de l'académie de Montpellier n'a été signé qu'en 1999. Pourtant il a été indubitablement le catalyseur de projets collectifs d'ampleur, mettant en avant les spécificités de l'IUFM. Mieux, la préparation du projet contractuel a été l'occasion de penser l'établissement comme un tout. Il convient donc d'analyser la pertinence de cette assise qui se construit dans cette période. Cette complexité est soumise à de nombreuses critiques. La direction de l'établissement ainsi que les directeurs d'IUFM au sein de la conférence des directeurs d'IUFM (CDIUFM) auto-évaluent la formation d'une manière continue et font des propositions, dans le cadre de la réflexion organisée par la commission Thélot mise en place par le gouvernement, et, en-dehors, sur les évolutions qui leur semblent souhaitables.

2-4 L'IUFM prometteur ?

Même si des imperfections ont été mises en exergue par des experts dans les différents rapports sur les IUFM par de nombreux chercheurs spécialistes des questions de formation, la structure de la formation des premier et second degrés a été conservée. Le poids culturel des anciens établissements et de son personnel sont des pesanteurs :

- influence d'une culture disciplinaire partagée par l'enseignement supérieur et le second degré, difficulté d'appréhender la polyvalence dans le premier degré,
- difficulté d'une définition de la professionnalisation, expériences pédagogiques plus ou moins heureuses ici ou là.

Au-delà des grands rapports sectoriels, l'évaluation fine de la formation des établissements n'a jamais été prescrite par le ministère ! Cependant les insatisfactions mises en exergue par différentes voix ont conduit à des évolutions. Paradoxe d'une politique qui tend à territorialiser son action sans évaluer les établissements ! Nous vérifierons si l'IUFM de l'académie de Montpellier a répondu réellement à la mission qui lui a été confiée par l'État.

L'évaluation s'avère une des sources de rénovation et de rationalisation du service public, de modernisation administrative et de légitimation d'une politique ; *a posteriori*, l'évaluation démontre l'efficacité ou non d'une politique et peut donc servir de justification à la poursuite, à l'arrêt ou à la réorientation de l'action publique.

Quel jugement peut-on porter sur les résultats de cet établissement ? Quelle est la pertinence des choix faits à Montpellier, les uns politiques, d'autres organisationnels, d'autres encore pédagogiques ? Quelle est la cohérence générale de l'ensemble ?

3- L'architecture de l'étude

Le plan privilégie plusieurs entrées : la mise en place et les lignes de permanence induites par le contexte de démarrage, l'étude de ce qui fait la réalité « complexe » de l'IUFM, l'examen évaluatif des processus qui stabilisent l'organisation. Enfin l'examen de la formation permettant de juger de l'efficacité de l'institut dans son cœur de métier.

3-1 PREMIÈRE PARTIE : contribuer à l'évaluation d'une politique publique

L'évaluation des politiques publiques de formation est née aux États-Unis en 1932 lorsque le gouvernement américain décida d'évaluer les programmes scolaires. Ralph Tyler mit alors en place un modèle d'évaluation reposant uniquement sur l'analyse des effets des changements entraînés par le programme. Monnier (2008) fait naître l'évaluation des politiques publiques bien plus tôt, en 1905, quand le ministre de l'instruction publique charge Alfred Binet de mettre au point une méthode permettant de détecter les enfants « anormaux ».

La transformation de l'État moderne a provoqué le remplacement des sociétés traditionnelles, identifiées à un territoire jusqu'à la guerre de 14, par une structuration verticale des rôles sociaux (la sectorialité) traduisant le passage, depuis les années 1930, d'une logique horizontale (celle des territoires), à une logique verticale (celle des secteurs) dit Muller (1990). Aujourd'hui les procédures de médiation sociale se recentrent sur des catégories de représentants nouveaux fondés sur la représentation d'un groupement professionnel (syndicats locaux, chef d'établissements, élus territoriaux, etc.). Le territoire redevient un lieu d'action publique.

Au-delà de ce positionnement la question de l'évaluation est à elle seule complexe. L'évaluation individuelle et l'évaluation d'une politique publique représentent les deux extrêmes d'une gamme large d'objets d'évaluation. Les définitions sont multiples et les angles et objets d'observation sont nombreux. Au regard des différents axes évoqués, c'est le domaine de la mesure des politiques publiques qui est convoqué. Ces dernières ne peuvent s'évaluer dans l'absolu et supposent une approche globale de la performance publique.

Les mots utilisés dans les discours sur l'évaluation sont des passe-partout qu'il conviendra de démêler. Il n'existe pas une seule bonne méthode d'évaluation, c'est la situation qui oriente le choix d'une méthode. L'évaluation instaure un rapport aux valeurs que doit suivre une administration au service de la société en la jugeant sur des actes et non sur des apparences. Évaluer une politique publique au travers de l'expérience de vie d'un établissement sur une quinzaine d'année n'est pas chose simple lorsqu'il convient de convoquer le corpus scientifique. Le choix est clairement orienté vers les sciences de l'éducation. Cependant, l'étude de différents aspects de l'évaluation d'une politique publique par le « référé » des actes d'un établissement fait appel à diverses disciplines.

La disciplinarité, la pluridisciplinarité, l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité sont-elles les quatre flèches d'un seul et même arc, celui de la connaissance ?

Les références à la « métadisciplinarité », qui consiste, comme l'indique Edgar Morin, à « écologiser » les disciplines, c'est-à-dire à dépasser la segmentation en disciplines tout en la conservant (Morin, 1994) a notre préférence. Les sciences de gestion peuvent être des auxiliaires utiles lorsqu'on aborde l'évaluation d'un établissement et, plus particulièrement, son fonctionnement tout comme la sociologie des organisations.

3-2 DEUXIÈME PARTIE : la construction d'une politique publique : des difficultés à une politique de l'action publique

« Improbables », Bouvier (2000) résume par ce trait les atermoiements qui ont précédé la création de l'IUFM -et ce malgré des besoins évidents-, ainsi que les tâtonnements pour bâtir l'institut. La question de la naissance de l'institut est très inductrice de sa future efficacité. Comment naît une politique publique (Muller, 1990) ? Comment l'IUFM a-t-il pu être affecté par le contexte de création ? L'évaluation, faute de pouvoir inscrire et comparer un « contexte de création » à un modèle qui n'existe pas (les anciennes structures dont les écoles normales peuvent constituer un pont d'appui), consistera à comprendre les origines, à repérer les aspects saillants du projet, à identifier les conditions politiques, sociologiques, économiques, de cette phase d'émergence d'un projet qui se transforme en une politique publique.

L'IUFM répond donc à un besoin et à une idée de la formation : c'est un établissement chargé de la mise en œuvre de la politique publique de formation des professeurs. La naissance est originale, dans un contexte politique particulier, celui du second mandat de François Mitterrand. C'est un rapport (élaboré par la commission Bancel) qui trace les lignes de force de la réforme. Cependant ce rapport ouvre des possibles, écarte d'autres solutions. Il façonne « l'esprit » de la politique publique qui est le résultat d'un compromis induisant la suite. En d'autres termes, plus crus, le nouvel établissement porte en lui une pathologie génétique qu'il appartiendra au chef de projet, puis au directeur nouvellement nommé et à ses successeurs d'intégrer dans leur pilotage.

Si la réforme du système de formation courait sur le siècle sans aboutir, la décision de création a été, sinon brutale, du moins inattendue par l'opinion publique et menée tambour battant dans un agenda favorable par le duo composé du ministre de l'Éducation nationale, Lionel Jospin, et de son conseiller spécial, Claude Allègre. Un panorama large doit être brossé pour appréhender cette construction et en évaluer les pesanteurs initiales, les désaccords préalables (question de détail, la création des postes de secrétaires généraux voulus par les chefs de projet, pas par Antoine Prost, ouverts par Michel Rocard, est une illustration des positionnements différents qui ont pu laisser des traces). Plus clairement il conviendra d'identifier, afin d'explicitier les situations par une lecture explicative, la transformation des problèmes en politiques publiques (Kingdon, 1984), le rôle et l'influence des différents cercles d'acteurs (Oberdorff, 2002) ainsi que l'émergence d'un agenda permettant la réforme (Favre, 1992 ; Padioleau, 1982). Force est de constater que la formation des maîtres avant 1989 reflétait en fait la complexité du système scolaire, elle était très éclatée en trois histoires parallèles dit Alain Bouvier (2000) : écoles normales pour le premier degré, centre pédagogique régional (CPR), école normale nationale d'apprentissage (ENNA) pour le second degré pour se limiter à l'essentiel. Faute de pouvoir rassembler et oser, les réformes se font attendre. Pourtant, le système était critiquable. La formation avait par ailleurs subi, notamment dans le premier degré, des modifications importantes qui entamaient la cohérence d'ensemble : dans les années 1970, le bac n'est plus préparé dans les écoles normales, la collaboration, voire la cohabitation, avec les universités s'est généralisée et les formations spécifiques « Formation Initiale Spécifique DEUG », par exemple, fleurissent.

Ce système était peu satisfaisant et appelait la réforme. L'idée que la formation ne répondait pas aux évolutions économiques et sociales était partagée de tous bords, pas la forme de l'évolution. Comment seront abordés, à l'aube du XXIème siècle, en termes de formation les besoins nouveaux de la société ? Comment résoudre la crise des recrutements qui s'est généralisée ?

Du projet éphémère de la Convention à l'avalanche de réformes orchestrant leur agonie à partir de 1980, l'histoire de la formation des maîtres du premier degré est pleine de vicissitudes dit Lethierry (1994).

Les facteurs de fragilité ne sont pas néanmoins négligeables : l'IUFM est le fruit d'un arrangement entre les cercles d'acteurs (Oberdorff, 2002) ; les syndicats enterrent la « hache de guerre » entre eux en se prononçant favorablement à la création des IUFM ; il se passe la même chose entre les syndicats et le gouvernement (Obin, 1991).

Les facteurs de faiblesse, les freins potentiels du démarrage s'expriment en termes stratégiques, structurels, culturels, pédagogiques : la formation commune est soupçonnée de concourir à la création d'un corps unique, des savoirs illégitimes sont dénoncés par les tenants du disciplinaire, l'enseignement professionnel est négligé, la formation des enseignants spécialisés ou des conseillers principaux d'éducation n'est pas abordée, le statut des personnels de l'IUFM (ex-Professeurs des Écoles Normales -PEN-) est passé sous silence (Nique, 1989) ; de plus, l'établissement qui devra appliquer le dispositif de formation n'est pas esquissé fonctionnellement (le concept de frontières de l'organisation n'est pas abordé), tout comme la formation à transmettre (les maquettes des concours ne sont pas disponibles en temps voulu). Enfin, pour les universités, la préparation aux concours est un débouché important des formations disciplinaires et un terrain d'emploi pour leurs professeurs, la menace de la perte de ces préparations est vécue difficilement. Elle est inconcevable lorsqu'il s'agit de l'agrégation.

Les facteurs de pérennité cependant existent, notamment en termes stratégiques : un réseau local de décideurs issus souvent d'un moule commun -l'école laïque-, les facteurs culturels sont favorables à cet établissement, par ailleurs, un réservoir de formateurs est en attente dans les MAFPEN, dit Bouvier (1998).

La jeune institution est placée tout de suite sous les feux d'une critique drue, multiforme et focalisant toutes les faiblesses du système autour de la formation et de l'IUFM. Y a-t-il eu un phénomène de bouc-émissaire ? Des experts proposent des évolutions de la formation, le Comité National d'Évaluation (CNE) évalue les IUFM. La CDIUFM, créée dès 1991, a toujours mené une auto-évaluation du système de formation : propositions de la CDIUFM au tournant de l'an 2000, propositions sous forme de fiches thématiques, vingt-deux propositions en 2011. La question de la transformation d'une politique publique est convoquée (Muller, 1990). Sous l'impulsion de son président, la CDIUFM à partir de 2002 dans un contexte particulier préconise des évolutions de la formation. De son côté, s'appuyant sur le rapport Thélot, le ministre de l'Éducation, François Fillon, prépare une transformation des IUFM en les intégrant dans une université de l'académie à laquelle s'ajoute la mastérisation voulue par le président de la République. Un regard rapide sur l'appréciation de la réforme est d'un grand intérêt et apporte un éclairage certain sur cette évolution qui est critiquée.

3-3 TROISIÈME PARTIE : l'évaluation du processus d'organisation de l'IUFM de l'académie de Montpellier

La complexité est une donnée qui affecte le fonctionnement de l'établissement caractérisé par le nombre de variables en jeu et le nombre d'interactions entre ces variables.

Le changement et l'incertitude caractérisent notre époque : progrès techniques, attentes sociales, attentes de l'employeur, etc. En reprenant la doctrine foucauldienne, « le pouvoir central serait impuissant sans la foule de petits pouvoirs lilliputiens, non parce que tout pouvoir dérive du centre ni parce qu'il serait partout, mais parce qu'il n'aurait plus sous lui que du sable impossible à retenir d'une brassée » cité par Paul Veyne (2008).

Faire des choix, définir des priorités, choisir les articulations entre vision fédératrice (intégration) et une vision plus souple (différenciation), soutenir une logique d'innovation sont les ingrédients de ce nouveau management comme le souligne Annie Bartoli (2005).

Quelles solutions la direction de l'institut de Montpellier a-t-elle retenues pour définir le dispositif de pilotage et éviter que les fragilités ne deviennent des handicaps lourds ? La difficulté pour bon nombre d'observateurs est d'appréhender les missions et le côté novateur des IUFM. Le pilotage est donc particulièrement délicat, les problèmes à traiter sont en général protéiformes. Comment la direction de l'IUFM a-t-elle négocié cette difficulté ?

Le pouvoir est véhiculé par un réseau capillaire si serré qu'on peut se demander où il n'y aurait pas de pouvoir, dit Crozier (1977) qui développe cette thèse. L'organisation rapidement mise en place est-elle structurante ? Avec quelles conséquences socio-organisationnelles (dimensions de l'organisation, spécialisation, coordination, type d'autorité, l'identification des processus organisationnels au travers de l'organigramme, les évolutions) ?

Le directeur et le recteur sont les maîtres du jeu, les stratèges, favorisant la prise des décisions, l'utilisation des zones d'autonomie. Comment ont-ils utilisé ces marges ? Il appartient à l'équipe de direction de décliner cette politique publique complexe en un modèle organisationnel viable décliné en services et un dispositif de gouvernement qu'il conviendra d'identifier et de décrire. Le positionnement du gouvernement de l'établissement est délicat entre le national, l'académique et le départemental. Comment créer une équipe de direction autour d'acteurs nouveaux ? Choisis ? Issus de parcours diversifiés et évitant les effets de « moule » ? Les cultures bigarrées, difficilement intégrables jusque-là, sont une donnée de départ. Quelles en sont les conséquences ? Le *melting pot* a-t-il fonctionné ? L'établissement est un établissement public administratif, mais le système est complexifié par des mesures réglementaires difficiles à faire vivre, à opérationnaliser : héritage des structures précédentes, rattachement flou aux universités de l'académie, intégration de personnels issus d'horizon divers sans réflexion préalable sur leur rôle, entrelacs du régime patrimonial, faiblesse des moyens administratifs (fruit de l'histoire !) jamais réévalués correctement, etc. L'évaluation des dispositifs de pilotage contribue à cette démarche d'appréciation de l'activité et de la qualité des prestations qui peut conduire à s'inscrire dans une démarche de qualité (Frecher, 2004) ou du moins dans un mode de management centré sur la satisfaction et la confiance de l'employeur et des usagers ainsi que sur la capacité des acteurs « d'auto-améliorer » leur fonctionnement. De nombreux IUFM ont initié un véritable projet d'entreprise (Le Bœuf, Mucchielli, 1987), autour de l'autoévaluation, pilotée par des équipes spécifiques ou par des observatoires. Cette évaluation interne n'était pas forcément destinée à l'obtention « d'un label », mais a contribué à une démarche autonome, en vue d'éclairer les décisions de l'établissement, de réguler l'activité de formation. Quelle est la réalité à Montpellier ?

Quel sont les moyens utilisés pour faire fonctionner cet établissement ? Les coûts de la formation sont un élément de métrologie important. Mieux, l'IUFM est-il une force économique dans la région ?

Au total, quel portrait peut-on tracer de l'établissement ; quel est son positionnement dans le concert de l'enseignement supérieur. Quel est son statut ? Quelles sont les conséquences de la situation juridique de l'établissement ? Comment fonctionne le système d'interventions qui constitue la mise en œuvre de l'action publique, quel est son impact (Muller, 1990) ?

Alain Bouvier (2007) insiste sur les caractéristiques nouvelles -nombre des parties prenantes, variétés des systèmes informels, omni-prégnance des réseaux de toutes sortes- qui affectent le pilotage et qui sont autant de contraintes pour les directions d'établissements.

3-4 QUATRIÈME PARTIE : l'évaluation des flux : recrutement des étudiants de l'IUFM de l'académie de Montpellier, les résultats à la sortie

Le parcours en IUFM est délicat à comprendre, il est compliqué : première année non obligatoire, deuxième année obligatoire y compris pour les lauréats de l'agrégation.

Le contrôle s'intéresse aux flux entrants, les recrutements, mais également aux flux sortants, les résultats aux concours qui conditionnent l'insertion des étudiants. L'établissement a-t-il accompli au mieux ses missions ? A-t-il atteint les objectifs qui lui ont été fixés ou qu'il s'est donnés ? La première des missions était de recruter : recruter plus en étant attractif et mieux en « choisissant » celles et ceux qui avaient le potentiel pour devenir les professeurs dont le système éducatif avait besoin.

Tirailé entre de nombreux attracteurs (la sphère de l'employeur, les universités, les différents corps de professeurs partisans de plusieurs types de recrutement, etc.), l'IUFM a besoin d'installer des partenariats solides pour développer un système d'admission (ou de recrutement) complexe. La mise en place du système de recrutement de l'IUFM de l'académie de Montpellier suscite des questions drues : les résultats sont-ils probants ? Les effectifs sont-ils stabilisés ? Comment sont-ils utilisés pour équilibrer le fonctionnement des sites ? Quelles informations peuvent alimenter le pilotage ?

La stratégie est-elle volontariste ? Le cloisonnement séculaire des ordres d'enseignement est-il une difficulté ? Comment les universités, qui avaient le monopole du recrutement pour le second degré, se sont-elles insérées dans ce dispositif ? Quels sont les parcours antérieurs des entrants à l'IUFM ? La diversité est-elle une question qui est prise en compte dans les recrutements ? Comment le système de recrutement est-il perçu par les étudiants et leur famille ?

Les recrutements conditionnent la formation et les moyens. La première année obéit à ce que l'on pourrait schématiquement appeler « la loi de l'offre et de la demande ». En effet, la première année présente trois types de situations : des formations qui sont régulées par le nombre de places offertes pour lesquelles la demande est forte (en fonction des locaux et des capacités d'enseignement), des formations qui admettent tous les publics pour peu que la formation corresponde à la discipline, des formations restées ouvertes à la recherche de leurs étudiants.

La carte des formations est fondamentale, c'est l'offre de formation. Qui décide ? de quoi ? La déclinaison locale de la politique d'admission et la régulation des flux est un objectif capital. Le recrutement des effectifs permet de juger le résultat de l'institut. Comment s'organise la gestion des étudiants et des stagiaires sur cinq sites ? Quel est le système de mesure qui permet de vérifier la qualité du recrutement ? Comment s'articule ce processus avec les moyens de l'établissement ? Les moyens correspondent-ils aux besoins ? Quel est le potentiel de l'IUFM ? La carte des formations conjuguée avec les moyens peut devenir un puissant outil de gestion territoriale au moins des flux, comment est-il utilisé par l'IUFM ?

Les flux sortants des lauréats aux concours est un moyen d'apprécier la performance de l'IUFM et de ses partenaires.

Encore faut-il croiser résultat, nombre de candidats et nombre postes mis aux concours. Il est intéressant de considérer les résultats des candidats libres. Les capacités de l'établissement à tirer parti des statistiques est capital pour réalimenter sa réflexion et les évolutions qui peuvent en découler.

Quelles sont les améliorations du processus que l'on pourrait préconiser ?

3-5 CINQUIÈME PARTIE : l'évaluation de la formation dispensée par l'IUFM de l'académie de Montpellier

« Prometteurs », Bouvier (2000) s'interroge : les IUFM ont-ils apporté la preuve qu'ils ont répondu à la mission (la formation) qui leur était confiée en s'adaptant continuellement aux inflexions de la politique de formation voulue par les différents ministres. Quel jugement peut-on porter sur les résultats ?

L'IUFM est-il un modèle de cohérence et d'efficacité de cette nouvelle politique de formation qui vient d'être mise en place ? Les récriminations à son endroit sont-elles fondées ? Comment identifier les améliorations et les réussites ? Quels sont les freins à un développement plus harmonieux ? Bref, cette politique publique est-elle un succès ? Succès qui doit s'exprimer en termes de résultats, confrontés à des objectifs. Succès aussi d'un résultat comparé à un référent (Hadji, 1989). Au regard des axes évoqués, c'est le domaine de la mesure des politiques publiques de formation qui est convoqué. Elles ne peuvent s'évaluer dans l'absolu, le bilan suppose une approche de la performance publique par de multiples angles.

Un défi pédagogique jamais, jusque-là, proposé à un établissement (Étienne, Lerouge, 1997) : une formation universitaire, une formation par alternance généralisée fondée sur le couple théorie/pratique, la formation commune de tous les professeurs, la formation d'un fonctionnaire et d'un professionnel, la continuité formation initiale/formation continue. Les initiatives de l'établissement bien concrètes développent les recommandations du ministère : formation au troisième concours, formation de formateurs, formation continue, etc.

La professionnalisation des métiers de l'éducation (Altet, 1996) et les référentiels de compétences associés (Figari, 1994 ; Lenoir, Bru, 2010), le nouveau cadrage de la formation dans un cahier des charges, l'évolution et la diversité des contextes d'exercice requièrent de plus en plus une compréhension et une prise en compte des changements dans nombre de domaines, que ces ajustements interviennent en cours de formation ou après une maturation plus longue alimentée par une réflexion approfondie (Lenoir, Chauvigné, 2010) : une formation fondée sur la personnalisation ouvrant sur la question d'une formation d'un praticien réflexif (Schön, 1994), une formation ouverte à la diversité vers de nouveaux publics.

La faculté d'adaptation de l'établissement aux injonctions parfois contradictoires sur le contenu de la formation est à examiner. Un plan de formation en évolution constante pour répondre aux multiples demandes rectorales et ministérielles : projet personnel de formation et dispositif d'accompagnement du stagiaire, intégration des objectifs du projet académique, AIS (adaptation et intégration scolaire), ASH (Adaptation scolaire et Scolarisation des élèves Handicapés), place de l'entreprise, apprentissage des langues vivantes, violence, développement durable, genre, préparation du stagiaire à la réalité de la classe, etc.

La formation s'est-elle éloignée des référentiels proposés par le ministère et les experts ? Comment se forge la décision d'un plan de formation ? Quel est le jeu des parties prenantes ? Les influences des diverses écoles de pensée ? Quels contenus de formation pour répondre aux évolutions de l'École (Meirieu, 2004) et quelles compétences (Perrenoud, 1999) ? Comment définir le geste professionnel ajusté de l'enseignant (Bucheton, 2009) ?

Un projet d'évaluation ne peut exclure le recueil de la satisfaction des professeurs stagiaires en fin de formation. Il est indispensable, en parallèle, portant sur un certain nombre d'aspects liés à la fois à l'établissement, au déroulement, au contenu et à la forme des différents moments de la formation, d'évaluer « le fonctionnement et les résultats de la structure ».

C'est à dire de rapporter les résultats de l'institut aux objectifs énoncés dans son contrat et son plan de formation, et explicités dans les documents d'application construits autour des référentiels des compétences et des maquettes de formation. Ces compétences peuvent être regroupées en grands domaines : conception et planification de l'enseignement, gestion de la classe et régulation des apprentissages, auto-évaluation et analyse réflexive, responsabilité et éthiques professionnelles (Figari, 1994).

4- Conclusion de l'introduction

Aujourd'hui le pouvoir politique a tranché, les IUFM ont été intégrés dans les universités. L'intégration s'est doublée d'une réforme des formations, la mastérisation. Le recrutement en IUFM avec un master est effectif depuis 2010. Mais il vient d'être annulé par le Conseil d'État, arrêt du 1^{er} juin, avec effet au 31 juillet 2012. Le Conseil d'État a pointé un vice de procédure : l'incompétence du ministre de l'éducation nationale, Luc Chatel, qui avait signé, seul, les arrêtés du 12 mai 2010, en se passant de la signature de Valérie Pécresse, son homologue à l'enseignement supérieur. Or, les IUFM relevaient de sa compétence. Les enseignants stagiaires lauréats des concours de l'enseignement basculeront ainsi sous le régime de formation antérieure, celui de 2006.

L'IUFM est encore un acteur de la formation aux masters. Cependant, d'ores et déjà, quelques traits structurants émergent : un concours disciplinaire, des stages minorés, une formation ramassée dans le temps... Comment déconstruire sans perte d'efficacité ? Quelles sont les visions des acteurs, leurs jeux respectifs ? Quel rôle d'accompagnement joue l'université, le ministère ? Intégration réussie ou non ? Quel rôle sera confié à l'IUFM dans le contexte de la communauté universitaire de la région ? Autant de questions que l'on brûle de poser ! Quand bien même elles ne ressortissent pas à ce travail.

L'histoire racontée par des témoins de l'événement ou des acteurs ayant une vision empreinte des sentiments sont-ils des obstacles à l'étude du passé ? L'histoire immédiate est aussi vieille que l'histoire selon Veyne (1971). Cependant demeure une difficulté, la confrontation d'un véritable lieu de mémoire, l'école normale, avec un établissement récent sans passé, l'IUFM. À cet égard, le témoignage peut expliquer des conduites qui n'apparaissent pas au prime abord justifiées par ce que l'on considérerait comme une rationalité. Nous avons donc utilisé le témoignage comme auxiliaire à notre analyse (voir p. 46, l'explication de cette démarche).

L'enseignant du second degré élu syndical siégeant au conseil d'administration précise (annexe 1, p. 41) : « Si on essaye de voir qu'est-ce qui serait cohérent de faire pour intégrer l'IUFM de Montpellier à l'Université alors évidemment tout ce qui relève de la préparation au professorat dans les disciplines scientifiques devrait plutôt être rattaché à des pôles universitaires qui regroupent les universités d'enseignement scientifique, fac des sciences, médecine ; par contre tout ce qui est sciences humaines et premier degré devrait plutôt être rattaché à un pôle fac de lettres, fac des sciences humaines ; donc les modalités d'organisation de l'Université de Montpellier sont terriblement complexes puisque la fac de médecine est indépendante de la fac des sciences d'une part et le pôle universitaire qui regroupe la fac de médecine comprend le droit, sciences-éco ; donc c'est un vrai problème ».

PREMIÈRE PARTIE : Contribuer à l'évaluation d'une politique publique

I- La problématique de l'évaluation des politiques publiques

A- ÉVALUER LA PERFORMANCE D'UNE POLITIQUE PUBLIQUE : LES CONCEPTS ET LA METHODE

C'est le domaine de la mesure des politiques publiques qui est donc convoqué. Ces dernières ne peuvent s'évaluer dans l'absolu et supposent une approche « raisonnée » de la performance publique.

Les objets d'évaluation se sont diversifiés, d'une centration sur l'individu, l'évaluation s'est déplacée vers les pratiques pédagogiques ou administratives, les dispositifs et les actions et les politiques publiques. Les enjeux qui sous-tendent les nouvelles pratiques d'évaluation doivent être appréhendés pour être pilotés. Dans la mesure où les pratiques d'évaluation sont des pratiques sociales hétérogènes, il est nécessaire de comprendre les différentes logiques qui sont à l'œuvre : logiques contradictoires, antagonistes ou complémentaires. Pour évaluer, il apparaît important d'identifier les fondements théoriques et méthodologiques auxquels renvoient les termes évaluer, contrôler, valider, et de savoir utiliser les notions et concepts transversaux utiles pour tout dispositif d'évaluation (valeur, référent et référé, critère, indicateur,...). Plusieurs dimensions doivent être réfléchies et clarifiées : l'analyse de la demande et de la commande d'évaluation, les objectifs d'évaluation, les postures de l'évaluateur, la méthodologie, les stratégies de restitution et de communication des résultats.

1- Une petite histoire de l'évaluation des politiques publiques

1-1 L'historique de l'évaluation

Les années dix-neuf cent quatre-vingts, dans un contexte de crise financière et de changement de paradigme économique, marquent une accélération du phénomène évaluatif servant à vérifier l'impact de la dépense publique, utilisé en France comme un outil de modernisation du système public. Dans notre pays la rationalisation des choix budgétaires RCB, abandonnée en 1984, a eu pour objectif de lier objectifs, décisions de dépenses et impacts socio-économiques selon Perret (2001). À partir de 1983, c'est davantage l'évaluation des politiques publiques, en insistant sur le caractère pluraliste, qui est mis en avant. Un groupe d'étude sur l'évaluation des politiques publiques présidé par Michel Deleau est mis en place à l'initiative du Premier ministre Michel Rocard. Le groupe insiste sur la transparence de la méthode d'évaluation et la séparation entre le concepteur d'une politique et l'évaluateur.

Le décret n° 90-82 du 22 janvier 1990 relatif à l'évaluation des politiques publiques signé par le Président de la République, François Mitterrand, et contresigné par le Premier ministre, Michel Rocard, constitue l'acte de naissance en France de la première politique publique nationale de développement de la pratique de l'évaluation des politiques publiques. Il porte également création d'une procédure et d'un dispositif interministériels d'évaluation articulés autour d'un Comité Inter-Ministériel d'Évaluation (CIME) qui suscite, enregistre et arrête les projets d'évaluation à réaliser.

Il est appuyé d'un Fonds National de Développement de l'Évaluation (FNDE) doté de plusieurs millions de francs, et d'un Conseil Scientifique de l'Évaluation (CSE) qui veille à la qualité méthodologique et déontologique des évaluations conduites, et promeut cette pratique dans l'administration d'État.

En 1989, Michel Rocard commande à Patrick Viveret un rapport sur l'évaluation. Pour Duran et Monnier (1992) cette conception de l'évaluation est gestionnaire et vise avant tout à vérifier la conformité des actions aux objectifs fixés. Pour Duran et Monnier (1992) le jugement de valeur qui associe de nombreux acteurs, et dans le souci de l'intérêt du plus grand nombre, rend le processus démocratique.

La loi d'orientation du 10 juillet 1989 contient, elle-même, un titre V consacré à l'évaluation. En 1997 pour l'Assemblée nationale et en 2000 pour le Sénat, les assemblées créent des structures d'évaluation. Davantage qu'un outil de connaissance, c'est une démarche guidée par des exigences et des valeurs qui est promue. Malgré tout, la délimitation du périmètre d'une évaluation en définissant les champs d'activités à prendre en compte reste une question délicate.

Dans le rapport d'information n° 392 (2003-2004) fait au nom de la délégation du Sénat pour la planification, déposé le 30 juin 2004, Messieurs Joël Bourdin, Pierre André, Jean-Pierre Placade dressent un bilan et des recommandations sur *L'évaluation des politiques publiques en France*. D'après ces auteurs la caractéristique essentielle de l'évaluation des politiques publiques réside certes dans son objet qui est de déboucher sur une appréciation, mais aussi dans sa nature, qui est d'être une démarche rigoureuse.

L'article 47-2 de la Constitution, depuis le 23 juillet 2008, prévoit le contrôle de l'action du Gouvernement par notamment l'évaluation des politiques publiques en inscrivant dans la Constitution l'évaluation dans les compétences du Parlement et de la Cour des comptes. Le 29 avril 2009, selon l'article 24 de son règlement, l'Assemblée nationale a installé une commission dédiée au contrôle et à l'évaluation des politiques publiques. Cette notion, de politique publique générique est plus floue, notait Philippe Seguin (cité dans le rapport *L'évaluation des politiques publiques en France : rapport d'information au Sénat*, 2004), qui lui préfère celle de programme comme dans de nombreux pays européens. Il regrette ce « grand tout » qui complexifie l'approche de l'évaluation des actions publiques.

1-2 L'évaluation à l'Éducation nationale

L'Éducation nationale fait dans ce concert interministériel « un peu bande à part ». Le débat n'est pas éteint entre partisans d'une évaluation externe et ceux prônant une évaluation interne (Claude Thélot démissionne en 1997 se sentant désavoué par Claude Allègre partisan d'une évaluation externalisée). En novembre 2000, Jack Lang crée le Haut Conseil de l'Évaluation de l'École (HCEE), auquel succédera le Haut Conseil de l'Éducation (HCE) créé par la loi d'orientation de 2005. Comment interpréter la disparition du mot évaluation dans l'acronyme ? van Zanten (2008) indique que les responsables politiques sont rarement en demande d'évaluation, préférant valoriser leur contribution personnelle et entretenir leur image de femme ou d'homme providentiel. Pons (2010) précise que les décideurs sont en demande d'évaluation dans les situations extrêmes, le plus souvent ils ne se sentent pas obligés par les conclusions des évaluations qui n'ont pas d'effets opérationnels péremptoires. Lorsqu'ils traduisent les conclusions en projets politiques commence alors un véritable parcours du combattant avec l'opposition : le projet de création des IUFM en est un exemple. Par ailleurs, la loi organique relative aux lois de finances (LOLF) adoptée par le Parlement promulguée le 1^{er} août 2001 est pleinement entrée en vigueur le 1^{er} janvier 2006.

Plus qu'une réforme budgétaire et comptable, véritable levier de la réforme de l'État, elle promeut une logique de résultats à la place d'une logique de moyens : l'évaluation et le cortège des indicateurs en sont les pierres angulaires. Il n'était pas utile dans ces circonstances de rajouter ce mot à l'acronyme du Haut Conseil de l'Éducation.

2- Les principes de l'évaluation des politiques publiques

2-1 Les caractéristiques de l'évaluation

L'action publique est devenue complexe dans le sens où elle mobilise un réseau d'acteurs, publics et privés, de tailles, de niveaux, de statuts divers. La complexité a nécessité de nouveaux instruments de management : le projet, le contrat, le partenariat, l'animation de réseaux. Les politiques publiques sont multi acteurs, multi niveaux. La nouvelle forme de l'action publique est multi-partenariale et éclatée, fondée sur la négociation de partenaires locaux (Musselin, 2001). Une logique du sur-mesure est demandée par une personne qui peut être à la fois un usager, un citoyen, un consommateur, un contribuable, un client ; de plus, chacune se réclame d'un territoire sans pour autant oublier le principe d'égalité (Bartoli, 2004).

Dans ce contexte, la pratique de l'évaluation des politiques publiques se conjugue bien avec la notion anglo-saxonne de bien commun qui se construit légitimement avec les parties prenantes. Brodfoot (2000) voit dans le concept d'évaluation, l'émergence de la notion d'*accountability* « être tenu pour responsable de... ».

Pour Perret (2008), l'évaluation est une activité à caractère essentiellement technique dont le but est de mesurer le plus objectivement possible les effets de l'action publique. Cependant l'évaluation cherche autant à comprendre qu'à mesurer. C'est une démarche collective qui débouche sur des analyses et des jugements partagés à visée pratique.

Pourquoi évaluer ? Comment peut-on mieux faire ? C'est là une des questions fondatrices de toute évaluation. Une évaluation répond en même temps à plusieurs fonctions et à plusieurs intentions.

Pour apprécier la valeur d'une politique publique il convient de l'interroger de multiples manières : dans sa valeur éthique –égalité, équité- ; dans sa valeur politique–cohérence avec un projet de société- ; dans sa valeur économique – capacité d'évolution et de réalisation, plus-value produite, moyens humains et financiers - ; dans sa valeur sociétale –utilité sociale- ; dans sa valeur budgétaire –rapport coût /efficacité- ; dans sa valeur de satisfaction des parties prenantes pour la formation –impacts, attentes, intérêts- (Nioche, Poinard, 1984). Se pose le problème du référent qui est rarement explicité sinon au travers de quelques orientations générales ou objectifs globaux (Hadji, 1989).

2-2 L'utilité de l'évaluation

L'évaluation des politiques publiques consiste à apporter des éléments de réponse ou d'appréciation à un certain nombre de questionnements évaluatifs (Cauquil, Braconnier, 2010): en termes de cohérence (cohérence aux orientations politiques, cohérence interne entre objectifs/moyens/résultats) ; en termes de pertinence (l'action publique correspond-elle à un besoin) ; en termes d'effectivité (le programme prévu est-il bien réalisé) ; en termes d'efficacité (résultats obtenus comparés aux objectifs affichés) ; en termes de faisabilité (raisons de l'efficacité ou de l'inefficacité) ; en termes d'efficience (résultats en rapports avec les moyens humains et financiers) ; en termes d'attractivité (les différentes parties ont-elles le sentiment d'une utilité).

Mieux encore, elle permet de comprendre comment une politique fonctionne, pourquoi elle réussit ou échoue, d'imaginer quelles seraient les réponses les plus pertinentes. Bref, elle permet de piloter et de faire évoluer les stratégies, les projets et les pratiques.

L'évaluation est le mécanisme de connaissance partielle des résultats à travers différentes méthodes, d'une interprétation de leurs causes, d'une analyse des dispositifs de mise en œuvre et du jeu des valeurs des différentes parties prenantes. L'évaluation permet de comprendre et d'améliorer, cependant elle ne peut donner une réponse absolue et univoque, elle permet seulement d'approcher des éléments de réponse (Bourdin, André, Plancade, 2004).

C'est un processus d'apprentissage où le fait d'évaluer doit amener à convaincre les acteurs de faire évoluer leurs pratiques, par ailleurs elle doit produire des chiffres, études aussi incontestables que possible. L'évaluation ex-post ou simultanée devrait faire partie des programmes et politiques publiques (Pons, 2011).

L'évaluation permet, et c'est là son originalité, d'apporter un regard décentré sur l'action, sur les résultats acquis sans créer de découragement des acteurs, en instillant des orientations nouvelles et une démarche de changement en douceur (Bouvier, 2011). En interrogeant la gestion, les procédures, la gestion des ressources humaines, bref le management de l'évaluation contribue à « débureaucratiser » l'administration. L'évaluation instaure un rapport aux valeurs que doit suivre une administration en la jugeant sur des actes et non sur des apparences.

2-3 Les indicateurs

Monnier (1987) distingue parmi les indicateurs, les indicateurs de situation qui s'expriment sous la forme de chiffres et qui renseignent sur un phénomène ou une situation. C'est la représentation synthétique d'une information établissant la comparaison entre une réalisation et un objectif, une situation et une norme ou un seuil. Dans la gamme des indicateurs, les indicateurs synthétiques visent à résumer à l'aide d'un chiffre unique des phénomènes multidimensionnels. Ils ne peuvent se prévaloir d'un fondement scientifique, mais doivent être considérés comme des outils de communication et de mobilisation choisis pour leur capacité à focaliser le regard de l'opinion et des décideurs sur des tendances importantes. Ils se distinguent des indicateurs d'évaluation qui sont fondés sur un questionnement, les indicateurs interviennent en tant qu'ils constituent une réponse pertinente à une question. Enfin, les indicateurs d'impact ou de résultat mesurent l'atteinte des objectifs de la politique mais pas son efficacité. Un indicateur est en fait un chiffre qui de manière explicite ou implicite permet de comparer et donc de qualifier une observation. Les techniques de statistique descriptive (histogramme, graphique) et d'analyse des données ont pour but de faire parler les chiffres. Ils doivent tenir compte de deux préoccupations contradictoires, refléter la complexité du réel et aboutir à un petit nombre de chiffres compréhensibles.

3- Les limites de la mesure de la performance des politiques publiques

3-1 La distinction entre mesure de la performance, contrôle et évaluation

Le mot performance est un passe-partout. La notion de performance doit être distinguée de l'évaluation des politiques publiques. L'évaluation cherche à appréhender toute la complexité d'un système d'actions collectives, la mesure de la performance cherche à imputer un résultat à un acteur particulier, une organisation, avec la volonté plus ou moins explicite de porter un jugement de valeur sur son action. Tout résultat ou toute performance demande à être interprétés et questionnés au regard d'enjeux sociaux plus larges. Demailly (1999) voit dans l'évaluation l'ouverture d'un espace de communication entre les acteurs permettant la définition d'un sens commun.

Il est encore vrai que l'évaluation se différencie des différentes formes de contrôle que sont le contrôle de conformité ou encore le contrôle de gestion, ainsi que de l'audit³ organisationnel (audit vient du verbe latin *audire*=écouter ce qui est audible et le restituer). Le contrôle et l'audit se réfèrent à des normes internes du système analysé (règles comptables, juridiques, ou normes fonctionnelles), tandis que l'évaluation essaye d'appréhender d'un point de vue principalement externe (l'évaluation interne tend à se développer ou à s'associer à l'évaluation externe au travers de l'auto-évaluation) les effets et/ou la valeur de l'action considérée. L'évaluation est une activité singulière à différencier du processus de recherche, elle ne lui est pas assimilable dans la mesure où le processus de recherche ne contient pas obligatoirement un retour vers les acteurs eux-mêmes. Il est bien vrai que « l'évaluation se différencie de la recherche par sa prise en compte explicite et a priori de finalités normatives et instrumentales ». Cette définition par le Conseil scientifique de l'évaluation appelle certaines précisions. Elle ne signifie pas que l'évaluation soit étrangère à toute posture de recherche. Celle-ci est, au contraire, souvent nécessaire. Mais elle met l'accent sur le fait que les questions auxquelles l'évaluation tente de répondre sont distinctes de celles qui sont posées dans une activité de recherche. Celle-ci se déroule toujours dans le contexte d'un corpus scientifique auquel elle s'efforce d'ajouter en partant d'un point de vue, totalement ouvert au regard des finalités, et restreint au domaine de recherche concerné. Par contraste, l'évaluation est, quant à elle, guidée par la précision des problèmes qui lui sont posés, même s'ils peuvent impliquer des champs de connaissance variés. Mais le travail concret des évaluateurs comme celui des chercheurs consiste à rassembler, traiter, interpréter des informations en les soumettant aux exigences de la rigueur scientifique.

Que ce soit dans le cadre d'une évaluation ou d'une recherche sur l'évaluation trois critères sont mis en exergue : l'indépendance, le pluralisme et la transparence. Un point est à souligner. L'évaluation réclame, comme pour ce travail de recherche du fait de son objet, un réel pluralisme de compétences (on parle alors souvent de pluridisciplinarité).

Cependant, l'évaluation réclame un pluralisme de points de vue que le chercheur seul ne pourra donner. Par ailleurs, par sa dimension démocratique, elle appelle un niveau de participation des acteurs et de transparence procédurale qui ne sont pas de même nature dans une recherche.

Les politiques publiques manquent fréquemment de structuration. Il faut entendre par là que leurs objectifs sont trop souvent peu repérables, et leurs impacts difficilement appréciables Pons (2008).

3-2 Une vue critique de l'évaluation

Le succès d'une démarche d'évaluation ne se mesure pas seulement aux résultats obtenus mais à son intégration dans le processus décisionnel (Braconnier, Cauquil, 2010). L'idée de l'évaluation qui se fonde sur le fait que l'évaluation est en soi un facteur de l'amélioration de la performance peut être une tentation pour les nouveaux décideurs et risque de mettre en œuvre des politiques de bilan politique (défini comme une évaluation post-action) ce qui favoriserait la mise en œuvre d'indicateurs évalués au détriment de ceux qui seraient ignorés. Une sorte de ségrégation par le résultat.

³ Définition de l'IIA (Institute of Internal Auditors) approuvée par l'IIA le 29 juin 1999 : « L'audit interne est une activité de contrôle et de conseil qui permet d'améliorer le fonctionnement et la performance d'une organisation : activité stratégique, l'audit interne est exercé à l'intérieur de l'organisation, même si le recours à des prestataires extérieurs est parfois nécessaire.

Cardinet (1992) va plus loin en montrant que si l'objectivité d'une évaluation est nécessaire, et souhaitée, elle n'en est pas moins impossible : parce qu'elle dépend de la conception que l'évaluateur se fait du résultat visé, de la démarche requise et de l'objet mesuré. Les conditions d'observation sont différentes, les exigences des évaluateurs sont différentes, la signification de l'évaluation varie selon l'individu, en liaison avec sa rationalité. Tous ces éléments concourent à empêcher l'évaluation d'être objective.

Évoquant la question de l'évaluation, le Haut Conseil de l'Évaluation de l'École, dans une note de mars 2002, relève, « en premier lieu, la forte contestation théorique de la faisabilité même de l'évaluation.

Cette constatation se fonde sur les difficultés qu'il y a à cerner les objectifs, les résultats et les liens de causalité en œuvre dans ce système. Elle met en évidence que la définition des objectifs du système scolaire (et universitaire !) consiste souvent à lui assigner des objectifs très larges qui constituent plus des affirmations de valeurs fondamentales ou des ensembles complexes d'objectifs que des cibles précisément définies. Les objectifs quantitatifs sont rares, sinon inexistant, celui de la loi d'orientation sur l'éducation de 1989, qui fixe que quatre élèves sur cinq doivent parvenir au niveau du baccalauréat, apparaissant plus comme l'exception que comme la règle ».

Des auteurs comme Baslé, Dupuis, Le Guyader (2003) apportent une vue critique lorsque le culte des indicateurs s'installe, ils parlent alors de politique par la preuve. Il faut se garder de considérer un indicateur comme un objectif en soi au risque de faire passer au second plan d'autres objectifs moins facilement mesurables. De sorte que le management ne consiste plus qu'à piloter en fonction des alertes. Le management par la preuve supposerait de lier le management stratégique (par objectifs) et le management basé sur les activités (celles qui permettent de fabriquer les résultats). Pour interroger l'action publique ne faudrait-il pas, dit Baslé (2003), rendre compte des dimensions plurielles des services rendus !

Ardoino et Berger (1989) posent la question de la comparaison d'un établissement, d'une politique publique, d'un objet administratif par rapport à quoi ? À d'autres unités comparables ? Par rapport aux moyens dont dispose l'unité ? En fonction de la conformité par rapport à la réglementation ? Par ses capacités d'innovation ? Les auteurs mettent en doute l'omniscience dont devraient faire preuve les évaluateurs pour obtenir évaluer avec objectivité. Prenant l'exemple du comité national d'évaluation (CNE) composé davantage de pairs que d'experts, ils doutent de leur objectivité. Ils proposent le modèle d'une évaluation négociée, les évalués étant acteurs de leur évaluation. Il s'agit là non pas d'une recherche pour « savoir » mais une recherche pour « agir ». La méthode mise en place d'une évaluation à partir d'un autodiagnostic, élaboré par les évalués reprend ces idées.

Les rapports annuels des inspections générales et autres experts constituent une mine d'informations, mais pas une évaluation d'ensemble. C'est une juxtaposition de travaux sectoriels qui procèdent de manière pragmatique et non scientifique : ils ne revendiquent aucune validation quantitative ou qualitative.

En ce qui concerne ce travail, cet apport est extrêmement important sur le plan méthodologique : en l'absence d'un référent, la description la plus minutieuse possible des situations sera un point de départ indispensable.

4- L'évaluation des politiques publiques, une méthode de management

Cette partie s'inspire du rapport du sénat préparé par Messieurs Bourdin, André, Plancade (2004).

4-1 Les règles de l'évaluation

L'évaluation doit être pour la plupart des spécialistes pluraliste en faisant appel à plusieurs évaluateurs à la fois et à différentes méthodes. L'évaluation remplit plusieurs fonctions qu'il convient soigneusement d'identifier. Le bilan se situe en aval des situations, il dresse face à face des acquis positifs et négatifs sans synthèse récapitulative. Les contrôles vérifient la conformité des actions publiques. Le processus évaluatif exige un travail en collaboration avec les acteurs, l'évaluateur donne un avis sur de possibles améliorations sans décider des changements.

L'une des difficultés de l'évaluation est de savoir si les objectifs de départ ont été bien atteints, l'efficacité et l'efficience sont évaluables, la pertinence est une autre dimension de l'évaluation ainsi que le degré de cohérence des objectifs plus délicat à cerner.

Fig.1 : Les acteurs et des outils de chaque étape d'une évaluation selon Pierre Moulinier (1994)

Étapes	Objets	Acteurs	Outils
Étape préalable	Périmètre de l'évaluation ? Que veut-on en faire ? Type de l'évaluation ?	Responsables stratégiques	Réflexion, plan stratégique
Étape de la décision	Choix de l'évaluateur, préparation de la commande, méthodologie	Responsables stratégiques, évaluateurs	Contrat, budget, moyens
Étape de la préparation de l'évaluation	Connaissance de la situation, repérage des acteurs, des actions	Acteurs	Diagnostic, analyses, enquêtes, interviews
Étape opérationnelle	Analyse	Acteurs	Notes, rapports, documents audiovisuels, travail de groupe
Étape de la communication des résultats	Résultats sectoriels/globaux, communication sectoriels/globaux	Responsables stratégiques, évaluateurs, acteurs	Réunions partielles et publiques
Étape de la décision	Poursuite de la stratégie engagée et modifications	Responsables stratégiques, acteurs	Objectifs, nomination de responsables

La plupart des ouvrages sur l'évaluation insiste sur un double ancrage : l'efficacité et la démocratie ; mais souvent une seule valence est privilégiée.

Pour Monnier (1987) « le chargé d'évaluation doit être un maïeuticien car il est amené à exercer l'art qui consiste à aider les autres à enfanter leurs idées, à clarifier les questions qu'ils se posent, à expliciter les conséquences qu'ils attendent ou craignent des actions considérées ».

La confrontation des vues entre évaluateurs et concepteurs favorise la confrontation démocratique et la transparence. Cette idée que tout citoyen a le droit d'appréhender l'action publique évoquée dans la « Déclaration des droits de l'homme et du citoyen » est reprise dans la circulaire du 23 février 1989 intitulée « Renouveau du service public ».

Trosa (1999) rapporteur général au conseil national de l'évaluation, note que ce qui freine l'évaluation c'est l'arrogance de la haute fonction publique qui estime que l'intelligence personnelle suffit à donner les réponses sans qu'il soit besoin d'études sophistiquées ou de collections de chiffres ; il faut y ajouter l'absence d'enthousiasme des politiques qui craignent que l'on critique leurs choix. Une des difficultés de l'évaluation des politiques publiques c'est qu'elle est associée au contrôle, et sous-entend la sanction.

Dès 1983, le lien entre évaluation et sanction est évoqué, Saez (2000) résume la discussion : « il importe de bien distinguer ces deux fonctions, pour ne pas courir le risque, sous prétexte de contrôle, de flatter en même temps la propension à l'autoritarisme au détriment de la recherche patiente de solutions fondées sur le dialogue permanent entre les différents acteurs de la prise de décision et de la mise en œuvre qui devrait précisément favoriser la démarche évaluative ».

Pons (2011) voit dans l'évaluation à la française une sorte d'entre-deux : un contrôle social sur les acteurs les invitant à faire évoluer leurs pratiques et leur identité professionnelle ; le passage d'une évaluation de conformité à une évaluation de la pertinence des choix, sans parvenir à faire des résultats de l'évaluation un instrument d'une nouvelle régulation.

L'évaluation des politiques publiques a pour ambition particulière d'apprécier l'ensemble des maillons de la chaîne de l'action publique et d'appréhender jusqu'aux impacts finaux d'une politique.

Il est donc particulièrement nécessaire de rappeler que l'ambition de l'évaluation des politiques publiques dépasse la seule description des ressources et des réalisations d'une politique donnée. Une pareille approche relève d'un simple suivi de gestion, alors que l'évaluation des politiques publiques se donne pour objet d'apprécier le plus complètement possible la politique qui lui est soumise (Pons, 2011).

4-2 Les décideurs n'aiment pas l'évaluation !

Pons (2008) précise que « la «culture d'évaluation» est moins une réalité institutionnelle qu'un discours politique sans cesse réactivé. Ce discours illustre l'incapacité des évaluateurs à faire partager leurs impératifs par le reste des acteurs du système éducatif, mais aussi le refus des décideurs de trancher le débat en affichant clairement une conception particulière de l'évaluation. On peut lire une alliance objective au maintien d'un statu quo entre ministère et établissements, le premier ne tirant aucun parti des fils d'évaluation qui existent, les seconds se laissant aller à l'impossibilité d'une évaluation objective ». Cependant, tout projet d'évaluation est un « idiome réformateur » au sens où Pons (2011) l'entend. C'est un outil de communication particulier à l'analyse de l'IUFM qui se veut capable de déclencher un changement et de modifier les pratiques.

Cette contestation théorique semble relayée par les réticences des personnels devant l'évaluation. Le rapport indique ainsi que « dans tous les cas où l'on a besoin d'informations précises, soit pour des promotions de corps soit pour des personnels en difficulté soit pour des postes à exigences particulières, les évaluations effectuées ne suffisent pas ». Il remarque que les travaux menés par l'inspection générale de l'éducation nationale, afin de remédier à cette situation, paraissent abandonnés.

Le rapport du Haut Conseil de l'Évaluation de l'École évoque explicitement un défaut d'impulsion politique. Il serait probablement exagéré de prétendre que l'évaluation des politiques publiques n'a aucune place dans le discours politique. Mais, force est d'observer que ces manifestations de volonté n'ont guère de suites, à commencer dans la pratique de l'exécutif lui-même. Ainsi, la thématique de l'évaluation, qui devrait être au centre de la réforme de l'État, apparaît avancer aussi lentement que celle-ci.

Le Haut Conseil de l'Évaluation de l'École rappelle que la question des méthodes de l'évaluation est également importante : elles appellent, d'abord, la définition d'un référentiel précis qui fait souvent défaut. Sur ce point, le rapport souligne les lacunes que présente la gestion des processus d'évaluation. Celui pointant les compétences que doivent acquérir les jeunes enseignants est une exception.

La qualité des méthodes d'évaluation suppose aussi le choix d'outils pertinents.

À cet égard, on peut regretter que l'on procède largement par questionnaires, recueillant ainsi sur les pratiques pédagogiques des déclarations plutôt que des observations et qu'elle ne porte pas véritablement de jugement évaluatif, se contentant trop souvent de restitutions purement descriptives. Ce travail adossé à un questionnaire d'évaluation de la formation a essayé de tenir le plus grand compte de cette remarque.

Les décideurs du système universitaire sont des enseignants-chercheurs. Van Zanten (2004) pense que le consensus pour faire de l'efficacité une valeur fondamentale du système éducatif n'existe pas. Bien des responsables voient dans le *new public management* (nouvelle gestion publique), doctrine fondée sur la maîtrise budgétaire et fortement influencée par le monétarisme, une marchandisation de l'Éducation qu'ils refusent. Ils ne considèrent pas l'évaluation comme un moteur possible de la modernisation de l'État.

5- Les définitions de l'évaluation des politiques publiques

Au-delà de la variété des approches de l'évaluation des politiques publiques, il est possible d'identifier une identité forte de l'évaluation ordonnée autour de l'idée de rationalisation de l'action et de la décision publiques. L'évaluation poursuit un objectif cognitif élaboré au service de l'intelligence de la décision publique.

5-1 Les définitions des experts

Plusieurs propositions peuvent être reprises, elles sont intéressantes en raison des évolutions qu'elles traduisent et, pour les deux premières, de leur mention dans les travaux fondateurs de l'institutionnalisation de l'évaluation des politiques publiques en France.

- La définition proposée dans un rapport du Plan de 1985 (rapport Deleau) précise qu'« évaluer une politique, c'est reconnaître et mesurer ses effets propres ».
- La définition du rapport Viveret (1989), indique qu'« évaluer une politique, c'est former un jugement sur sa valeur ».
- Celle de Freeman et Rossi (2004) propose que « l'évaluation doit se préoccuper de l'utilité, de la mise en œuvre, de l'efficacité et de l'efficience des mesures qui ont pour but d'améliorer le sort des membres de la société ».
- La société française d'évaluation (créée en 1999) donne en 2006 une définition de l'évaluation « qui vise à produire des connaissances sur les actions publiques, notamment quant à leurs effets, dans le double but de permettre aux citoyens d'en apprécier la valeur et d'aider les décideurs à en améliorer la pertinence, l'efficacité, l'efficience, la cohérence et les impacts ».

On relève une évolution d'une définition assez neutre où l'évaluation serait un simple processus d'identification des effets d'une action publique vers des définitions assignant à l'évaluation un rôle plus complet et pleinement appréciatif. La définition du Plan en 1985 insistait sur l'identification des effets propres de la politique soumise à évaluation. La définition du rapport Viveret a le mérite de la simplicité et de la généralité. L'évaluation est placée dans une optique appréciative mais cette appréciation, technique, débouche nécessairement sur un jugement politique. La définition de Freeman et Rossi (1999) représente une synthèse des précédentes définitions auxquelles elle ajoute une dimension nouvelle. En effet, en affirmant que l'évaluation des politiques publiques répond à une préoccupation, elle établit que l'évaluation est un outil au service de finalités particulières. L'important reste que ces différentes définitions de l'évaluation des politiques publiques, au-delà des différences entre les approches proposées pour la décrire, comportent une certaine unité. Concernant la définition de la société française d'évaluation, elle a le mérite d'évoquer les notions de résultats des impacts et de retour sur expérience. Pons (2011) pense qu'ainsi envisagées peu d'évaluations de politiques publiques sont menées en France.

À ce propos il note que le Code de l'éducation articles L 741-1 à L 741-11 montre une ambition quelque peu générale et même floue en la matière « [...] L'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche procède, en liaison avec les services administratifs compétents, à des évaluations [...] L'inspection générale de l'éducation nationale et l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche établissent un rapport annuel qui est rendu public [...] ».

La définition donnée par De Ketele (1989) est complète : évaluer signifie recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides, fiables ; examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route, en vue de prendre une décision.

Abernot (1996) opte pour une définition en deux natures, mesure (supposant unité) et appréciation (impliquant subjectivité de l'évaluateur) et deux fonctions, contrôle et progrès. Pour ce chercheur, au-delà de la nature et de la fonction, il est indispensable de préciser le contexte : évaluateurs, moyens objets, produits, destinataires de l'évaluation.

La valeur d'une évaluation tient donc à terme à l'usage que l'on fait des conclusions et des recommandations ; Les résultats doivent faciliter une vision commune, la prise de décision et améliorer *in fine* les politiques ou les pratiques.

Dès la mise au point il convient donc de penser aux étapes ultérieures de communication (objectifs, cibles, besoins des cibles, effets attendus, éléments du message, forme de la communication). Bien entendu, la clarté du compte-rendu doit être privilégiée.

5-2 Les définitions juridiques

Le droit positif a connu deux définitions successives de l'évaluation des politiques publiques : Le décret du 22 janvier 1990 en a donné la première définition : « Évaluer une politique, c'est rechercher si les moyens juridiques, administratifs ou financiers mis en œuvre permettent de produire les effets attendus de cette politique et d'atteindre les objectifs qui lui sont fixés ». Le décret du 18 novembre 1998 (abrogé en 2008), créant le Conseil National de l'Évaluation, lui a substitué une nouvelle définition selon laquelle « l'évaluation d'une politique publique a pour objet d'apprécier l'efficacité de cette politique en comparant ses résultats aux objectifs assignés et aux moyens mis en œuvre ».

Une simplification est apportée puisque le décret assimile implicitement les effets attendus d'une politique à ses objectifs. Cette assimilation considère que les objectifs visés sont les objectifs ultimes de la politique envisagée. Généralement on sépare les objectifs des effets attendus. Le diagramme des objectifs est lié à la programmation d'un projet d'évaluation et apporte une vision synthétique de la stratégie déployée ; celui des effets présente les résultats constatés.

La première définition de l'évaluation, mentionnée en 1990 dans notre droit positif, insiste sur la mesure de la capacité des moyens publics mis en œuvre à atteindre les objectifs fixés. Dans cette optique, l'évaluation était avant tout un jugement sur l'efficacité d'une action. La deuxième définition de droit positif de 1998 postule que l'évaluation doit repérer les effets d'une politique publique sans restreindre l'investigation à l'efficacité immédiate de cette politique, avec une attention portée à l'efficience des moyens.

L'évaluation juridique comporte toujours un jugement de valeur sur des politiques ou des actions publiques, mais un jugement élaboré à travers un processus intellectuel qui se veut rigoureux et qui implique la mobilisation d'un appareil critique cohérent et le plus pertinent possible.

Ses liens directs avec l'intelligence des décisions publiques auraient dû en faire depuis longtemps une activité usuelle.

Elle ne devrait pas être vue comme indépendante des processus de conduite des politiques publiques mais au contraire soigneusement articulée avec celles-ci. Ce n'est pas le cas comme le montre Pons (2008). Dans cette perspective l'évaluation des politiques publiques est un élément essentiel dans le choix des modalités de gouvernance, tant par son objet, que par sa dimension participative. L'évaluation compte plusieurs finalités conjointes :

- une finalité décisionnelle : préparer des décisions concernant la poursuite, l'arrêt ou la remédiation d'une politique,
- une finalité gestionnaire : répartir plus rationnellement les ressources humaines et financières entre différentes actions, améliorer la gestion des services chargés de les mettre en œuvre,
- une finalité d'apprentissage et de mobilisation : contribuer à la formation et à la mobilisation des agents publics en les aidant à comprendre les processus auxquels ils participent et à s'en approprier les objectifs.

5-3 Les guides spécialisés émanant d'organismes spécialisés

Les conclusions du *Petit guide de l'évaluation* élaborées par le Conseil Scientifique de l'Évaluation (CSE) au début des années 1990, exprime une finalité « déontologique » : rendre des comptes aux responsables politiques et aux citoyens sur la manière dont une politique a été mise en œuvre et sur les résultats qu'elle a obtenus. La finalité informative est la finalité « démocratique » de l'évaluation.

La mesure des effets d'une politique donnée peut, pour de multiples raisons, se heurter à une réelle complexité, contenue dans toute activité d'évaluation. Elle suppose alors de l'admettre et de l'affronter comme telle en mobilisant les outils nécessaires.

Le guide de l'évaluation 2005, donne la définition suivante : « L'évaluation rétrospective, menée dans un cadre méthodologique et institutionnel formalisé, a pour but de porter un jugement, empirique et normatif, sur la valeur d'une action, d'un projet, d'un programme, d'une politique ».

L'évaluation vise à :

- vérifier la pertinence et la cohérence des objectifs de départ,
- apprécier la mise en œuvre des moyens ainsi que leur adéquation aux objectifs,
- mesurer l'efficacité de l'action, c'est à dire le degré d'atteinte des objectifs,
- examiner la durabilité des effets observés.

L'OCDE, dans le *Guide de l'évaluation* (2005) propose cette définition de l'évaluation: « Appréciation systématique et objective d'un projet, d'un programme ou d'une politique, en cours ou terminé, de sa conception, de sa mise en œuvre et de ses résultats. Le but est de déterminer la pertinence et l'accomplissement des objectifs, l'efficience en matière de développement, l'efficacité, l'impact et la durabilité. Une évaluation devrait fournir des informations crédibles et utiles permettant d'intégrer les leçons de l'expérience dans le processus de décision des bénéficiaires et des bailleurs de fonds. Le terme "évaluation" désigne également un processus aussi systématique et objectif que possible par lequel on détermine la valeur et la portée d'une action de développement projetée, en cours ou achevée». Cette définition de l'OCDE ne pose pas le problème de l'objectivité de toute action humaine.

5-4 L'avis des acteurs de terrain

L'enseignant-chercheur élu au CA donne son sentiment sur la difficulté à mener une évaluation (annexe 1, p. 13) : À mon avis par définition l'évaluation est améliorante mais en se rendant bien compte que ce n'est pas facile ; il me semble qu'il serait tout à fait possible par exemple de croiser une évaluation horizontale celle qui est actuellement faite par le comité national d'évaluation (d'ailleurs il ne devrait pas comporter simplement des

membres désignés mais aussi des membres élus, ce qui n'est pas le cas à ma connaissance) et puis une évaluation verticale c'est-à-dire au fond par les commissions du conseil national des universités qui sont des commissions disciplinaires. Je pense qu'il y aurait moyen de croiser ça. Une façon à la « Bouvier » de noter l'utilité de l'évaluation.

Le directeur de site livre son opinion (annexe 1, p. 23) : grâce à la présence notamment de l'attaché temporaire d'enseignement et de la recherche (ATER) on a essayé de démarrer une évaluation que je qualifierais d'interne à la suite d'entretiens individuels ; c'était pas inintéressant parce que ça a permis de faire émerger certains dysfonctionnements, certains retours positifs ; d'ailleurs parfois de la part de stagiaires notamment ou formateurs, mais je crains qu'on n'ait pas travaillé les choses suffisamment, même s'il y a eu une volonté. Peut-être alors est-ce que le CNE a été l'élément déclencheur.

B- L'ÉVALUATION DES FORMATIONS

L'évaluation de la formation ou plutôt l'évaluation des enseignements ou des étudiants est une spécificité au sein de l'évaluation des politiques publiques. De nombreux chercheurs se sont penchés depuis longtemps sur ce dernier domaine. Cependant, une transposition des concepts à l'évaluation des formations est possible.

1- Le panorama de l'évaluation des formations

1-1 Les objectifs méthodologiques de l'étude

L'hypothèse réside dans l'idée que l'évaluation du système de formation s'établit au travers de plusieurs critères qu'il faut repérer : des jugements négatifs qui seront confrontés à la réalité du plan de formation, des paroles d'experts qui subiront le même traitement comparatif, des normes imposées par la centrale qu'il faudra comparer aux évaluations faites sur l'institut.

Les nombreux ouvrages d'humeur, essais, pamphlets sur l'IUFM sont le reflet d'opinions critiques qui, grâce au relais des médias, ont contribué à façonner les représentations de l'établissement. Les propositions tirées des analyses d'experts n'appartiennent pas à la même sphère, elles apportent des propositions afin d'améliorer le fonctionnement de l'IUFM. Il s'agira de confronter critiques et conseils à la réalité de la formation dispensée par l'IUFM de l'académie de Montpellier pour déceler les différences, les manques, les orientations hétérodoxes prises éventuellement par l'institut par rapport aux « normes » préconisées par ces experts.

Notre regard portera pour évaluer la qualité de la formation dans trois directions : la formation par rapport aux normes préconisées dans les rapports d'experts et dans les ouvrages des critiques ; les objectifs de la formation comparés aux recommandations du Haut Conseil de l'Éducation (HCE). Ensuite, c'est le résultat au concours de professeurs des écoles et la façon dont ils sont exploités en remédiation du processus de formation qui sera examinée. La place du concours est un aspect important ayant fait l'objet de multiples discussions. Enfin, les opinions des anciens stagiaires ayant suivi la formation seront, analysées et interprétées à partir d'un questionnaire.

1-2 Les difficultés pour évaluer une politique de formation

Les politiques publiques manquent fréquemment de structuration selon Bourdin, André et Plancade (2004). Cette partie fait appel à la richesse du rapport de ces sénateurs. Il faut entendre par là que leurs objectifs sont trop souvent peu repérables, et leurs impacts difficilement appréciables. Ces hésitations donnent à la politique de la formation des enseignants des contours flous qui nuisent à sa lisibilité et favorisent l'éparpillement des actions qu'elle encourage par la multiplication des thématiques abordées.

Elles ne sont pas contrebalancées par la définition d'objectifs nationaux opérationnels et stables. Cette politique se prolonge, au niveau budgétaire, par l'absence dans les documents produits à l'appui des demandes de crédits d'indications précises sur les objectifs au regard des financements sollicités. Quand des indicateurs demandés sont trop généraux, ils ne permettent pas, en général, d'apprécier la portée des actions.

Le peu d'attention portée aux questions concrètes de gestion et d'accompagnement des politiques publiques de formation connaît d'abondants exemples, qu'il s'agisse de l'empilement des textes ou de leur absence, de la multiplication des dispositifs ou encore du foisonnement des régimes contradictoires. Cette situation débouche sur des difficultés majeures de pilotage d'une politique de formation.

Comme difficulté, il faut aussi mentionner les questions posées par la diffusion des méthodes d'expertise. Celles-ci sont forgées la plupart du temps par les établissements et la diffusion des résultats est généralement inorganisée.

L'évaluation de politique publique nationale peut être traitée dans le cadre d'un système général d'évaluation. Cela supposerait que les travaux d'évaluation s'attachent à préciser les résultats et impacts territoriaux des politiques nationales.

La mesure des résultats est problématique -par exemple la seule mesure du nombre des diplômes observés par reporting- ne peut rendre compte de la qualité de la formation qui a été validée à un moment donné.

Pour les IUFM, le CNE a dressé en 2001 un rapport sur 22 instituts qui constitue un travail exhaustif. Certes, le travail du CNE a été fortement critiqué par des chercheurs (Ardoino et Berger, 1989), composé d'enseignants-chercheurs de toute spécialité qui sont bien mal armés pour conduire ce type de travail, les deux chercheurs préféreraient confier de telles évaluations à des spécialistes, praticiens de l'approche ethno-méthodologique, de l'analyse institutionnelle, de la sociologie des organisations ou de l'intervention psycho-sociologique. Tant que ces interrogations ne seront pas levées, le piège de l'ignorance des véritables règles du jeu de l'évaluation constitueront des obstacles à l'évaluation du CNE. Il semble que le travail effectué à Montpellier en 2003 sous la conduite de Michel Deleau soit un travail qui a évolué. Le CNE a pris conscience de ces difficultés et fait évoluer au travers d'un pré-rapport d'auto-évaluation et d'un livre de références ses pratiques méthodologiques. On constate qu'il existe beaucoup d'évaluations concernant les aspects particuliers de la politique de formation mais elles ne dessinent pas une évaluation globale.

2- L'évaluation des dispositifs de formation au regard des théories des chercheurs

La professionnalisation des métiers de l'éducation, le nouveau cadrage de la formation dans plusieurs « cahiers des charges » successifs, l'évolution et la diversité des contextes d'exercice requièrent de plus en plus une compréhension et une prise en compte des changements dans nombre de domaines, que ces ajustements interviennent en cours de formation ou après une maturation plus longue alimentée par une réflexion approfondie. L'évaluation des dispositifs de formation en IUFM contribue à cette démarche d'appréciation de l'activité et de la qualité des prestations qui peut conduire à s'inscrire dans une démarche de qualité.

Quels sont les cadres pour penser l'évaluation de la formation ? Nous attachons à présenter quelques points de vue de chercheurs, ce qui entraîne, selon nous, non une confusion, mais une richesse. Pour peu qu'une méthode d'analyse de l'établissement, s'appuyant sur ces travaux, soit définie.

2-1 Les travaux de Jacques Ardoino (1989)

Il pose l'hypothèse de la nécessité d'une pluralité de regards pour permettre la compréhension d'un objet donné, il est, par ailleurs, dans une logique d'évaluation négociée. La formation, pratique sociale, est un objet qui présente un degré élevé de complexité. Sans une multiplicité d'éclairages, toujours incomplets, mais pensés comme complémentaires, cet objet resterait inintelligible. Ardoino (1989) propose de penser l'objet complexe comme un objet stratifié, appelant plusieurs niveaux de lecture que l'on cherchera à articuler. Cette question de la multi-référentialité permet d'éclairer ce qui sous-tend les décisions prises sur le terrain, par exemple, dans certains choix :

- de structure, comme la composition plus ou moins inter-catégorielle des groupes de pilotage,
- de méthodes, comme le recoupement entre des données déclaratives en provenance des formés et des données en provenance des formateurs,
- ou encore d'acteurs, avec la recherche d'autre point de vue comme celui de l'employeur sur l'évaluation des compétences acquises par le professeur. Nous privilégions ce point de vue dans l'enquête adressée aux ex-stagiaires.

2-2 Les travaux de Jean Cardinet (1992)

Plusieurs conditions, comme évoqué plus haut, doivent être réunies pour une évaluation réussie : l'objectivité de l'évaluation est nécessaire, souhaitée, mais elle est à rejeter. Il propose dans ces conditions de préférer l'évaluation formative, de favoriser les acquis expérientiels en partageant un portefeuille de présentation, un « portfolio ». Les subjectivités tiennent du fait que l'évaluation prépare une décision mais que l'on ne connaît pas à l'avance pour orienter le processus d'évaluation. La question du type d'objectifs de l'évaluation est donc centrale.

Deuxième difficulté, le choix de critères. Par exemple, pour évaluer un projet de formation afin de décider s'il est nécessaire de lui apporter des modifications, on peut se demander si le projet est efficace, c'est-à-dire si les résultats atteints correspondent aux objectifs visés, mais aussi s'il est efficient, c'est-à-dire si les résultats sont atteints de la manière la plus « économique » possible, ou encore s'il est équitable, c'est-à-dire s'il permet à chacun d'atteindre les résultats visés quelles que soient les conditions de départ. L'efficacité, l'efficience, l'équité sont différents critères qui peuvent être utilisés. D'autres critères pourraient encore être choisis : la pertinence des objectifs poursuivis, la cohérence des moyens mobilisés, l'adhésion des acteurs, etc. Pour la plupart des auteurs, les critères doivent être pertinents, indépendants, pondérés et peu nombreux (Gérard, 2002).

Le choix des indicateurs constitue le troisième point de vigilance. Les indicateurs doivent permettre de vérifier ce que l'évaluateur veut vérifier, et pas autre chose. La pertinence est donc le point essentiel de la sélection à faire parmi une gamme étendue (De Ketele, 1989). S'ils contiennent des chiffres ils sont quantitatifs, s'ils s'appuient sur des mots ils sont qualitatifs.

La quatrième subjectivité est liée à la stratégie (méthode, techniques, outils) de choix des indicateurs. Il n'existe pas de méthode supérieure cependant certaines sont plus adaptées à certaines situations de façon à ce que les données recueillies correspondent bien à la réalité de l'évaluation. L'examen de l'adéquation entre critères (l'idéal) et indicateurs (la réalité) correspond à la cinquième cause de subjectivité. C'est aussi la question du sens car c'est dans cette phase qu'un jugement de valeur va être émis. L'évaluateur ne doit pas se contenter de constater un écart entre la norme et la réalité mais il va donner du sens, avec soin et méthode, à tous les éléments en présence.

2-3 Les travaux de Gérard Figari (1994)

Ces travaux sur l'existence de trois types de référentiels dans le champ professionnel permettent de distinguer :

- le référentiel métier ou référentiel d'activité qui permet de décrire les caractéristiques d'un métier en termes d'activités ou d'interventions élémentaires. En l'occurrence, jusqu'à présent c'est l'État qui le fixe au travers des maquettes des concours, des programmes et des textes sur les missions des enseignants,
- le référentiel de compétences qui liste l'ensemble des compétences professionnelles générales requises par l'agent pour exercer le métier.

C'est par le cahier des charges de la formation comportant dix compétences que l'État fixera (hors de la période d'étude) ce référentiel (BOEN n° 1 du 4 janvier 2007). Le plan de formation fondé sur l'alternance et un « cahier des charges » est proposé dans le cadre de la réglementation en vigueur dans la période d'étude (la circulaire du 23 mai 1997 -BO n°22 du 29 mai 1997- : mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel, circulaire du 27 juillet 2001 -BO n°32 du 6 septembre 2001 avec le cahier des charges de l'accompagnement de l'entrée dans le métier des enseignants des premier et second degrés- relative à l'accompagnement de l'entrée dans le métier et à la formation continue des enseignants des premier et second degrés et des personnels d'éducation et d'orientation). Le contrat quadriennal de l'IUFM comporte un plan de formation qui, après avis d'une commission d'experts, est adopté dans son tout ou en partie par le ministère,

- le référentiel de formation qui va établir en amont les capacités nécessaires ou méta compétences, à faire acquérir durant la formation pour préparer à exercer le métier. L'examen des résultats aux concours, notamment à ceux du premier degré, ont permis de développer le lien entre l'individu et ses capacités à profiter de la formation avec bénéfice, c'est-à-dire d'obtenir un résultat positif aux concours.

2-4 Les travaux de Charles Hadji (1997)

Il pose la question : quelle évaluation faut-il ? Quantitative ou qualitative ? Des évaluations quantitatives sous forme de questionnaire, ainsi que qualitatives sous forme d'entretiens peuvent être menées de façon dissociées ou associées. L'étude quantitative est la plus appropriée pour établir une vue d'ensemble, une tendance générale. La précaution à prendre au préalable est de définir des indicateurs fiables. Le questionnaire est un outil susceptible d'être adapté et pérennisé quelles que soient les évolutions institutionnelles à venir.

On peut contrôler à partir de la méthode quantitative :

- la pertinence du plan de formation par rapport aux besoins définis dans le cahier des charges,
- sa cohérence vis-à-vis des objectifs visés,
- son efficacité (rapport qualité/coût),
- son efficacité en termes de résultats.

Pour Hadji (1989), il faut d'abord savoir en matière d'évaluation ce que l'on souhaite faire, car la forme de l'évaluation n'est pas neutre ; n'oublions pas qu'évaluer c'est au premier chef, dit-il, prononcer un jugement de valeur. Alors quelle orientation va-t-on donner à l'évaluation ? À quoi va-t-elle servir ? Quel rôle veut-on jouer soi-même ? Les réponses à ces questions préalables sont indispensables pour définir son projet.

Abernot (1996) inscrit sa réflexion autour de questions génériques : évaluer dans quel but, pourquoi et pour qui ? Qui sont les commanditaires et quelles sont leurs attentes ? Qui sont les évaluateurs et quelle est leur légitimité ?

Quelles sont la nature et la forme de l'action ? Quels sont les objets et les produits de l'évaluation ?

Veut-on privilégier, le jeu pédagogique, facilitateur des apprentissages ? Le jeu institutionnel ? Dans ce cas la prise d'informations, permettra de nourrir un dialogue lors d'une réunion avec les formés ou avec les commanditaires de la formation. Le jeu social, en déterminant la valeur du formé, dans une logique par exemple d'orientation ? Pour Hadji (1989) sans réponses à ce questionnement pas d'évaluation pertinente. L'évaluation est une gestion du probable, une manière de peser sur le présent pour peser sur l'avenir.

Autre caractéristique, pour Hadji et Barbier (1985), l'évaluation est un rapport social de communication, une mise en tension entre un référé (l'objet évalué, l'ensemble des éléments observables) et un référent (le modèle idéal, la grille de lecture), qui permet de situer le référé par rapport au référent, estimer son niveau, vérifier ses acquis.

Par ailleurs, le discours évaluatif n'a de sens que s'il s'efforce de dire du concret, de réduire la distance entre le processus d'évaluation et celui des apprentissages.

La façon doit être simple, il faut éviter la griserie de celui qui sait tout ou l'intellectualisme aboutissant à se perdre dans l'élaboration des théories. L'intérêt d'associer l'évalué à son évaluation ne fait à présent plus de doute, il faut y voir une source de motivation supplémentaire. Dans ce temps à hauts risques, les décisions doivent être construites pas à pas pour être pertinentes.

Dernier élément de la notion, la lecture d'observations réalisées à partir d'hypothèses afin de rendre compte de la réalité.

Cela implique qu'il est nécessaire de rassembler un ensemble de variables complexes en interaction, de rechercher les critères qui rendent cette réalité significative, ce qui est cité par Bressoux (2006).

Au total chaque situation est originale en soi, il ne peut donc y avoir *stricto sensu* de méthodes pré-adaptées mais des hypothèses avec des risques d'erreurs. En d'autres termes chaque situation d'apprentissage nécessite un dispositif d'évaluation original.

L'évaluation qualitative sonde les résultats et la satisfaction des usagers comparée à des normes de bonnes pratiques ou des standards. Selon Arnodo (2000) c'est le résultat d'une synergie entre les structures (équipements, installations, organisation générale du plan de formation), les procédures (enseignements, utilité des modules, relation formateurs /usagers), et les actes de formation au bénéfice des usagers (indicateurs d'effets en termes de réussite aux concours, d'acquisition de compétences).

2-5 Les travaux de Philippe Perrenoud

Il propose de centrer la formation sur un référentiel de compétences professionnelles, mieux sur une approche de la formation par les compétences (Perrenoud, 1999 et 2006) : « l'étudiant sort de l'école, dit-il, savant mais pas compétent, beaucoup n'ont pas appris à mobiliser leurs savoirs en dehors des situations d'examen. L'acteur aux prises avec une situation complexe, précise cet auteur, va utiliser de multiples ressources, les orchestrer et souvent aller au-delà, parce que les savoirs donnent rarement la solution, ils permettent de poser le problème, d'envisager des hypothèses, d'imaginer ce qui va se passer, de décider « en connaissance de cause ». Donc, les connaissances aident à penser, à peser le pour et le contre, mais à certains moments, il faut avancer en faisant aussi confiance à l'intuition, en prenant certains risques. Dans la formation professionnelle, certaines disciplines développent des compétences, en effet beaucoup sont centrées sur des faire : l'éducation physique, l'éducation artistique, une part des pédagogies de la langue maternelle ou des langues étrangères

Mais, pour Perrenoud (1999), il s'agit de renforcer les compétences, notamment dans les champs où les connaissances disciplinaires ont pris toute la place et en laissent donc très peu à leur mise en œuvre. Le professeur est invité à perdre un peu de son aisance à exposer des connaissances, pour s'aventurer dans un domaine où il devient plus formateur qu'enseignant, plus organisateur de situations que dispensateur de savoirs. La formation professionnelle apprend qu'on développe des compétences en créant des situations complexes qui exercent la mobilisation et la coordination des connaissances. Et qu'on évalue ces compétences de la même façon, en partie à travers des situations d'évaluation spécifiques, construites à cette fin, en partie en regardant les étudiants travailler. Quand on voit quelqu'un aux prises avec des problèmes, confronté à des situations de planification, d'orientation, de partage, on voit, sans avoir besoin de lui administrer un examen, s'il parvient ou non à s'en tirer ».

3- Les objets de l'évaluation de la formation

3-1 Le positionnement de l'évaluation

3-1-1 Les objets de l'évaluation des formations

La seule quête de la satisfaction des professeurs stagiaires en fin de formation ne peut constituer à elle seule un projet d'évaluation, le croisement des critères avec l'intention d'estimer, d'apprécier, de mieux comprendre est souhaitable (Hadji, 1989). Il est tout à fait utile d'évaluer « le fonctionnement et les résultats de la structure », c'est-à-dire de rapporter les résultats de l'institut aux objectifs énoncés dans son contrat et son plan de formation, et explicités dans les documents d'application construits autour des référentiels des compétences et des maquettes de formation.

Suivant l'objet visé, la temporalité prévue pour mettre en place ces évaluations varie. Elle peut avoir lieu au début d'un cycle de formation pour faire un état des lieux (positionnement, par rapport au référentiel de compétences professionnelles, en début de formation), en cours de formation pour adapter les activités d'enseignement en fin de formation pour réguler les plans de formation, les activités d'enseignement pour l'année suivante après une première période de vie professionnelle (enquêtes auprès des néo-titulaires). Une fois l'objet d'évaluation choisi, il reste à cerner ce qu'on évalue. Selon les enquêtes les dimensions interrogées varient selon la satisfaction de l'utilisateur du système de formation, la relation entre un système de formation et des compétences attendues, la relation entre une organisation pédagogique et des apprentissages, l'évolution des compétences, le sentiment de compétence, la maîtrise des compétences...

En fonction du sens que l'on souhaite donner quelles sont les formes et les conditions d'une évaluation efficace ? Faut-il évaluer des connaissances ou des compétences, dans le premier cas on entre de plain-pied dans l'évaluation sommative, dans l'autre cas dans l'évaluation formative.

Les objets de l'évaluation définis dans un cahier des charges de la conception d'une nouvelle formation (rapport Jolion remis à Mme Péresse en 2008) conduisant au diplôme de master peuvent être de trois natures :

- les formations : qui peuvent comprendre les plans et dispositifs de formation mais aussi les conditions de vie et de travail,
- les enseignements qui sont souvent laissés au libre arbitre des enseignants qui construisent leurs modalités d'évaluation,
- l'évaluation-notation des étudiants et des professeurs stagiaires.

Selon l'objet visé (conditions de vie, de travail et de formation, dispositifs de formation, enseignements, etc.), le niveau privilégié pour mener l'évaluation et recueillir les informations peut être :

- le niveau macro ou « établissement, groupe de formation »,
- le niveau méso ou « site de formation »,
- le niveau micro « filière d'enseignement spécifique ».

3-1-2 Évaluer le sentiment d'avoir appris

L'évaluation des formations en IUFM peut être également mesurée par le sentiment d'avoir acquis des compétences dans les différents niveaux d'enseignement dispensé, en fonction des différents dispositifs de formation. C'est ce choix qui a été privilégié dans l'enquête faite auprès des anciens stagiaires de l'IUFM :

- compétences de gestion de la classe,
- analyse des pratiques professionnelles,
- conception de l'activité pédagogique,
- responsabilité et éthique professionnelles.

L'anonymat est une condition importante de la véracité des réponses. Par ailleurs, une évaluation régulière longitudinale de la mise en œuvre des plans de formation permet une régulation du processus de formation et une mise en évidence des évolutions constatées et des réussites enregistrées, voire suggère des chantiers à ouvrir.

3-2 L'évaluation sommative

L'essentiel de l'évaluation sommative est de vérifier que le sujet ou l'organisation soit capable d'atteindre le degré de maîtrise souhaitée, fixé par l'évaluateur, peu importe les processus mentaux impliqués. L'intérêt de la méthode est de classer, sélectionner, certifier.

3-3 L'évaluation formative et formatrice

Le but de l'évaluation formative est de réguler les processus d'apprentissage, de recueillir les informations utiles pour organiser la suite de la séquence d'apprentissage. Elle ne se limite pas à faire le point sur le niveau de maîtrise en fin de processus, elle situe les difficultés rencontrées dans le processus d'apprentissage, elle informe sur le chemin restant à faire.

Disons-le clairement, les difficultés de la mise en œuvre de ces deux modalités sont réelles, c'est bien là leur tendon d'Achille, temps, moyens matériels, personnes qualifiées, interprétations des informations sont autant d'obstacles à leur réalisation.

Certains auteurs distinguent l'évaluation formatrice, conçue comme un outil spécifique d'apprentissage qui entre dans le processus même de l'apprentissage. Elle permet à l'élève de réguler son apprentissage en prenant en compte la représentation des buts à atteindre (Hadji, 1989). Elle est donc le vecteur d'une réelle appropriation des savoirs et des savoir-faire par l'apprenant (Abernot, 2009).

4- L'implication des acteurs dans l'évaluation

Des observatoires peuvent être chargés de définir les axes de travail, la réalisation et l'organisation des évaluations ainsi que les missions des groupes de travail qui peuvent être associés. En associant l'ensemble des acteurs au pilotage de l'évaluation et en renforçant la présence des usagers dans les instances de pilotage, les IUFM développent une approche plurielle sur la question de l'évaluation des formations. Cette participation des acteurs peut aussi se concrétiser dans la mise en place de groupes de travail réunissant formateurs et usagers de la formation pour concevoir et élaborer des outils d'enquêtes, interroger les résultats de l'évaluation de la formation et élaborer des propositions en vue d'une régulation permanente de la formation. Cette méthode fait référence à l'évaluation négociée d'Ardoino et Berger (1989).

Ultime étape de la mise en place de l'évaluation de la mission de formation des IUFM, la création des observatoires s'est imposée pour certains IUFM. Les observatoires permettent de développer une collaboration active en direction de l'ensemble des acteurs de la formation. En offrant une meilleure visibilité des effets de la formation, ils permettent d'améliorer la lisibilité des parcours des formés. Ce choix fait un moment à Montpellier a été abandonné.

5- L'utilisation des résultats

Les résultats obtenus doivent être utilisés, réinvestis en vue d'une régulation ou de prises de décision. La communication des résultats est une étape essentielle du travail d'évaluation qui peut se faire au cours de colloques, dans des rapports d'activités, directement aux élus (de l'établissement, territoriaux ou aux parlementaires) et aux équipes enseignantes. Dans un contexte où l'image des IUFM a besoin d'être confortée en faisant connaître les effets de ses formations, les IUFM auraient pu davantage mettre en évidence les réussites et communiquer auprès des partenaires et des usagers sur les chantiers à ouvrir ou à poursuivre. D'une façon plus générale, l'évaluation, en interne, participe à la constitution et au renforcement de l'identité des établissements.

Les résultats nourrissent la réflexion de l'équipe de direction et des formateurs et amènent des modifications dans l'organisation des formations.

Selon le type d'acteurs, en interne, les objectifs poursuivis diffèrent :

- l'analyse de la direction : les rapports et les préconisations lui permet de mieux situer sa propre interprétation des données issues de l'évaluation,
- les résultats spécifiques à chaque groupe de formation : l'utilisation des résultats par les formateurs pour réguler leur propre maquette de formation prend plus de sens quand ils sont en possession des résultats de leur propre groupe de formation et qu'ils peuvent les relativiser au vu des résultats de l'ensemble de la population,
- la diffusion de résultats de différents sites ou de groupes de formation sur une même question : plus sensible, elle peut engendrer la crainte de comparaison et d'analyse hâtive des différences constatées entre eux. Elle doit donc s'accompagner du développement d'une culture de l'évaluation au sein des établissements.

C- D'AUTRES ASPECTS THEORIQUES UTILES

Pour Nicolescu (1996), la somme des meilleurs spécialistes dans leurs domaines ne peut engendrer, de toute évidence, qu'une compétence généralisée, car la somme des compétences n'est pas la compétence sur le plan technique, c'est une intersection. Le besoin indispensable de liens entre les différentes disciplines s'est traduit par l'émergence, vers le milieu du XXème siècle, de la pluridisciplinarité et de l'interdisciplinarité. La transdisciplinarité concerne, comme le préfixe "trans" l'indique, ce qui est à la fois entre les disciplines, à travers les différentes disciplines et au-delà de toute discipline. Sa finalité est la compréhension du monde présent, dont un des impératifs est l'unité de la connaissance.

Partie importante de l'évaluation d'une politique publique de formation, l'action de formation elle-même Nicolescu (1996). L'un des principes qui sous-tend une formation professionnelle a trait à la polyvalence de cette formation indique, indiquent Lenoir et Bru (2010). En effet, on s'attend à ce que la professionnelle ou le professionnel soit une personne qui a développé des compétences variées lui permettant d'assumer diverses fonctions et tâches et on s'attend à ce qu'il puisse s'occuper de situations professionnelles complexes décrites par Étienne et Lerouge (1997).

C'est pourquoi un accent plus fort est mis non seulement sur une meilleure intégration entre les cours à visée théorique et ceux de nature plus pratique mais aussi entre ces derniers et les conditions réelles d'exercice de la profession sur le terrain au sein des classes, en situation réelle, dans lesquelles le futur maître aura à travailler (Étienne, Lerouge, 1997). *De facto*, la notion de référentiel de compétences professionnelles s'est progressivement installée, au cours des vingt dernières années, pour occuper aujourd'hui une place centrale chaque fois qu'il s'agit de penser et d'organiser la formation des enseignants. C'est la difficulté que contient la question de l'évaluation d'un établissement qui à l'évidence associe de nombreux champs référentiels.

1- La pluridisciplinarité

La pluridisciplinarité concerne, dit Nicolescu (1996), l'étude d'un objet d'une seule et même discipline par plusieurs disciplines à la fois. La pluridisciplinarité est la rencontre autour d'un thème commun entre chercheurs, enseignants de disciplines distinctes mais où chacun conserve la spécificité de ses concepts et méthodes. Il s'agit d'approches parallèles tendant à un but commun par addition des contributions spécifiques. Dans le cadre d'un développement technologique, différentes disciplines ou métiers peuvent collaborer pour traiter chacun un sous-problème. Par exemple, un tableau de Giotto peut être étudié par le regard de l'histoire de l'art croisé avec celui de la physique, la chimie, l'histoire des religions, l'histoire de l'Europe et la géométrie. Autrement dit, la démarche pluridisciplinaire déborde les disciplines mais sa finalité reste inscrite dans le cadre de la recherche disciplinaire.

La pluridisciplinarité (ou multidisciplinarité), selon une conception de premier niveau, consiste à aborder un objet d'étude selon les différents points de vue de la juxtaposition de regards spécialisés. Il s'agit ainsi de faire coexister (que ce soit consciemment ou non) le travail de plusieurs disciplines à un même objet/sujet d'étude. L'objectif de la pluridisciplinarité est ainsi d'utiliser la complémentarité intrinsèque des disciplines pour la résolution d'un problème.

La recherche disciplinaire concerne, tout au plus, un seul et même niveau de réalité ; d'ailleurs, dans la plupart des cas, elle ne concerne que des fragments d'un seul et même niveau de réalité.

2- L'interdisciplinarité

L'interdisciplinarité, dit Morin (1994), a une ambition différente de celle de la pluridisciplinarité, elle concerne le transfert des méthodes d'une discipline à l'autre. On peut distinguer trois degrés de l'interdisciplinarité :

- un degré d'application. Par exemple, les méthodes de la physique nucléaire transférées à la médecine conduisent à l'apparition de nouveaux traitements du cancer ; l'interdisciplinarité suppose un dialogue et l'échange de connaissances, d'analyses, de méthodes entre deux ou plusieurs disciplines. Elle implique qu'il y ait des interactions et un enrichissement mutuel entre plusieurs spécialistes. L'interdisciplinarité est aussi le principe que l'on retrouve comme fondateur des sciences sociales,

- un degré d'engendrement de nouvelles disciplines. Par exemple, le transfert des méthodes de la mathématique dans le domaine de la physique a engendré la physique mathématique, de la physique des particules à l'astrophysique-la cosmologie quantique, de la mathématique aux phénomènes météorologiques ou ceux de la bourse -la théorie du chaos, de l'informatique dans l'art -l'art informatique. Comme la pluridisciplinarité, l'interdisciplinarité déborde les disciplines mais sa finalité reste aussi inscrite dans la recherche disciplinaire.

3- La transdisciplinarité

En revanche, la transdisciplinarité s'intéresse pour Nicolescu (1996) à la dynamique engendrée par l'action de plusieurs niveaux de réalité à la fois. La découverte de cette dynamique passe nécessairement par la connaissance disciplinaire.

Le concept de discipline scientifique renvoie à « une catégorie organisationnelle au sein de la connaissance scientifique ; elle y institue la division et la spécialisation du travail et elle répond à la diversité des domaines que recouvrent les sciences ».

Cet auteur souligne combien cette délimitation a permis de développer une phase dite de modernité de la recherche scientifique qui succédait à la phase classique où "tout le monde pensait sur tout" avec une grande dispersion de l'attention et de l'énergie.

La transdisciplinarité, tout en n'étant pas une nouvelle discipline ou une nouvelle hyperdiscipline, qui se nourrit de la recherche disciplinaire, et qui, à son tour, est éclairée d'une manière nouvelle et féconde par la connaissance transdisciplinaire. Dans ce sens, les recherches disciplinaires et transdisciplinaires ne sont pas antagonistes mais complémentaires. Morin (1999) considère la transdisciplinarité comme une nécessité pour la recherche contemporaine en raison de l'évolution des contenus de la connaissance. Si la démarche peut apparaître précieuse pour relever des défis de recherche elle s'avère cependant complexe à utiliser notamment car le chercheur doit légitimer *ex ante* ce qu'apporte la transdisciplinarité à la recherche. Par ailleurs, le chercheur doit confronter les avancées de son travail avec des communautés scientifiques diverses. La transdisciplinarité signe un savoir qui parcourt diverses sciences sans se soucier des frontières.

Considérant que la prolifération actuelle des disciplines académiques et non-académiques conduit à une croissance exponentielle du savoir, ce qui rend impossible tout regard global de l'être humain, l'article 3 de la charte de la transdisciplinarité élaboré en 1994 sous l'égide de Lima de Freitas, Edgar Morin et Basarab Nicolescu, propose une définition : « La transdisciplinarité est complémentaire de l'approche disciplinaire ; elle fait émerger de la confrontation des disciplines de nouvelles données qui les articulent entre elles ; et elle nous offre une nouvelle vision de la nature et de la réalité.

La transdisciplinarité ne recherche pas la maîtrise de plusieurs disciplines, mais l'ouverture de toutes les disciplines à ce qui les traverse et les dépasse ».

L'anthropologie préhistorique d'André Leroi-Gourhan et la sociologie historique de Norbert Elias en sont de bons exemples où les notions de physique, de biologie, d'économie, de sociologie sont présentes. L'interdisciplinarité étant l'art de faire travailler ensemble des personnes issues de diverses disciplines scientifiques. L'intérêt est de parvenir à un but commun en confrontant des approches différentes d'un même problème.

4- Le « morinisme », un élargissement du concept de discipline

Au sens général, la complexité désigne conformément à l'étymologie « ce qui est tissé ensemble, entrelacé ». Tout phénomène est toujours contextualisé, complexe, fait d'éléments différents entrelacés. Cette conception a été fortement ébranlée à la fin du 20e siècle. C'est l'originalité et le mérite de Morin et Le Moigne (2001) d'avoir mis au jour le changement qui s'en suit, instaurant ce qu'ils ont appelé « La pensée complexe ».

La pensée de la complexité se présente comme un édifice à plusieurs étages. La base est formée à partir de la théorie de l'information, de la cybernétique et de la théorie des systèmes et elle comporte les outils nécessaires pour une théorie de l'organisation. Viennent ensuite un deuxième étage, avec les idées de John Von Neumann, Heinz Von Foerster, Henri Atlan et Ilya Prigogine, sur l'auto-organisation.

La discipline est une catégorie organisationnelle au sein de la connaissance scientifique ; elle y institue la division et la spécialisation du travail et elle répond à la diversité des domaines que recouvrent les sciences. Bien qu'englobée dans un ensemble scientifique plus vaste, une discipline tend naturellement à l'autonomie, par la délimitation de ses frontières, le langage qu'elle se constitue, les techniques qu'elle est amenée à élaborer ou à utiliser, et éventuellement par les théories qui lui sont propres. L'organisation disciplinaire s'est instituée au 19ème siècle, notamment avec la formation des universités modernes, puis s'est développée au 20ème siècle avec l'essor de la recherche scientifique ; c'est-à-dire que les disciplines ont une histoire : naissance, institutionnalisation, évolution, dépérissement, etc. ; cette histoire s'inscrit dans celle de l'université, qui, elle-même, s'inscrit dans l'histoire de la société ; de ce fait les disciplines relèvent de la sociologie des sciences et de la sociologie de la connaissance et d'une réflexion interne sur elle-même, mais aussi d'une connaissance externe. Il ne suffit donc pas d'être à l'intérieur d'une discipline pour connaître tous les problèmes afférents à celle-ci.

L'esprit disciplinaire va devenir pour Edgar Morin un esprit de propriétaire qui interdit toute incursion étrangère dans sa parcelle de savoir. On sait qu'à l'origine le mot discipline désignait un petit fouet qui servait à s'auto-flageller, permettant donc l'autocritique ; dans son sens commun, la discipline devient un moyen d'écarter celui qui s'aventure dans le domaine des idées que le spécialiste considère comme sien.

Le concept de discipline scientifique renvoie à « une catégorie organisationnelle au sein de la connaissance scientifique ; elle y institue la division et la spécialisation du travail et elle répond à la diversité des domaines que recouvrent les sciences.

Même si l'interdisciplinarité permet de mieux appréhender un sujet dans sa « réalité globale », elle comporte le risque de l'approximation conceptuelle, de la confusion des concepts voire de l'illusion d'embrasser tous les savoirs. C'est pour ces raisons qu'on peut préférer à l'interdisciplinarité la « métadisciplinarité », qui consiste à « écologiser » les disciplines, c'est-à-dire à dépasser la segmentation en disciplines tout en la conservant (Morin, 1994).

La « disciplinarité », la pluridisciplinarité, l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité sont les quatre flèches d'un seul et même arc : celui de la connaissance.

Barbier et Durand (2003) soulignent une expansion du champ scientifique autour d'une nouvelle culture centrée sur un objet complexe d'étude et caractérisée par le souci de l'historicité, par l'intérêt pour les significations données par les acteurs à leurs activités, pour l'étude des transactions entre acteurs, par l'intérêt pour ce qui a trait à la recomposition de phénomènes dans un cadre global.

5- Les sciences de gestion

Les sciences de gestion restent les plus jeunes des sciences sociales, tout au moins dans leur histoire universitaire. Aujourd'hui, leur légitimité pratique et professionnelle ne fait pas de doute. Elles ont aussi bénéficié depuis une vingtaine d'années de la reconnaissance de l'entreprise comme acteur à part entière. Par ailleurs, une large popularisation des questions de management est indéniable même si elle s'accompagne des malentendus, des faux débats et des caricatures inhérentes à toute médiatisation. Mais ces succès ne se traduisent pas encore avec autant de clarté sur le plan scientifique. Dans ce domaine où les évolutions sont longues et complexes, les sciences de gestion souffrent toujours d'un déficit d'identité : elles doivent montrer qu'elles ont un objet scientifique propre. Car les sciences de gestion forment aujourd'hui une discipline éclatée, encore à la recherche d'une cohérence d'ensemble.

Cet éclatement a engendré une palette très riche de travaux spécialisés mais il a rendu difficile la construction d'accords et de désaccords qui dynamisent une communauté scientifique dès lors qu'existe pas un champ fédérateur. Une vision pragmatique de l'entreprise ou de l'organisation, le souci de l'instrumentation adaptée, la pratique de l'enquête empirique, ont pu, un temps, tenir lieu d'utiles référents communs.

Mais, un champ fédérateur est à construire, tant les concepts, les axiomatiques ou les grilles d'analyse élaborés au cours de l'histoire des sciences de gestion se sont multipliés. Les sciences de gestion aboutissent à ce qu'elles ne pouvaient clairement imaginer à leurs débuts : une science dont l'objet ne serait ni un type d'organisations, ni un type de phénomènes, ni un ensemble de faits, mais plutôt des problématiques constitutives de toute action collective : la décision, la rationalisation, la représentation, la légitimité, la coopération, etc.

6- La sociologie de l'enseignement supérieur

Le gouvernement des universités, d'après Mignot-Gérard (2003), et Musselin (2001) est divisé en deux courants complémentaires. Un premier, proche des sciences de gestion et de la théorie des organisations, s'est efforcé de définir des modèles organisationnels caractérisant les établissements d'enseignement supérieur.

Ce courant de recherches s'intéresse à la culture organisationnelle de l'université, à sa gestion stratégique et à ses processus de changement. Il appréhende l'organisation universitaire dans sa globalité en recherchant à établir des liens de causalité entre les caractéristiques organisationnelles de l'université, les styles de *leadership* qui s'y exercent, et la nature des processus décisionnels qui la caractérisent.

Une seconde approche apparentée à la sociologie et à la science politique est plus tournée vers l'analyse des réformes des systèmes nationaux d'enseignement supérieur et leurs effets sur les structures internes de gouvernement des universités.

7- Le choix des sciences de l'éducation

En 1883, Jules Ferry crée un cours de science de l'éducation à la Sorbonne et la première chaire de «sciences de l'éducation». Les sciences de l'éducation en tant que discipline universitaire (section 70 du CNU), apparaissent en 1967. Les premiers départements de sciences de l'éducation furent donc créés, entre 1967 et 1970, avec comme perspective de réunir autour d'un objet de travail commun -l'éducation- des spécialistes émanant de différentes disciplines scientifiques déjà constituées.

Elle rassemble plusieurs centaines d'enseignants-chercheurs couvrant un large spectre de spécialités et d'orientations théoriques (philosophie de l'éducation, psychologie et sociologie de l'éducation, didactiques de disciplines, etc.). Depuis, 1967 paraît la *Revue française de pédagogie*.

Les définitions sont nombreuses pour désigner l'objet des sciences de l'éducation. Elle correspond au sein des sciences humaines, au périmètre d'un champ de recherches orientées vers la compréhension du fait éducatif.

Ferdinand Buisson, au XIXème avait affirmé : « Je n'hésiterais pas à définir la pédagogie simplement : la science de l'éducation » (cité par Philippe Meirieu *Sciences de l'éducation et pédagogie* WWW.meirieu.com/COURS/pedaetscienceseduc.pdf). Comme lui, bien d'autres ont rêvé de fonder une science de l'éducation : c'est ainsi, dit Meirieu, que certains, comme Binet, Claparède ou Bouchet ont pu parler de pédagogie scientifique, d'autres, comme Dottrens, de pédagogie expérimentale, d'autres encore, comme Debesse, ont pu évoquer la constitution d'une véritable science pédagogique.

Tous avaient le désir de dégager l'éducation de l'incertitude, des tâtonnements des éducateurs, des méthodes aléatoires pour établir ce qu'il convenait de faire pour bien enseigner les enfants.

Les sciences de l'éducation concernent l'étude de différents aspects de l'éducation dans ses approches méthodologiques et pédagogiques et fait appel à diverses disciplines : l'histoire de l'éducation, la démographie, l'économie de l'éducation, la sociologie de l'éducation, la didactique, la psychologie des apprentissages, l'éducation comparée, l'administration scolaire, l'organisation et fonctionnement des systèmes éducatifs, la politique de l'éducation, la formation professionnelle et continue, la formation du personnel de l'enseignement, l'éducation spécialisée, etc.

De Landsheere (1992) fait la distinction entre recherche en éducation qui porterait directement sur l'éducation et la formation et la recherche sur l'éducation qui serait dépendante des différentes disciplines scientifiques, elle serait tributaire des critères de validité des sciences mères.

Pour Mialaret (2004), les sciences de l'éducation sont constituées par l'ensemble des disciplines qui étudient les conditions d'existence, de fonctionnement, et d'évolution des situations et des faits d'éducation. Démêler les facteurs qui entrent en jeu requiert un grand nombre de disciplines scientifiques.

Notre travail adhère à ce curriculum. Dans cette perspective, la politique publique constitue une entrée privilégiée pour l'étude transversale d'un objet commun à plusieurs domaines de recherche (Barbier, Durand, 2003). Plusieurs disciplines scientifiques seront convoquées : histoire de l'éducation, économie de l'éducation, sociologie de l'éducation, didactique, organisation et fonctionnement des systèmes éducatifs, politique de l'éducation, psychologie des apprentissages. Un protocole d'analyse sera proposé, les résultats seront confrontés aux hypothèses, et une tentative de généralisation sera effectuée. Cependant, l'administration de la preuve ne constitue pas la seule voie d'intelligibilité. La pensée confrontant des dimensions qui semblent éloignées peut rendre compte et donner des éclairages de la réalité éducative.

II- Le modèle d'évaluation adapté à cette étude

Il n'existe pas de cadre méthodologique « standard » de l'analyse des politiques publiques dit Muller (1990). Il distingue trois éléments dans une stratégie de recherche et d'étude des politiques publiques. Comment naissent et se transforment les politiques publiques ? On est dans la phase de construction, l'analyse des problèmes et difficultés permet leur dépassement dans la définition d'une politique publique.

Le deuxième se focalise sur l'étude de la « boîte noire », comment fonctionne le système d'action concret à travers lequel est mis en œuvre la politique publique : pilotage et vie institutionnelle, analyse des éléments d'entrée et de sortie, formation sont convoqués. Le troisième questionnement consiste à mesurer ou évaluer l'impact d'une politique publique. On est dans la métrologie qui, dans cette étude, sera un fil rouge, autrement dit un élément transversal. Bien entendu, ces trois postures se combinent suivant la question posée et les outils utilisés s'accommodent de l'angle de l'étude ; une étude sur l'impact utilisera des panels sur la durée, une décision des instruments plus qualitatifs.

Ces différents objectifs ouverts à l'analyse se doublent de la capacité et de la sensibilité de l'évaluateur à la métrologie (mesurer et améliorer), de sa capacité à expliciter de manière compréhensible le fonctionnement de l'établissement ainsi que des dimensions d'efficacité et d'efficience, de l'évaluation de la satisfaction si elle existe.

Toutes ces dimensions doivent exister et coexister dans les diverses approches d'évaluation et s'ajuster à la multiplicité des niveaux d'études.

A- LES DOCUMENTS DISPONIBLES

Ils sont nombreux et méritent un classement thématique.

1- Les textes législatifs et réglementaires

La loi d'orientation du 10 juillet 1989 fixe l'objectif assigné aux IUFM de mieux former, de mieux recruter et d'accompagner et amplifier les changements du système éducatif.

La loi n° 90587 du 4 juillet 1990, relative aux droits et obligations de l'État et des départements, concernant les IUFM, assure la transition des écoles normales vers les IUFM en permettant le règlement des problèmes de propriété et de personnel.

Le décret n° 90867 du 28 septembre 1990 fixe les règles d'organisation et de fonctionnement des IUFM.

Une fois le décret de création de l'IUFM de l'Académie de Montpellier (décret 91-532 du 7 juin 1991) et l'arrêté (arrêté du 13 juin 1991) portant nomination du directeur ainsi que le décret (décret 91-949 du 4 septembre 1991) créant le conseil d'administration pris, l'IUFM de l'Académie de Montpellier pouvait fonctionner. Le dispositif est complété par la nomination du secrétaire général, des directeurs adjoints et de l'agent comptable.

Enfin, le tout est parachevé par les premiers textes à portée pédagogique qui fixent l'architecture globale de la formation en IUFM :

- arrêté et circulaire du 2 juillet 1991 sur le contenu et la validation des formations organisées par les IUFM. Le bulletin officiel de l'Éducation nationale (BOEN) n°41 du 21 novembre fixant les modalités d'organisation des concours du second degré,
- arrêté du 18 octobre 1991 fixant les modalités d'organisation des concours du premier degré,
- arrêté du 18 juillet 1991 régissant la validation dans le second degré ainsi que arrêté du 2 octobre 1991 sur la validation de la formation de professeurs des écoles,
- arrêté du 24 juin 1991 fixant le montant des allocations la composition de la commission de choix à l'admission et à l'attribution d'une allocation.

Peu de textes par la suite, si ce n'est l' :

- arrêté du 7 décembre 1994 sur les conditions d'admission en IUFM et les textes instituant la refondation de la politique contractuelle et la contractualisation pour les IUFM (circulaire DES 98-118 du 22 05 1998).

La loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école n° 2005-380 du 23 04 2005 devient un document « statut » qui modifie le fonctionnement des IUFM.

C'est un moment clé de la mise en œuvre d'une politique publique. À partir de 2066 de nouveaux textes structureront la formation. Ils ne concernent pas la période couverte par cette recherche.

2- Les rapports internes

Une analyse chronologique, montre le foisonnement d'avis et de conclusions qu'a suscités la mise en place des IUFM. Jamais en un si petit espace-temps et pour un si petit nombre d'établissements autant d'encre n'a été versée, par autant d'experts! Sans être exhaustif : 1989 rapport Bancel, 1992 rapport du sénateur Gouteyron, 1992 rapport de l'inspection générale de l'Éducation nationale, 1992 rapport de l'Académie des sciences, 1993 rapport Kaspi, 1993 rapport Mesliand-Bloch, 2001 rapport Bornancin, 2001 rapport Meirieu, 2001 rapport Cornu-Brihault, 2001 rapport du comité national d'évaluation, 2002 rapport Caspar, 2003 rapport Troger, 2003 rapport de l'IGEN et IGAENR Septours et Gauthier, 2003 rapport

Thélot rédigé à la suite des travaux de la commission du débat national sur l'avenir de l'école qu'il présidait.

Ces textes de commande explorent méthodiquement des aspects du fonctionnement des établissements, de l'organisation de la formation ou d'un thème donné à partir de témoignage et d'enquête réalisées auprès des établissements ou des acteurs de la formation. Mis à part les rapports Gouteyron et Kaspi très critiques, les autres rapports proposent des solutions pour améliorer la formation, forment des recommandations sans remettre en cause les IUFM. Le CNE conclut en 2003 à une image positive des 22 IUFM audités.

3- Les essais, les pamphlets

Les ouvrages se rapportant à l'IUFM sont nombreux mais leur valeur scientifique est contestable, la jeune institution a davantage suscité de passions (très peu pour) que d'analyses réalisées avec le recul nécessaire. Le plus souvent, sous des titres racoleurs ils sont contre les IUFM au nom de la défense d'intérêts sectoriels. Ils émanent parfois de jeunes stagiaires dont les articles ou livres sont très médiatisés ou soutenus par la Société des agrégés lorsqu'ils le sont eux-mêmes : très schématiquement ils dénoncent la coupure théorie et pratique.

Les formations générales et communes se voient largement remises en cause. Ils dénoncent des pratiques autoritaristes ou infantilisantes. En revanche, le stage en responsabilité et le rôle des tuteurs sont la plupart du temps plébiscités.

On peut citer *Pourquoi ont-ils tué Jules Ferry ?* Et *Le chaos pédagogique* deux ouvrages parus en 1991 et 1993 de Philippe Némou qui dénonce la crise du système éducatif « soviétique » et les réformes ratées. Maurice T. Maschino s'est spécialisé dans la même veine littéraire avec en 1993 *Quand les profs craquent*. Ils décrivent davantage certains excès de quelques professeurs s'appuyant sur des pédagogies actives mal maîtrisées qu'ils ne distillent une savante analyse des IUFM. *Lettres mortes* en 1995 de Danièle Sallenave annonce la mort de l'enseignement de la littérature, tant les étudiants sont dépourvus de culture générale et de goût pour les lettres.

La période après 2000 voit à nouveau la floraison de pamphlets. Rachel Boutonnet en 2003 dans *Journal d'une institutrice clandestine* stigmatise la formation qui ne lui a apporté, dit-elle, que six heures d'enseignement de l'écriture et de la lecture ; le credo de ses formateurs précise-t-elle étant que le « maître ne doit pas être un référent pour l'apprenant (l'enfant) ». Jean Claude Brighelli concurrence Maurice T. Maschino, dans *La fabrique du crétin*, à qui comme dans les bons feuilletons il donnera une suite de deux autres ouvrages dans lesquels il annonce la mort programmée de l'école.

4- Les ouvrages

Ils sont nombreux, toujours orientés par une approche spécialisée, histoire, droit administratif, géographie, économie, sociologie, management, pédagogie et didactique, etc.

4-1 Sur la notion de territorialisation de l'enseignement supérieur

On regardera de Daniel Filâtre *Les universités et le territoire. Nouveaux contextes, nouveaux enjeux* et *Développement des universités et aménagement des territoires universitaires*. On peut citer les ouvrages d'Armand Frémont (géographe et ancien recteur) *Les universités françaises en mutation, la politique publique de contractualisation*.

Sur la gouvernance des établissements de Christine Musselin et Stéphanie Mignot-Gérard *Les modes de gouvernement de 37 universités françaises* et de Christine Musselin *La longue marche des universités*. D'Alain Bouvier *La gouvernance des systèmes éducatifs*. Sur le management d'Annie Bartoli *Le management dans les organisations publiques*

4-2 Sur l'évaluation deux séries d'ouvrages se conjoignent dans l'intérêt qu'ils représentent pour cette étude.

- Les ouvrages sur les politiques publiques : ouvrages de sciences politiques comme *L'évaluation des politiques éducatives* de Xavier Pons, les ouvrages théoriques sur l'évaluation des politiques publiques Deleau, Noche, Penz, Poinard *Évaluer les politiques publiques*, de Pierre Muller *Les politiques publiques*, de Bernard Perret *L'évaluation des politiques publiques* ; De Braconnier et Cauquil *L'évaluation des politiques publiques*.

- Les ouvrages sur l'évaluation de l'enseignement ou de la formation : ouvrages très nombreux, on citera avec du parti pris, Cardinet *L'objectivité de l'évaluation*, Barbier *L'évaluation en formation*, Ardoino et Berger *D'une évaluation en miette à une évaluation en acte*, Hadji *L'évaluation, règles du jeu : des intentions aux outils*, Figari *Évaluer : Quel référentiel ?* De Ketele *L'évaluation de la productivité des institutions d'éducation*, Abernot *Les méthodes d'évaluation scolaire*.

4-3 Les ouvrages d'histoire ou de socio-histoire.

Grands classiques ils présentent l'histoire de l'éducation et du système éducatif français. On peut citer *L'Histoire mondiale de l'éducation* de Gaston Mialaret, les diverses fresques d'histoire de l'éducation d'Antoine Prost.

On peut citer avec eux les ouvrages d'André D. Robert et Hervé Terral sur le passage des écoles normales à l'IUFM *Les IUFM et la formation des enseignants aujourd'hui*, celui d'Hughes Lethierry *Feu les écoles normales* et les nombreux incontournables de Christian Nique et Claude Lelièvre dont on trouvera les titres en bibliographie.

4-4 Les monographies sur l'IUFM

Les ouvrages « scientifiques » sur les IUFM sont très peu nombreux, souvent, ils sont l'œuvre d'acteurs impliqués dans le système, comme des directeurs ou directeurs adjoints d'IUFM. Les chercheurs se sont peu intéressés au sujet jusqu'à une période récente. Le directeur de Toulouse, celui de Lyon ainsi qu'un de ses directeurs adjoints de Lyon, Pierre Goujon *La création de l'institut universitaire de formation des maîtres de l'académie de Lyon*, ont fait exception.

4-5 Les ouvrages sur la formation, la pédagogie, la didactique

4-5-1 Les ouvrages généraux

On peut noter les ouvrages suivants : Alain Bouvier et Jean-Pierre Obin *La formation des enseignants sur le terrain*, Michel Develay *Peut-on former les enseignants ?*, Richard Étienne et Alain Lerouge *Enseigner en collège ou en lycée : repères pour un nouveau métier*, Philippe Meirieu *Faire l'école, faire la classe*, Philippe Perrenoud *Dix nouvelles compétences pour enseigner* mais aussi Richard Étienne, Marguerite Altet, Claude Lessard, Léopold Paquay et Philippe Perrenoud *L'université peut-elle vraiment former les enseignants*.

4-5-2 Les ouvrages spécialisés sur une thématique

Sans prétendre à l'exhaustivité on s'est orienté vers les ouvrages suivants : Léopold Paquay, Marguerite Altet, Evelyne Charlier, Philippe Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels*. Guy Le Boterf *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*, Marguerite Altet *La formation professionnelle des enseignants, Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir-analyser*. Philippe Perrenoud *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Dominique Bucheton *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Yves Lenoir et Marc Bru *Quels référentiels pour la formation professionnelle à l'enseignement?*, d'Anne Jorro *Évaluation et développement professionnel*, de Marc Durand et Laurent Filliettaz *Travail et formation des adultes*.

5- Les témoignages écrits, journaux, articles

Ils montrent souvent le fonctionnement des IUFM sous différents aspects, pédagogique, social. Parmi les grands quotidiens, *Le Monde* de l'éducation est une source des plus riches. Les articles issus de revues spécialisées comme les *Cahiers pédagogiques*, les *Cahiers de la fonction publique*, *Le Monde de l'éducation* sont précieux.

La conférence des directeurs d'IUFM (CDIUFM) a produit des textes d'orientation et de références. Et bien sûr le fonds d'archives de l'IUFM.

6- Les documents de référence

Les documents se rapportant aux IUFM sont nombreux mais paradoxalement rares si on ne veut retenir que les documents ayant valeur de décision pour une application obligatoire ; le rapport du 10 octobre 1989 du recteur Bancel en déterminant les contenus pour « *créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres* » trace le portrait du nouvel enseignant.

Le texte de Jean-Pierre Obin de juillet 1991 *Aux sources des IUFM* destiné aux équipes de direction des IUFM offre des pistes de réflexion précieuses.

Le rapport de Philippe Meirieu, directeur de l'IUFM de Lyon, chercheur en sciences de l'éducation, *Cahier des charges de la deuxième année en institut universitaire de formation des maîtres (formation des professeurs des écoles, professeurs des collèges et lycées, professeurs des lycées professionnels, conseillers principaux d'éducation)* du 5 novembre 2001 aura une influence certaine sur la confection des plans de formation.

Des documents émanant des ministres qui se sont succédé et qui ont réservé dans le cadre de déclarations de portée le plus souvent générale sur l'enseignement supérieur une place aux IUFM permettent de suivre la politique qui est envisagée.

Bien entendu, la dynamique du travail de recherche et d'analyse a conduit à se pencher sur ouvrages et articles qui n'étaient pas venus *a priori* dans la revue de la littérature sur le sujet et qui figurent en bibliographie.

B- QUESTIONNEMENT PROBLEMATIQUE

L'objet de ce travail vise à évaluer une politique publique géographiquement au sein d'une académie, mais aussi temporellement sur quinze ans ainsi que fonctionnellement sur un établissement.

1- Le kaléidoscope de l'évaluation des IUFM

Il existe beaucoup d'évaluations concernant les aspects particuliers de la politique de formation mais elles ne dessinent pas une évaluation globale ; par exemple *L'état de l'école* donne des indicateurs pertinents et globaux dont il est difficile d'extraire des données pour les IUFM et les indicateurs ne marquent qu'une évolution temporelle, mais ne les relie pas à aux politiques éducatives.

Pour les IUFM, le CNE a dressé en 2001 un rapport sur 23 instituts qui constitue un travail exhaustif. Les autres rapports d'experts audient un point particulier du fonctionnement des IUFM.

À ce stade, un premier constat peut être dressé.

- Les missions des IUFM sont claires.

Ils doivent pallier le déficit en recrutement d'étudiants et en enseignants (*papy-boom*).

Ils doivent donner une formation universitaire à tous les corps d'enseignants dont les parcours de formation doivent se rapprocher (concept de formation commune).

Ils doivent former mieux (le concept de professionnalité globale est développé -maîtrise des savoirs, capacité de transmission, capacité de relations avec les divers partenaires-).

Ils doivent contribuer à la formation continue dès 1991 et plus précisément à partir de 1998. Ils doivent contribuer à la recherche avec des intensités variables suivant les périodes. Ils doivent fonctionner avec les moyens mis à disposition qui sont un patrimoine (foncier et bâti) problématique, sur environ 130 sites au niveau national et 5 sites sur l'académie de Montpellier, du personnel « hérité », au démarrage et des moyens budgétaires.

- La décision de confier la politique publique de la formation des maîtres à des établissements publics est une décision prise au niveau national par la représentation démocratique sous forme d'une loi. On peut légitimement considérer qu'il y a une uniformité de la décision. Cependant, l'action de mise en œuvre est confiée à des établissements (bénéficiant de marges de manœuvre qu'il conviendra d'identifier soigneusement). Cette territorialisation de la politique aurait dû conduire avant un changement de cap (2002) à évaluer préalablement la performance de chaque établissement et à tracer une cartographie des difficultés et des bonnes pratiques de l'ensemble. Ce changement d'orientation ne pouvant être, selon nous, dans une politique menée "scientifiquement", que la résultante des imperfections soulignées.
- Or, nous formulons l'hypothèse, et ce travail va s'attacher à la vérifier, qu'il n'y pas eu d'évaluation locale et « scientifique » qui aurait conduit à la décision d'intégrer les IUFM dans les universités et à celle de mettre en place la mastérisation. La politisation de la décision l'aurait emporté, selon cette hypothèse, sur une décision « rationnelle », fondée sur le résultat conjoint d'une évaluation de chacun des établissements.
- De plus, on forme l'hypothèse (elle ne sera pas développée dans le cadre de ce travail, sauf sous forme de développement ultérieur) que le développement de la politique publique de remplacement de l'IUFM n'a été que peu préparée.

2- Une étude fondée sur l'évaluation de l'IUFM de l'académie de Montpellier

Ce travail est celui de l'évaluation d'un des établissements à qui a été confiée la politique publique de formation des maîtres.

Nous effectuerons à froid ce travail d'introspection qui n'a pas été fait selon nous par l'État, en formulant l'hypothèse qu'en fonction du résultat qui sera obtenu sur la performance de l'établissement, d'autres orientations de la politique publique auraient pu être imaginées.

Les objets d'évaluation se sont diversifiés. D'une centration sur l'individu, l'évaluation s'est déplacée vers les pratiques pédagogiques et éducatives, les dispositifs et les actions et les politiques publiques. Les pratiques d'évaluation sont des pratiques sociales hétérogènes. Il est nécessaire de comprendre les différentes logiques et les enjeux qui y sont à l'œuvre, enjeux et logiques pouvant être contradictoires, antagonistes, ou complémentaires.

On peut admettre qu'évaluer une politique c'est reconnaître et mesurer ses effets propres, ce qui ne présuppose pas l'existence d'objectifs définis au préalable. Mais la construction d'une grille de lecture sera toujours indispensable.

Abernot (1996) note que certains outils sont plus adaptés que d'autres à l'évaluation de certaines capacités ou compétences. Celles-ci ne peuvent être appréhendées qu'à travers une performance. Il faut, par conséquent adapter la forme de la performance à la compétence à évaluer.

C'est pour cette raison que nous organiserons un mariage des méthodes d'évaluation qui ont des optiques différentes. Cette hypothèse méthodologique nous semble la voie la plus fiable pour examiner la performance de l'établissement dans toutes ses dimensions, et avec l'objectivité « la moins relative possible ». La mesure des résultats de l'IUFM se fera selon quatre axes, dans quatre directions, à plusieurs niveaux d'échelle, avec plusieurs angles de vision.

- La mise en œuvre de la politique publique : problématique de la formation avant la loi de 1989, détermination, création et accompagnement d'une politique publique, critiques et évolutions.
- L'analyse de la mise en place d'un système de pilotage de l'action publique au niveau de l'établissement : création d'une direction, mode de management (pilotage ou gestion si l'on préfère ces mots), mode d'animation de l'établissement, mode de décision, organisation des services et des processus.
- L'analyse des flux d'entrée : la qualité (au sens de spécificité et conséquences) du recrutement ; celle des flux de sortie : les résultats aux concours et l'examen des boucles de remédiation. L'utilisation des moyens répondant à la charge de formation.
- La comparaison des plans de formation aux référentiels proposés et l'évaluation de la formation reçue par les ex-stagiaires par l'intermédiaire d'un questionnaire, une observation « armée » selon la définition de Mialaret (2004).
Le séminaire organisé par l'Agence de mutualisation des universités et établissements d'enseignement supérieur et de recherche (AMUE) le 4 octobre 2007 « L'évaluation des enseignements et des formations : une étape vers la qualité » soulignait la montée en puissance de la contribution étudiante dans la marche vers la qualité au niveau [...] incitant les établissements du supérieur à s'engager dans cette voie. Notre évaluation de la formation essaiera de conduire ce métissage évaluatif.

3- La grille d'analyse proposée pour cette étude

3-1 La cartographie des axes d'analyse inspirée par le BSC

Pour mener l'analyse multidirectionnelle, à 360°, nous avons construit une carte des axes à étudier s'inspirant du *balanced scorecard*⁴ (BSC) selon Kaplan et Norton (1996), outil du contrôle de gestion défini par Henri Bouquin (1996) qui regarde dans plusieurs directions : l'axe financier du modèle sera remplacé par l'axe politique ou de l'action publique (pour une entreprise, le but final de la chaîne d'actions est le résultat financier, ce n'est pas le cas pour un établissement de formation qui doit s'inscrire dans une autre mesure de la valeur) : cet axe recense les éléments constitutifs de la politique nationale et de sa traduction par l'établissement, ses initiatives, la conformité de son action par rapport aux objectifs nationaux et à ses propres objectifs.

L'axe pilotage évalue l'intelligence organisationnelle, la capacité à animer une communauté, la capacité à mobiliser notamment les personnels enseignants autour d'un projet ; l'axe usagers doit privilégier l'analyse des flux entrants (attractivité de la carte des formations, processus d'admission des étudiants,) et les flux sortants (résultats aux concours), le lien est assuré par les moyens utilisés ; l'axe formation qui est le cœur de métier permet de vérifier la conformité de la traduction du modèle prôné par le ministère au niveau de l'établissement, sa qualité évaluée par rapport à des référents hors ministère, la satisfaction que les usagers ont de la formation et le bénéfice qu'ils ont le sentiment d'en tirer.

⁴ Le *balanced scorecard* est un instrument de contrôle de gestion qui vise la mesure et l'amélioration de la performance par la définition d'un ensemble d'indicateurs financiers et non financiers, liés directement à la stratégie de l'organisation. Ces indicateurs sont regroupés autour de quatre axes préétablis : financier, client, processus interne et innovation, apprentissage organisationnel. Ces indicateurs reprennent des indicateurs stratégiques et historiques liant ainsi pilotage stratégique et pilotage opérationnel.

Fig. 2: La cartographie des axes d'analyse inspirée du BSC

Axes d'évaluation	Leviers d'action	Processus, actions à analyser
Axe politique (action publique) Le contexte de création de l'IUFM	-Critique du modèle précédent -Axes politique nationale et locale -Analyse des forces et faiblesses de la nouvelle construction	-Construction des idées nouvelles -Évènements favorables (opinions publique, experts, agenda politique, volonté des hommes politiques) -Accompagnement de la politique publique -Critique et les risques encourus
Axe organisationnel Le pilotage	-Originalité et positionnement de l'établissement -Mode organisationnel souhaité et projeté et pertinence de l'organisation -Caractérisation de l'équipe de direction -Qualité des partenariats	-Constitution de l'équipe de direction -Mode de fonctionnement de l'établissement -Organisation des services -Concertation les partenaires universitaires ainsi qu'avec les autres -Moyens pour le fonctionnement
Axe usagers Qualité du recrutement et des résultats	Correspondance entre les attendus et la réalité locale	-Processus de recrutement des étudiants et évolutions -Carte des formations -Attractivité des formations -Analyse des résultats aux concours -Utilisation des moyens d'enseignement -Coûts
Axe formation (cœur de métier) Qualité du modèle de formation	-Valeurs de la formation portées par l'établissement -Analyse des plans de formation en ouvrant le regard aux critiques des usagers, aux propositions d'experts ou recommandations du CNE et HCE	-Parallèle entre les recommandations des experts, du HCE et les plans de formation -Intégration du référentiel proposé par le ministère -Réponses de l'IUFM aux attentes en matière de formation -Satisfaction des usagers

Nous nous efforcerons dans chacun des axes de prendre en considération différents aspects de l'activité de l'IUFM pour le passer au tamis de l'analyse : cette démarche s'appuiera sur l'examen de divers documents, sur l'étude de procédures, ou bien encore sur l'analyse de faits. Une question délicate se pose : comparer les résultats de l'IUFM à quel référentiel ? Qu'est-ce qui est considéré comme une bonne pratique (Ardoino, Berger, 1989) ? Dans chacun des axes, ce travail de repérage sera associé à des référents lorsque cela sera possible, référents auxquels seront comparés les résultats ou impacts de l'action de l'IUFM. À chaque étape de l'étude, cette grille permettra de synthétiser les résultats de l'IUFM eu égard aux thèmes abordés et aux axes d'évaluation proposées associés aux référents.

3-2 La grille d'analyse des activités de l'IUFM

Cette grille « systémique » se lit, comme la flèche l'indique, du cadran haut gauche vers le cadran bas gauche : repérage de la politique nationale ou des actions locales (prescrite, à l'initiative de l'établissement) à mener, capacité du pilotage de cette politique ou des actions locales (mobilisation des ressources humaines, intelligence organisationnelle, etc.), capacités de régulation (mesure) et d'évolution (boucle de rétroaction pour définir un ajustement à la politique), réalisations concrètes d'adaptation et évolutions.

La grille proposée comporte quatre grandes parties. On s'inspirera de la méthode inventée par Walter Shewhart (*the Shewhart cycle* ou *Nippon Keidaran*) et popularisée dans les années cinquante par William Edwards Deming, la roue de Deming ou méthode de gestion de la qualité PDCA (*Plan* : définir l'objectif c'est-à-dire la politique, *Do* : mettre en œuvre c'est-à-dire piloter, *Check* : évaluer l'action c'est-à-dire mesurer, *Act* : réagir pour corriger l'action c'est-à-dire les évolutions de la politique). On développera les cadrans de façon dynamique en les plaçant dans un ordre logique –politique ministérielle et initiatives de l'établissement, pilotage et traduction au niveau de l'établissement, évaluation et mesure, actions correctives permettant de réenclencher le mouvement-.

Tableau de synthèse 0 : Grille d'analyse des actions de l'IUFM

<p>1- POLITIQUE (ACTION PUBLIQUE) ET INITIATIVES DE L'ETABLISSEMENT</p> <p><u>POSITIF</u> <u>NÉGATIF</u> <u>OPPORTUNITÉS</u> <u>MENACES</u></p>	<p>2- CAPACITÉ DE PILOTAGE DES ACTIONS PUBLIQUES</p> <p><u>POSITIF</u> <u>NÉGATIF</u> <u>OPPORTUNITÉS</u> <u>MENACES</u></p>
<p>4- ACTIONS D'ADAPTATION</p> <p><u>POSITIF</u> <u>NÉGATIF</u> <u>OPPORTUNITÉS</u> <u>MENACES</u></p>	<p>3- CAPACITÉ À MESURER, À EVOLUER</p> <p><u>POSITIF</u> <u>NÉGATIF</u> <u>OPPORTUNITÉS</u> <u>MENACES</u></p>

La grille d'analyse proposée intègre, afin de mieux classer les résultats, des éléments de l'analyse SWOT⁵ ou matrice SWOT, pour *Strengths* (forces) que l'on traduira en éléments positif, *Weaknesses* (faiblesses) ou négatif, *Opportunities* (opportunités), *Threats* (menaces). Son équivalent français est l'analyse dite MOFF « Menaces, Opportunités, Forces, Faiblesses ou analyse AFOM « Atouts, Faiblesses, Opportunités, Menaces » ou encore analyse FFOM « Forces, Faiblesses, Opportunités, Menaces ».

3-3 La lecture de la grille

- Le premier cadran du haut à gauche recueille les éléments concrets de la politique nationale arrêtée ou voulue par le ministère, orientations et objectifs assignés à l'établissement ainsi que les actions commandées directement à la CDIUFM ou à l'établissement par l'intermédiaire du recteur. Ce cadran reprend également les initiatives de l'établissement le plus souvent développées dans les projets d'établissement ou les plans de formation ainsi que dans les contrats quadriennaux. Tous ces documents reçoivent l'aval du ministère après expertise par des commissions *ad hoc* ou par les directions du ministère.
- Le deuxième cadran du haut à droite recueille la liste des éléments ayant une incidence en rapport avec le pilotage de l'établissement : le mode d'organisation de l'équipe de direction, sa conception de l'organisation et sa capacité à « mailler » le réseau des sites et des services, sa capacité à opérationnaliser la politique dans des réalisations de terrain, sa sensibilité à croiser les approches et les analyses avant de décider des actions.
- Le troisième cadran du bas à gauche recueille la sensibilité de l'établissement à la mesure de ses actions (qui ne mesure, ne pilote), la liste des éléments d'autodiagnostic de l'établissement, la métrologie employée ainsi que sa capacité à en tirer parti pour évoluer.
- Le quatrième cadran du bas à droite recueille la liste des éléments opérationnels traduisant l'évolution enclenchée, les réalisations qui seront confrontées à des référents déterminés.

3-4 Les outils d'enquête (voir page 14)

Cette démarche n'exclut pas les outils d'analyse sectoriels comme les entretiens individuels transcrits et analysés. À côté des apports théoriques confrontés à la réalité de l'observation, des ressources de la bibliographie, de l'examen des sources authentiques (textes réglementaires, documents du conseil d'administration, journaux internes, statistiques, etc.). Les techniques d'enquêtes sont couramment employées par la démarche évaluative.

⁵ L'outil SWOT permet, en effet, d'analyser, de diagnostiquer l'état de l'existant, la dynamique opérationnelle d'un projet ou encore la volonté et les effets d'une stratégie ou d'une politique.

Des entretiens⁶ semi-directifs ont été menés. S'appuyant sur les travaux de Samy Cohen (1999) les questions ont été conçues à l'avance pour laisser le moins de place possible à l'improvisation (en connaissant bien son sujet on pourra distinguer l'important de l'accessoire durant l'entretien) et d'autre part le choix des interviewés a été fait en tenant compte de leur compétence en la matière, de leur position (interroger des gens de positions diverses apporte beaucoup) et sans négliger les statuts administratifs.

L'échantillon est donc numériquement peu important, il est composé de responsables choisis pour leur place particulière et représentative dans l'établissement ; par ailleurs le choix s'est porté sur des personnes ayant effectué des parcours croisés ou qui ont exercé des responsabilités multiples. La variété des origines et des fonctions permet de supposer de leur part un angle d'observation large et des logiques d'approche variées.

Il comprend : un responsable administratif d'un site extérieur à Montpellier, qui a suivi en grande partie la mise en place de l'institut ; un enseignant issu du premier degré, ayant exercé successivement les fonctions de responsable d'un service d'accueil et d'information des étudiants et stagiaires et puis de directeur du site de Montpellier (environ deux mille usagers) ; un professeur du second degré, responsable au niveau départemental du suivi de l'IUFM et élu au titre de la FSU au conseil d'administration de l'IUFM, un enseignant-chercheur élu SNESUP au sein du conseil d'administration. Une grille de questions a été constituée, composée de plusieurs thèmes : la connaissance des politiques publiques à différents niveaux, l'organisation de la formation à l'IUFM ; l'évaluation interne et externe ; les relations entre les différents partenaires. La dynamique de conversation a été bien évidemment plus riche que la simple réponse aux questions. La confrontation de l'entretien avec d'autres données est importante (Cohen, 1999). Pour cet auteur, l'entretien ne vise qu'à reconstituer des mécanismes. Enfin pour faciliter la lecture, les scories liées à un entretien oral ont été gommées des citations ; on retrouvera cependant le texte sans ces modification de forme en annexe).

Enfin, le manuscrit de la thèse a été relu par un ancien directeur de l'IUFM et un directeur-adjoint qui ont pu réagir et proposer des réinterprétations ou des corrections.

⁶ Toutes les interviews sont consultables en annexe 1, p. 3 à p. 42. Ces entretiens ont été réalisés dans le cadre de la préparation d'un mémoire de master en 2007, ils restent d'actualité dans le cadre de cette étude.

DEUXIÈME PARTIE : LA CONSTRUCTION D'UNE POLITIQUE PUBLIQUE : DES PROBLÈMES À UNE POLITIQUE DE L'ACTION PUBLIQUE

Au niveau national, la réforme des IUFM, imprimant un changement très net des politiques publiques de formation des professeurs, touchant à la complexité du système éducatif, supprimant le mythe⁷ que constituait les écoles normales a sans doute été longue à venir.

Il faut suivre le chemin critique de la création pour l'analyser. Comment en est-on arrivé au développement de ce qu'une politique publique peut présenter de plus original, la création *ex nihilo* d'une nouvelle structure ? Les fondements sont à considérer de près, une mise en perspective s'avère nécessaire. Le suivi de l'évolution de la formation des maîtres présente un intérêt : discerner comment l'idée d'une formation universitaire, commune aux différents degrés d'enseignement, par alternance et professionnelle émerge au cours d'une période longue.

Malgré des besoins évidents, une réforme du système de formation des maîtres se faisait attendre ! Alors pourquoi un changement en 1989 ? L'hypothèse que nous avançons repose sur la conjonction de différents facteurs qui, associés, ont permis cette évolution : une entente du monde enseignant sur des conceptions nouvelles de la formation qui ont été construites pas à pas tout au long du siècle dernier. Elle est le fruit d'une longue histoire des idées ; une période politique favorable après une longue période d'inaction due à la cohabitation ; une mondialisation qui a accéléré la prise de conscience que le système de formation nécessitait une rénovation, l'accord des professionnels (y compris des organisations syndicales) sur un dénominateur commun : l'ouverture d'un établissement de formation spécifique, et pour les représentants du premier degré, le nouveau statut des professeurs des écoles. La formation des maîtres a bénéficié indirectement des réformes d'importance du système éducatif qui ont caractérisé cette époque (formation par l'expérience remplaçant peu à peu le concept de transmission frontale).

Les expériences nourrissent la réflexion, tout comme les congrès professionnels ou les débats entre experts.

En repoussant après le baccalauréat le recrutement des futurs instituteurs, les responsables politiques ouvrent alors la voie à un cursus de deux ans, puis de trois ans, essentiellement pédagogique et didactique, au sens où ce dernier mot se substitue alors à la "pédagogie spéciale" des disciplines scolaires.

La transformation d'un problème en objet d'intervention publique, autrement dit de politique publique est toujours le produit d'un travail spécifique réalisé par des acteurs de groupements qui peuvent être issus du syndicalisme, de la politique, du monde associatif ou de groupes concernés.

Plusieurs courants selon Kingdon (1984) se rejoignent pour faire émerger une politique : courant des problèmes (des événements ou des mobilisations, poids de l'histoire et des idées), courant des politiques (définition par les experts de solutions dans de grands rapports, socle institué par les modèles), courant politique (contrainte politiques). Ces différents paramètres peuvent être inter-liés (Bal, 1992). Le rapport Bancel constituant un élément d'accompagnement (Jenkins, 1978).

⁷ Le contexte est resté pendant plusieurs années marqué par la multiplicité des souvenirs personnels et des références aux anciennes écoles normales. Paradoxalement peu de voix se sont élevées pour reprendre l'héritage du second degré (CPR, ENNA).

I- Les politiques éducatives relatives à la formation des maîtres avant l'IUFM sont tardivement remises en question

Axes de recherche	Objectifs
Reconnaître les racines des dispositifs de formation des maîtres. Établir les liens entre faiblesses des dispositifs de formation des maîtres avant l'IUFM et le projet de politique publique de formation des maîtres.	Décrire le modèle pré-IUFM et déceler les pesanteurs, faiblesses du modèle, les répulsifs. Rechercher les points de force, les propositions sur lesquelles la réforme de 1989 trouvera un appui. Les idées nouvelles sur lesquelles la loi trouvera une inspiration.
UTILITE Établir le panorama des insuffisances et des insatisfactions de ces modèles faisant problème, terreau de la construction de la politique publique.	

A- LES MODÈLES DES ÉCOLES NORMALES ET DE LA FORMATION DES PROFESSEURS SONT CRITIQUÉS

1- L'enseignement dans les écoles normales au temps de Jules Ferry : âge d'or ou mythe ? La remise en cause par la recherche

1-1 L'émergence des écoles normales

La base de l'organisation scolaire est fondée sur la séparation entre une école pour le peuple, primaire, et une école pour une élite très étroite, secondaire. Au début du XIX^{ème} siècle, la pièce maîtresse du système pédagogique est l'enseignement secondaire que Lucien Febvre⁸ appelait le « tout puissant empire du milieu ». Il occupe la majeure partie des études de 8 à 18 ans et prépare directement aux études supérieures (droit, médecine, écoles du gouvernement).

Dès 1688, les Frères des écoles chrétiennes avaient formés un institut religieux fondé à Reims (Prost, 1999) par Jean-Baptiste de La Salle voué à l'éducation des jeunes des classes modestes. Les programmes d'études et la pédagogie étaient particulièrement innovants pour l'époque. Soucieux de la formation des maîtres, il a inauguré un premier séminaire, ou école normale de maîtres pour la campagne, à Reims. Au début du XIX^{ème} siècle, seule l'Église était capable de promouvoir l'instruction élémentaire, la Révolution n'ayant pas eu les moyens de mettre en œuvre une véritable réforme. Cependant, c'est au cours du XIX^{ème} que la préparation au métier prend de l'importance.

Implantées sous le règne de Louis-Philippe, les écoles normales, d'inspiration germanique, étaient donc anciennes. Cependant, la première école normale républicaine dite école normale de l'an III fut ouverte pendant quelques mois à Paris en 1795, elle avait pour rôle de donner « un effet multiplicateur » comme l'écrit Julia (1981) à la formation des maîtres ; l'école normale créée à Paris en 1794 est une sorte de stage national de formation de formateurs (Nique, 1991). Puis une école normale vit le jour en Alsace en 1810 sur le modèle des écoles normales germaniques instituées par Marie-Thérèse et Joseph II. En 1833, les écoles normales « cléricalisées » sont créées par François Guizot⁹. Il oblige chaque département à entretenir une école normale de garçons, les écoles sont confessionnelles. Les études duraient deux ans, une première année consacrée aux matières du brevet élémentaire, une seconde année à celles du brevet supérieur.

⁸ Lucien Febvre, 1907-1960, professeur d'histoire au Collège de France, est le créateur avec Marc Bloch des Annales d'histoire économique et sociale.

⁹ François Guizot, 1787-1874, homme politique et historien, professeur à la Sorbonne, fut en 1830 ministre de l'Instruction publique.

Guizot parachève son œuvre en créant également les fondements l'administration de l'école primaire, l'inspection primaire. De la sorte la conception d'une école, comme service public, s'affirme.

Les écoles normales sont un enjeu sur lequel s'affrontent deux autorités : l'église, forte de toute la tradition de ses congrégations enseignantes et qui s'est donné la tâche d'instruire le peuple pour le christianiser, l'État qui, depuis la Révolution, doit instruire le peuple pour le moraliser au nom de la Nation (Nique, 1991). Le gouvernement de Vichy supprimera en 1940 les écoles normales qui seront rétablies en 1946.

1-2 Une formation dispensée par les écoles normales magnifiées !

1-2-1 L'enseignement dispensé

Boutan (1993) a étudié la formation des maîtres durant la période pendant laquelle, du 4 février 1879 au 30 mars 1885, Jules Ferry est au gouvernement, ministre de l'Instruction publique ; son absence du gouvernement se réduisant à deux mois et demi (ministère de Paul Bert). Après la défaite de 1870 l'école est au centre du débat ; n'est-ce pas l'instituteur prussien qui a permis à son pays de gagner la guerre et l'instituteur français qui l'a perdue ? Le débat d'ailleurs porte davantage sur la manière de conduire l'instruction pour tous plutôt qu'entre ceux qui veulent instruire le peuple et ceux qui ne voudraient pas. D'un côté, ceux qui veulent renforcer le rôle de l'église dans le contrôle des contenus, insistant sur la tradition séculaire d'alphabetisation chrétienne. De l'autre, ceux qui veulent reprendre le programme scolaire révolutionnaire : gratuité, obligation, laïcité. Le débat est vif entre ceux qui magnifient le modèle d'Ancien Régime et ceux qui dénoncent l'obscurantisme traditionnel de l'église et de ses congrégations enseignantes.

Depuis l'Ancien Régime le besoin d'éducation augmente, des chercheurs (Furet¹⁰ 1967, Ozouf, 1977) reprenant une enquête réalisée par le recteur Maggiolo¹¹ l'ont mis en lumière. Au XIXe siècle la Monarchie de juillet lance une véritable politique de l'instruction publique en développant le réseau des écoles normales primaires, réseau certes bien irrégulier, voire embryonnaire pour les écoles normales de filles ; cependant, d'une manière générale, les écoles normales attirent la méfiance des conservateurs. En 1879 il manque 11 écoles normales départementales de garçons, 71 pour les filles pour couvrir le réseau de l'ensemble des départements. Jules Ferry s'attachera à faire voter une loi sur l'obligation pour chaque département d'entretenir une école normale de garçons et une de filles. Le mérite de Jules Ferry sera de séculariser et de multiplier le nombre des écoles normales en 1889, dans les faits depuis 1879¹². C'est en fait là que réside la nouveauté dit ce chercheur.

L'architecture législative démontre une prudence dans la conduite du changement : « Dans le système éducatif il ne suffit pas de commander pour être obéi » (Lethierry, 1994). Contrairement à une idée répandue, les écoles normales ne visaient pas à former à cette époque tous les instituteurs, le recrutement est limité afin de constituer une élite. Le niveau de formation obligatoire pour enseigner est alors le brevet.

¹⁰ François Furet, 1927-1997, historien, journaliste, académicien, a consacré ses travaux à la Révolution française, auteur de « Lire et écrire » enquête sur l'éducation.

¹¹ Recteur au XIXème siècle.

¹² Les écoles normales de garçons de l'académie sont respectivement ouvertes en 1831 dans le Gard, 1832 dans l'Hérault, 1833 dans l'Aude, 1834 dans les Pyrénées-Orientales. Les écoles normales de filles seront ouvertes après 1879 (loi Ferry) mais bien avant cette date des congrégations dispensaient une formation aux filles, dès 1841 pour la Lozère et le Gard, 1843 pour les Pyrénées-Orientales, 1846 pour l'Hérault qui accueillera pour un temps les audoises, 1860 pour l'Aude.

Le brevet du second degré ou élémentaire a pour programme le cours supérieur de l'école primaire, il est placé à la fin de la première année ; il comprend notamment à l'oral quatre épreuves : lecture, analyse de phrase, arithmétique, géographie et histoire au cours desquelles des questions sur les procédés d'enseignement des diverses matières étaient posées. Le brevet du premier ordre ou supérieur a pour programme celui des écoles normales, il est passé à la fin de la troisième et dernière année ; seule une épreuve sur six était intitulée : « questions sur la morale ou l'éducation ». La discrétion dans les épreuves de la pratique professionnelle est remarquable (Boutan, 1993 ; Condette, 2007). Le certificat d'aptitude pédagogique ne concerne que ce domaine de connaissances, placé après la sortie de l'école normale, à partir de 1887 il sera obligatoire pour être titulaire. Mais, sous Jules Ferry, il n'est nullement obligatoire, il est présenté comme un titre complémentaire, notamment pour constater l'aptitude à la direction des écoles comprenant plusieurs classes.

1-2-2 Les formateurs

Les écoles normales avaient pour personnel enseignant, un directeur, un aumônier, trois maîtres-adjoints qui se répartissent les matières d'enseignement. Il s'agissait d'instituteurs recrutés par l'inspecteur d'académie. En 1879 est créé le certificat d'aptitude à l'enseignement dans les écoles normales primaires, comportant une épreuve orale de correction d'un devoir d'élève maître, puis une épreuve pratique devant des élèves maîtres. Le dispositif mis en place par le ministre est caractérisé par la volonté d'élever le niveau de recrutement et de professionnaliser les épreuves.

La question de la formation professionnelle reste entière, déjà dans les années 1840, l'instituteur Pierre Labrusse de Perpignan cité par Lethierry (1994), avouait « qu'on ne lui avait pas appris comment il fallait s'y prendre pour enseigner à lire à de petits enfants ».

1-2-3 La formation incomplète

La formation professionnelle était laissée à l'initiative du jeune maître dont les contacts avec les collègues et avec l'inspecteur primaire constituaient le seul viatique. En 1885, au congrès pédagogique du Havre, il est proposé une quatrième année consacrée à la préparation professionnelle. En 1889, à Paris, un des deux thèmes du congrès porte sur les écoles d'application. Les écoles normales vouées à l'emmagasinement des connaissances ne furent pas les vecteurs directs de rénovation pédagogique, bien moins que les conférences pédagogiques et la presse d'enseignement.

L'article de Pierre Boutan renouvelle incontestablement les représentations « en rose » de l'école de Jules Ferry. Les comparaisons et évocations d'un passé idyllique tombent après la lecture de ce chercheur dans l'anachronisme d'une vision ne reflétant pas la réalité de cette époque. D'ailleurs, Jules Ferry lui-même est bien conscient des faiblesses des écoles normales : dans un discours le 2 avril 1880 au Congrès pédagogique qui réunit directrices et directeurs des écoles normales et inspecteurs primaires, il présente sans biaiser les sèches conclusions d'un récent rapport : « La question de l'enquête était celle-ci : Où en sont les études scientifiques dans les écoles normales ? Et la commission nous répond : « Elles sont aussi mauvaises que possible ! Nous avons trouvé l'enseignement de la physique, l'enseignement des sciences naturelles, établi tant que bien que mal un peu partout, mais il est au rebours de ce qu'il devrait être » (Chevallard, 2005).

2- Tout au long du XXe siècle le modèle fonctionne comme ascenseur social

2-1 La méritocratie

Le témoignage d'Haremza (1994), alors jeune immigré polonais qui bénéficia de cet ascenseur social que constituait l'école de la République, puis bientôt de l'école normale et de l'école normale supérieure dans la période trouble de l'occupation, est éloquent.

Au sortir de la guerre le parcours en école normale est fondé sur la préparation du bac pendant trois années, suivie d'une pleine année de préparation professionnelle. En ce qui concerne les formateurs, les professeurs pour une grande majorité sortaient d'une École Normale Supérieure (ENS), bénéficiant de 1968 à 1971 d'un stage d'adaptation d'un an, souvent effectuant un travail de recherche qui les conduisait au diplôme étude approfondie (DEA) ou bien vers le doctorat.

2-2 La formation des instituteurs sort des écoles normales

Schéma auquel succéda en 1969 la préparation en deux ans après le bac à la suite de la réussite au concours d'entrée à l'École Normale.

La période comprise entre 1979 et 1985 est caractérisée par un très grand nombre de textes officiels. Il y eut douze dispositifs différents en sept ans qui proclamaient la collaboration des écoles normales et des universités, l'intégration théorie et terrain, l'initiation à la recherche pédagogique (Terral, 1992).

Puis en 1986, avec René Monory, sera établie l'obligation de détenir un DEUG pour se présenter au concours d'entrée à l'école normale, mesure préparée en fait par Jean-Pierre Chevènement¹³.

L'enseignant du second degré élu syndical précise (annexe 1, p. 33) : « : Finalement ce que l'on a constaté déjà sur la fin des écoles normales, dans les cinq dernières années, c'est que pour un niveau de recrutement officiel niveau bac on recrutait déjà niveau DEUG, niveau licence parce que les candidats avaient tous un cursus universitaire beaucoup plus dense et beaucoup plus long que celui qui était requis pour passer les épreuves de recrutement des instituteurs, donc finalement le changement de la norme du niveau de recrutement, le diplôme exigé pour le recrutement n'a fait qu'accompagner une tendance normale des candidats présentant le concours des écoles normales ».

Il rajoute (annexe 1, p. 34) : « [...] il ne faut pas oublier, avant l'existence des IUFM, que compte tenu du boum scolaire qu'on a connu à la fin des années 60 et tout au long, jusqu'au milieu des années 80 on a recruté beaucoup d'enseignants du premier degré hors statut ce qu'on appelait les suppléants éventuels, qui n'étaient pas passés par les écoles normales ! Cela dit la qualité d'une formation ne peut pas se juger à travers le regard qu'on porte sur les différentes filières d'entrées dans ce métier ».

2-3 La diversité des parcours de formation

On devrait parler de diversité des parcours de formation des enseignants, diversité bien sûr entre les premier et second degrés mais également au sein des formations elles-mêmes, de chacune des filières et de chacun des centres de formation CPR¹⁴, ENNA¹⁵ ou EN (ou ENI)¹⁶.

2-4 La remise en cause des écoles normales

Le 14 mars 1968 se tient à Amiens un colloque « Pour une école nouvelle » à l'initiative de l'AEERS (Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique). Pour la première fois le caractère sacré des écoles normales se trouve remis en cause, notamment à l'instigation d'Antoine Prost¹⁷ représentant le SGEN-CFDT¹⁸.

¹³ Ils furent tous les trois ministres de l'Éducation nationale ; Olivier Guichard de 1969 à 1972, Jean Pierre Chevènement de 1984 à 1986, René Monory de 1986 à 1988.

¹⁴ Centre pédagogique régional créé en 1952 pour former les professeurs du second degré.

¹⁵ École normale nationale d'apprentissage créée en 1946 pour former les professeurs du technique.

¹⁶ École normale, l'appellation exacte est ENI, c'est à dire école normale d'instituteurs, les premières furent créées en 1833 par Guizot.

¹⁷ Antoine Prost, historien de l'éducation, auteur de nombreux ouvrages, article et rapports, a publié une histoire de l'enseignement en France qui fait autorité.

¹⁸ Syndicat général de l'éducation nationale-confédération française démocratique du travail.

3- L'émergence moderne du second degré

3-1 La formation est segmentée

L'acharnement des luttes syndicales entre le SNI¹⁹ et le SNES²⁰ montre bien que l'idée de formation commune n'a guère progressé. Les clivages demeurent : pédagogie sans « universitarisation » du côté du premier degré, les instituteurs sont toujours recrutés dans les EN à partir de la troisième ; université sans formation professionnelle digne de ce nom du côté des professeurs.

Force est de constater qu'avant la création des CPR la formation se réduisait à une préparation aux concours (Prost, 1999). À la fin du XIXe siècle, les facultés se mirent à organiser des préparations à l'agrégation et le nombre de postes aux concours augmenta, si bien que les agrégés devinrent plus nombreux : ils constitueront les deux-tiers des professeurs entre les deux guerres. Mais si leur formation académique était renforcée, leur formation pédagogique restait inexistante (Prost, 1999). Succédant au certificat d'aptitude à l'enseignement des collèges (CAEC qui comprenait des épreuves professionnelles comme une leçon argumentée, des corrections de copies et des corrigés d'exercices suivi d'une année de stage pratique) créé par le gouvernement de Vichy en 1941 après la suppression du corps des professeurs d'écoles normales furent créés les CAPES qui datent de 1950 (Prost, 1999). Les CPR fondés en 1952 n'assuraient au niveau académique qu'une formation aux lauréats des épreuves-théoriques des concours de recrutement de l'enseignement secondaire sous forme de quelques conférences adossées à des leçons modèles observées lors de stages auprès des professeurs titulaires. Par groupe de trois, les stagiaires suivaient en collège et en lycée l'enseignement des professeurs tuteurs désignés par l'inspection, et s'essayaient pendant quelques heures à les imiter. À partir de 1980, la responsabilité d'une classe était confiée aux stagiaires pendant 4 à 6 heures. Ils suivaient également des stages en situation et des journées de regroupement de formation en didactique, en pédagogie et en connaissance du système éducatif. La formation disciplinaire (universités) et la formation pédagogique des enseignants du secondaire (pairs et inspecteurs) sont séparées institutionnellement. Déjà, pour d'aucuns, le système de formation était inadapté à la démocratisation des années 1950-1960.

3-2 Au sein des collèges des professeurs de statuts divers

Presque vingt ans après, bien que le système éducatif se soit donné des ambitions démocratiques, les CES²¹ ont été institués en 1963, les choses ont peu bougé en matière de formation des maîtres ; les collèges ont vocation à accueillir tous les enfants de la sixième à la troisième réunissant des enseignants issus du primaire -les futurs PEGC, et les certifiés-. Les PEGC (corps créé en 1966) sont des professeurs bivalents formés en trois ans dans des centres de formation ouverts, installés le plus souvent dans les écoles normales. La création de ce corps répondait à l'explosion scolaire des années 60 et 70 ainsi qu'à l'obligation de la scolarité jusqu'à seize ans (ordonnance du 6 janvier 1959). Ils cohabitent avec d'autres professeurs qui ont des régimes horaires et salariaux plus intéressants. Les PEGC ont une obligation de service hebdomadaire de 23 heures à l'origine ramenée en 1969 à 21 heures, puis en 1990 à 18 heures et à une égalisation théorique des salaires par la création d'une hors classe (Obin, 1991). Le collège créé par le recteur Capelle sous le ministère Fouchet (le Premier ministre, Georges Pompidou, a refusé «l'établissement polyvalent de premier cycle », le collège unique proposé par Jean Capelle) afin de conserver la voie classique de la sixième à la terminale.

¹⁹ Syndicat national des instituteurs.

²⁰ Syndicat national des enseignants du secondaire.

²¹ Collège d'enseignement secondaire.

René Haby créera en 1975 le collège unique qui sera rénové en 1983 par Louis Legrand et Alain Savary. Le collège permet de conserver des corps d'enseignants agrégés, certifiés et PEGC. Le recteur Capelle espérait que le brassage produirait une osmose des cultures pédagogiques pour aboutir à une hybridation. En fait, il y a eu une attraction exercée par le corps le plus prestigieux (agrégés) et un sentiment de déclassement des autres. Antoine Prost pense que l'on a répondu à un besoin de prolongation de scolarité de type primaire supérieur, par un enseignement de type secondaire. Les conseillers d'orientation psychologues ont été créés par des villes ou des chambres de commerce dès le début du XXème siècle, Jean Zay jette les bases du réseau complet, la création des collèges d'enseignement secondaire (CES) a été l'occasion de fortifier leur statut.

3-3 L'enseignement professionnel

Avec l'invention des centres d'apprentissage et le développement de la formation des ouvriers en école, il fallut recruter et former des professeurs d'un type radicalement nouveau. Créées en 1945, après la deuxième guerre mondiale, six ENNA (qui formaient ensemble en deux ans des professeurs d'enseignements général et des professeurs d'atelier) avaient la mission de former les professeurs de l'enseignement professionnel liés à l'entreprise pour les disciplines professionnelles, professeurs qui sont bivalents pour l'enseignement général ; ce milieu valorise le savoir-faire professionnel. Paradoxe de professeurs ayant pour tâche de faciliter le passage des élèves vers l'entreprise, ce monde était très proche des fédérations syndicales ouvrières, idéologiquement opposé au libéralisme et au capitalisme. Cependant, les professeurs des ENNA ont une haute idée de leur valeur professionnelle justifiée par un concours de recrutement de haut niveau ; ce sont des praticiens de la formation professionnelle qui sont des pionniers dans le domaine de la pédagogie : objectifs, contrôle continu, évaluation, pré-requis, référentiels, didactisation des contenus.

Elles seront complétées par la suite par des centres de formation des professeurs de l'enseignement technique (CFPET) préparant les étudiants au CAPET concours créé en 1960. La Libération transforme les centres de formation professionnelle (CFP) créés par le gouvernement de Vichy, en centres d'apprentissage. Ces centres d'apprentissage se développent, deviennent collèges d'enseignement technique (CET) en 1959, puis en 1975 lycées d'enseignement professionnel (LEP) et en 1985 lycées professionnels (LP).

B- LES « FORUMS » OU SE FONT LES IDEES NOUVELLES : LA LENTE GESTATION DE L'ÉCOLE MODERNE

1- Les effets de la Grande Guerre

En 1904, au sein du syndicalisme pionnier²² de tendance anarcho-syndicaliste prônant notamment la grève comme mode d'action, « Les Compagnons » se donnent pour objectif de rapprocher les différents secteurs d'enseignement et d'assimiler le brevet supérieur, diplôme du primaire préparé dans les EPS²³, au baccalauréat.

²² C'est avec la loi du 25 mai 1864 que la grève cesse de constituer un délit pénal en France. Néanmoins pour les fonctionnaires, le Conseil d'État la considère encore à cette époque comme illicite. En effet, la Haute Cour y voit une contradiction avec le principe de continuité du service public. Finalement, le droit de grève sera reconnu par la constitution du 27 octobre 1946, puis comme principe constitutionnel en 1979. La loi du 13 juillet 1983 dans son article 10 réaffirme le droit de grève dans la fonction publique.

²³ École primaire supérieure.

Le rapprochement dans les tranchées des instituteurs, professeurs et universitaires pendant la Grande Guerre permet de construire une doctrine pour la société future qui serait façonnée par l'institution scolaire. Les rédacteurs de « *l'Université nouvelle* » déclarent l'égalité de nature et de fonction de tous les enseignants témoigne Chevillard (2003) ; une unité professionnelle organique se fait jour sur le modèle du compagnonnage.

2- Les apports du Front populaire

Sous le Front populaire, Jean Zay²⁴ expérimente les classes d'orientation réunissant tous les enfants de première année du second degré ainsi que des maîtres de tous les ordres d'enseignement, première idée concrète d'école unique.

Pour aller plus loin, une anticipation du rapprochement des maîtres des premier et second degrés est réalisée dès 1936 en demandant aux instituteurs de passer le baccalauréat, accès des futurs instituteurs au passage obligé vers l'université et à ceux du second degré de passer un titre consacrant des aptitudes pédagogiques. Mais les écoles normales, foyers d'efficacité pédagogique et creuset du prosélytisme républicain, seront un obstacle à un rapprochement partiel des formations (Lethierry, 1999).

3- Le colloque d'Amiens (15 au 17 mars 1968)

En 1968 se tient à Amiens un colloque des plus surprenants dit Lelièvre (blog Médiapart, 14 mars, 2008), « *Pour une école nouvelle* » à l'initiative de l'AEERS (Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique), rassemblant la fine fleur des hauts fonctionnaires de l'éducation et des chercheurs en éducation : formation des maîtres, innovation, recherche n'ont de sens que pour une école nouvelle qui doit répondre au double défi du nombre et de la scolarisation qui s'allonge. La réponse est dans la formation et le statut commun des enseignants. La formation initiale devrait comporter deux aspects, l'un de formation fondamentale incombant à l'université dans des centres universitaires de formation et de recherche en éducation qui assureraient également la formation continue, l'autre de formation professionnelle doit s'accomplir sur le terrain en situation de responsabilité. Les centres auront des relais départementaux où se retrouveront toutes les catégories d'enseignants : en les recrutant après le bac, en leur donnant deux années de formation universitaire, puis deux années de formation professionnelle ; les réformateurs ne cachent pas les difficultés : contraintes liées aux institutions en place, unification du corps enseignant, nouveaux critères de recrutement des enseignants. Les actes présentent dix recommandations ambitieuses, dont une réforme de la formation des maîtres pour transformer la relation pédagogique, avec des stages en responsabilité et des structures académiques de recherche en éducation. Dans son allocution de clôture le ministre, Alain Peyrefitte²⁵ déclare : « Les adultes ne peuvent offrir à la jeune génération des modèles auxquels ils ne croient plus eux-mêmes. [...] pour changer il n'y a pour cela qu'une méthode c'est que les maîtres se transforment eux-mêmes. » Tout le monde pense à l'époque que la démocratisation de l'enseignement moyen impose de réformer programmes et méthodes ; syndicats, directeurs du ministère et inspecteurs généraux sont convaincus de la nécessité de changements profonds tout en divergeant sur leur nature. Ce rapport resta lettre morte emporté par les événements de Mai 1968. Sur les rêves des « Compagnons de l'Université nouvelle » ces propositions conjuguées à celles des syndicalistes mettaient en exergue la formation et le statut commun des enseignants. L'esquisse de l'IUFM s'affine.

²⁴ Jean Zay est ministre de l'Éducation nationale de 1936 à 1939 et contribua à l'adoption des principales réformes scolaires du Front populaire, bourses dans le primaire, limite de l'âge scolaire portée à 14 ans.

²⁵ Voir dans le fascicule « Annexes », (annexe 2, p. 43), la liste des ministres de l'Éducation nationale (et Enseignement supérieur) de la Ve République jusqu'en 2005.

4- Le colloque de Paris

Le colloque de Paris, présidé en novembre 1973 par Pierre Massé, reprend l'idée, pour tous les enseignants. Une formation double, à la fois scientifique et pédagogique, cette dernière étant également double, théorique et pratique, est mise en avant. Concernant les structures susceptibles d'accueillir cette formation nouvelle, les participants se divisent, et le rapporteur conclut prudemment : « Cette formation se ferait dans des centres de formation des maîtres qui pourraient être nouveaux, dans des centres existant actuellement ou éventuellement à l'Université » (Obin, 1991).

C- LES « GRANDS » RAPPORTS DES EXPERTS PERMETTENT DE DÉFINIR LA POLITIQUE PUBLIQUE DE FORMATION

Une technique, pour passer de problèmes à l'identification et à la définition d'une politique publique, consiste à s'appuyer sur des rapports demandés à des experts (Kingdon, 1984 ; Lemieux, 2009). La ré-information du problème, dont les différents « forums » se font l'écho, est importante dans le déclenchement d'une politique publique (Lemieux, 2009).

1- Le mythique plan Langevin-Wallon²⁶

A la Libération, les besoins quantitatifs et qualitatifs d'ouvriers qualifiés, de techniciens, d'ingénieurs et de diplômés en général sont immenses. Une commission présidée par Paul Langevin, puis Henri Wallon, composée de progressistes appartenant à tous les degrés de l'enseignement est chargée de réfléchir à la démocratisation et à la réorganisation du système éducatif (Boutan, Sorel, 1997). Elle rendit, en 1947, des conclusions qui ne furent jamais appliquées. Cependant la qualité des dispositions novatrices allait en faire pour de nombreuses années une référence incontestée, même mythique, ce plan devint une source d'inspiration en matière d'éducation. Les propositions de 1947 du plan « Langevin-Wallon » ont été republiées dans les années soixante dans la revue du Parti communiste français *l'École et la Nation*, prônant une institution scolaire aux éléments solidaires dans lequel apparaît pour la première fois la notion de formation commune en commun.

Dans ce plan, l'institution scolaire est présentée comme un système aux éléments solidaires. Le dispositif, notamment pour le second cycle dit d'orientation de 11 à 15 ans, rassemble des maîtres de matières communes et des professeurs de spécialités afin de détecter les aptitudes des élèves pour les orienter vers le cycle de détermination, 15-18 ans, (pratique, professionnel, ou théorique). Pour la première fois apparaît la notion de formation commune en commun, on comprend aisément à l'énoncé de ce dispositif toute l'importance donnée à la formation des maîtres. Le recrutement en école normale, à partir de la troisième, est tari ; les maîtres de formation commune et de spécialités suivent une formation commune en lycée jusqu'à 18 ans. Le plan propose ensuite un enseignement supérieur en deux temps propédeutique ou pré-universitaire en deux ans et universitaire proprement dit. Les maîtres feront leurs deux années pré-universitaires en écoles normales recevant une formation théorique et pratique. Ce n'est qu'après ce cursus pour tous qu'est préparée une licence en deux ans à l'université, suivie d'un stage d'un an, suivi d'un examen portant sur les aptitudes pédagogiques, soit au total un cursus à bac + 5. L'agrégation est réformée et nécessaire pour enseigner dans le cycle pré-universitaire.

²⁶ Paul Langevin, physicien renommé présida la commission de réforme de l'enseignement jusqu'à sa mort en 1946, Henri Wallon, psychologue qui milita pour que la recherche en psychologie puisse bénéficier aux techniques pédagogiques, lui succéda à la présidence de la commission.

Les maîtres de formation commune étant supposés s'intéresser aux enfants, à leur psychologie, aux problèmes pédagogiques, ceux des formations spécialisées doivent avoir davantage de goût pour les études littéraires et scientifiques. On trouve posée cette double exigence -centres communs, enseignement supérieur- pour la première fois dans le plan Langevin-Wallon de 1947 (Post, 1990). Cette proposition était étroitement liée à la vision d'une École nouvelle, unifiée, et donc à l'idée de nouveaux maîtres, recrutés à un niveau identique, et bénéficiant d'une formation de même durée associant contenus académiques et formation pédagogique. Ce projet utopique et ambitieux vient s'inscrire comme point de référence dans toute réflexion sur la formation des maîtres, il concrétise les idées de formation commune, de culture commune dans un lieu commun. L'enseignant-chercheur, élu au conseil d'administration de l'IUFM de l'académie de Montpellier interviewé²⁷ (Annexe 1 pages 3 et 4) déclare que les bases étaient en place pour accompagner les réformes à venir concernant la formation des maîtres d'école. Il souligne «qu'un mouvement ancien remontant au XIXème siècle s'est préoccupé de savoir comment on allait former les maîtres ; et de la meilleure façon possible ; comme le disait Gambetta, il faut leur donner-la moelle des lions-, c'est-à-dire, au fond, l'enseignement supérieur, puisque c'est là que s'élabore la connaissance ». Il «attribue, au sein du courant progressiste (qui touche également des hommes de droite précise-t-il), aux communistes l'idée du passage à l'université. Les autres courants progressistes étaient plus volontiers favorables à l'idée que les enfants du peuple doivent enseigner aux enfants du peuple ; l'école normale qui formaient les instituteurs - recrutés dès la troisième- permettait de satisfaire pleinement cette idée ».

Ce schéma annonce ce qui se mettra en place un demi-siècle plus tard. À l'époque, il n'avait aucune chance d'être pris en considération, car aucun des acteurs n'était mobilisé. [...]. Que Langevin et Wallon aient été communistes rendait en outre leur plan trop rouge pour la majorité qui acceptait le plan Marshall, sans lui valoir pour autant le soutien du parti communiste dont les priorités de guerre froide étaient ailleurs. À l'époque, l'opinion s'y intéresse peu. Quant aux enseignants, ce projet leur paraît bien éloigné des soucis de l'heure. [...]. Les professeurs d'EN, enfin, n'ont aucun intérêt à la réforme et les universitaires ne se sentent pas concernés. Rien ne change donc dans la formation des maîtres (Prost, 1999).). Le parti communiste redécouvrant le plan Langevin-Wallon dans les années soixante et s'en réclamant confie à un jeune expert, professeur issu de l'ENS, Pierre Juquin, la direction de sa revue, *L'école et la nation*, et publie, en septembre 1966, un projet complet de réforme.

2- Le rapport De Peretti

Avec la gauche au pouvoir, dans le cadre des grands rapports confiés à des experts par Alain Savary²⁸, André De Peretti²⁹ préconise un développement de la formation continue comme préalable à toute réforme de la formation ; le premier effet sera la mise en place des MAFPEN³⁰ à partir de 1982. Mais, l'ambition était d'unifier la formation en plaçant en synergie formation permanente et formation initiale.

²⁷ Le verbatim complet de toutes les interviews est reproduit en annexe 1.

²⁸ Ministre de l'Éducation nationale du 22 mai 1981 au 19 juillet 1984 (voir annexe 2, p.43).

²⁹ André de Peretti, polytechnicien, professeur, directeur de programme à l'INRP, conseiller de plusieurs ministres, il a présidé une commission ministérielle sur la formation des personnels de l'Éducation nationale (1981-1982).

³⁰ Mission académique à la formation des professeurs de l'éducation nationale, les missions seront fermées en 1996 par Claude Allègre.

Est imaginé alors un dispositif à plusieurs étages : à l'échelon départemental, des instituts universitaires de formation et de développement (IUFD), chargés de la formation continue et de la recherche avec les enseignants du terrain. Dans les villes universitaires des instituts universitaires de formation fondamentale (IUFF) qui accueillent les stagiaires pendant leurs études à l'université assurant les formations complémentaires et la formation professionnelle spécifique à chaque type de maîtres ainsi que la formation commune. Ces centres résulteraient de la fusion des écoles normales d'instituteurs, des centres pédagogiques régionaux (CPR), des centres départementaux de formation des professeurs d'enseignement général de collège (CDF-PEGC), des écoles normales nationales d'apprentissage (ENNA). À l'échelon régional, un centre inter-universitaire de formation et de recherche en éducation (CIUFRE) serait le lieu de formation de formateurs. À l'échelon national, un institut de formation et de recherche en éducation (IFRE) dont la fonction serait de coordonner l'ensemble du réseau. Au-delà de la formation en commun et des parties communes est risquée l'idée d'un recrutement commun, la commission de Peretti soulignant que la question du recrutement commun est un problème de statut et non de formation (Obin, 1991).

D- L'EVOLUTION DU MODÈLE DE FORMATION 1^{er} DEGRÉ

1- Le modèle « s'universitarise » partiellement : la collaboration entre l'Université et l'École normale

1-1 Les conditions de la collaboration

Quatre régimes de collaboration avec l'Université ont été institués entre 1979 et 1984 : en 1979 est créé le DEUG mention enseignement du premier degré, en 1982 le DEUG est aménagé avec des dominantes 1^{er} degré ; en 1984 est institué une formation initiale spécifique pour des recrutements exceptionnels au niveau du DEUG ; pour la promotion 1984-1987, était offerte la possibilité d'acquérir un DEUG à l'université, pendant les deux dernières années d'une formation qui en comportait trois, la première étant paradoxalement consacrée à la formation professionnelle. À partir de 1986, le recrutement au niveau du DEUG se généralise, supprimant ainsi l'intervention de l'Université dans les murs de l'école normale. Un partage des contenus d'enseignement entre universitaires et formateurs institutionnels des instituteurs les PEN (professeurs d'EN), les IDEN (Inspecteurs Départementaux de l'Éducation Nationale), les CPEN et les CPAIDEN (Conseillers Pédagogiques auprès des écoles normales ou des IDEN) est organisé. La formation est calquée sur le modèle universitaire des UV (Unités de Valeur), à la différence près que ces dernières, baptisées UF (Unités de Formation), comportent un enseignement pratique et l'acquisition et « l'évaluation » de savoir-faire et de compétences (Zay, 1988).

La rencontre des deux corps (professeurs d'école normale et universitaires) dans le cadre d'une formation à finalité professionnelle affirmée, va aboutir à ce qu'ils se situent non seulement par rapport à un modèle général de formation mais aussi par rapport à la discipline qu'ils enseignent : pour passer de la discipline « savante », construite par la recherche universitaire, à la discipline « scolaire » mise à portée des jeunes à l'école, il faudra élaborer ce que doit être la discipline de formation destinée à l'enseignant, intermédiaire nécessaire entre les deux aspects de la discipline.

La collaboration dans le domaine de la théorie (universitaire) et de la pratique (professeurs d'école normale) a pour moteurs l'initiative et la motivation, c'est le domaine du partage des valeurs des deux catégories de formateurs.

Institutionnellement au moins, l'université a une très large aura dans le domaine de la formation, peut-être, au détriment de ceux qui se sont intéressés depuis longtemps à la formation des maîtres. Seuls, quelques IREM³¹ semblent avoir les cadres favorables pour cette collaboration. Le DEUG premier degré est présenté et unanimement condamné par les professeurs d'école normale avec des expressions telles que : « cloisonnement, émiettement, morcellement, saucissonnage, etc. » La collaboration s'est limitée à de mini-participations noyées dans la masse, sans réelles articulations entre les disciplines et entre théorie et pratique (Obin, 1991).

L'enseignant-chercheur élu au CA donne une perspective historique (annexe 1 page 4) : « [...] la tradition française est un peu particulière, dans d'autres pays par exemple l'université a formé beaucoup plus tôt tous les maîtres [...] ; aux États Unis par exemple, depuis beaucoup plus longtemps qu'en France, en Espagne c'était le cas aussi.

1-2 L'évaluation de la collaboration

D'après une enquête de 1985 (*La formation des enseignants du premier degré*, collection rapport de recherche de l'INRP, 1987) réalisée par Danielle Zay³² sur la formation en collaboration dispensée par les écoles normales, l'image de la collaboration est à 67% négative chez les universitaires et à 60% chez les professeurs d'école normale (PEN). Néanmoins, les professeurs d'école normale (PEN) bénéficient d'une image favorable auprès des universitaires qui pensent que le statut de PEN n'est pas adapté à une formation universitaire. L'opinion sur le rôle dans la formation des instances ministérielles et rectorales est extrêmement défavorable pour les deux populations d'enseignants.

L'Université est perçue par les PEN comme l'instance de la liberté, liberté pour les enseignants de se gérer, ce qui leur donne la compétence de spécialiste : chacun choisissant ses contenus, ses plages horaires, sans souci de cohérence, et officie sans chercher à s'adapter à son public.

L'innovation, dans les EN, était le maître mot, la création de stages pratiquant l'alternance, la liaison avec la recherche à l'IPN³³, puis à l'INRDP³⁴ et enfin à l'INRP³⁵, des mouvements tels l'ICEM³⁶, ou des associations se référant à l'éducation populaire, comme les CEMEA³⁷, ont eu pour conséquence le changement du style éducatif (Laprévotte, 1984).

Mais, ce rapprochement n'a pas abouti à un changement fondamental de la formation des enseignants. Les deux institutions ne sont pas arrivées à établir les mêmes stratégies, à définir un contenu cohérent, à choisir les méthodes adéquates, et donc, se sont séparées à l'amiable en 1986 (Terral, 1992). Pourtant, cette collaboration a été profitable pour les universités qui ont instauré des 1985 les modules de pré-professionnalisation en disciplines et en domaines professionnels (connaissance des systèmes éducatifs, connaissance de l'enfant, etc.). De plus, pendant la même période, les universités ont pu acquérir une autorité dans la formation continue qui a été confiée aux MAFPEN (Mission académique à la formation des personnels de l'Éducation nationale).

³¹ Institut de recherche en mathématiques créés en 1969.

³² Enseignant-chercheur à l'université de Paris 8.

³³ Institut pédagogique national créé en 1956.

³⁴ Institut national de recherche et de documentation pédagogique créé en 1970.

³⁵ Institut national de la recherche pédagogique, créé en 1976, décentralisé à Lyon et devenu en 2010 Institut Français de l'Éducation (IFE).

³⁶ Institut coopératif de l'école moderne, créé vers 1930 pour faciliter les initiatives des maîtres intéressés par la méthode Freinet, le maître est celui qui aide le groupe à s'organiser, toutes les méthodes actives vont en découler.

³⁷ Centre d'entraînement aux méthodes d'éducation active, inspiré par H. Wallon ils ont été créés en 1937, les centres proposent des moyens pour évoluer vers l'éducation nouvelle.

En effet, ces missions ont été dirigées par des universitaires et le rôle des universités dans la formation initiale et continue a été valorisé dans les discours politiques.

Jean-Pierre Chevènement, en juillet 1984, engage un retour en arrière en privilégiant la rénovation des écoles normales : à partir de la rentrée de 1985, la formation des instituteurs associant deux années à l'université, suivies de deux autres en école normale est le modèle. Cette décision met fin à une période de collaboration École normale/Université (Obin, 1991).

2- La division des degrés d'enseignement prédomine

La tradition historique de la division des corps d'enseignants a longtemps demeuré, c'est une constante. Au total, le système de formation était extrêmement cloisonné, chacun s'ignorant. « Trois histoires séparées jusqu'en 1989 et indépendantes » dit Bouvier³⁸ (2000). À partir des années soixante-dix, le débat, qui se noue au sein de la fédération de l'Éducation nationale (FEN), met apparemment aux prises des réformateurs modernistes, soucieux d'ouvrir la formation des enseignants à la fois sur la vie et sur la recherche, et des traditionalistes attachés aux vertus des écoles normales, éloignés des turbulences et des modes universitaires. Cette controverse dissimule mal de puissants enjeux culturels (ce sont au sein des centres de formation que se transmettent les conceptions et les valeurs du métier sur lesquelles s'appuient le monde syndical) et stratégiques (oppositions entre courants issus du parti communiste et de la SFIO), entre représentants des second et premier degrés (Obin, 1991).

2-1 Le premier degré

Le premier degré est caractérisé par le modèle des « hussards noirs »³⁹ de la République, porteurs des valeurs républicaines de laïcité, d'égalité, de liberté et d'éducation ; l'action sur le terrain est fortement valorisée, le concept de polyvalence s'oppose au disciplinaire ; c'est le seul ordre d'enseignement qui depuis 1969 connaît une réelle formation continue (trente-six semaines sur la carrière). Paradoxe de ce degré, les formateurs des écoles normales sont issus exclusivement du second degré⁴⁰. Les politiques publiques du premier degré oscillent entre le niveau national qui fixe le cadre, et le département qui en instrumente l'application. Depuis toujours, fortement déconcentré au niveau départemental et local, jouissant en la personne de l'inspecteur d'académie d'un fonctionnaire de médiation avec le niveau supérieur, le premier degré semble bénéficier de politiques publiques plus orientées vers le concret. L'école, comme on le sait, n'est pas un établissement public. C'est plus précisément une régie municipale placée sous la responsabilité du maire qui inscrit les élèves, et sous celle de l'inspecteur de l'éducation nationale chargé d'une circonscription du premier degré, représentant dans sa circonscription l'inspecteur d'académie. Ce maillage administratif et pédagogique de proximité permet l'expression des besoins et la remontée rapide des informations et des difficultés. L'organisation de l'école juxtapose un conseil d'école « égal » au conseil d'administration des établissements du second degré qui est tourné vers les parents, et le conseil des maîtres.

³⁸ Alain Bouvier a été directeur de l'IUFM de l'académie de Lyon, directeur de la conférence des directeurs d'IUFM, recteur, membre du Haut Conseil de l'Éducation.

³⁹ L'expression est du poète Charles Péguy. « Nos jeunes maîtres étaient beaux comme des hussards noirs. Sveltes ; sévères ; sanglés, sérieux et un peu tremblants de leur précocité, de leur soudaine omnipotence » (*L'argent*, 1913).

⁴⁰ Ce paradoxe s'explique par le fait que les EN préparaient au BAC jusque dans les années soixante-dix ; de ce fait le corps des professeurs devaient évidemment être du second degré. Lorsque les EN furent dispensées de la préparation au BAC et ne formaient qu'à la préparation professionnelle, il eût été certainement judicieux de modifier le recrutement des formateurs. À partir de 1975, de fait, la préparation au DEUG enclenche ce mouvement.

Ces relations avec des parents électeurs dans la commune permettent la prise en compte rapide des revendications, une sorte de gouvernance dans laquelle l'utilisateur joue le rôle d'un actionnaire. La carte scolaire (ouverture ou fermeture de classes), véritable variable d'ajustement des classes aux effectifs scolarisés, est l'occasion de joutes territoriales où administration et communautés scolaires (maire, parents, enseignants) défendent leurs positions pied à pied. Par ailleurs, les maîtres recrutés et formés par les écoles normales dans le département sont concernés par le territoire (pendant longtemps ils ont exercés la charge de secrétaire de mairie) dans lequel ils vont faire carrière, petit à petit, ils connaissent les familles et des liens de confiance s'instaurent. On peut lire dans ce dispositif la promesse d'une véritable politique de proximité, un véritable enracinement communal, départemental.

2-2 Le second degré

Traversé par des luttes syndicales féroces, dominé par toutes sortes d'associations, dont la puissante Société des agrégés, s'interrogeant sur sa mission -transmettre un savoir ou éduquer- le second degré est un monde composite. En témoigne le nombre important de catégories d'enseignants, certifiés, agrégés, PLP, PEGC, et la cohorte des enseignants en situation d'emploi précaire comme les maîtres auxiliaires ou les contractuels. La ligne d'organisation est le corps d'inspection et le rapport appuyé à la discipline. La culture dominante est celle du diplôme. La formation continue, inexistante jusqu'en 1982, date de création des MAFPEN.

En ce qui concerne le second degré, tout semble se jouer au niveau national, négociations syndicales, gestion des personnels éloignée, prise de décision au niveau du département ou de la région. Paradoxe, puisque les collèges et lycées sont depuis 1983, et la première décentralisation, des établissements publics locaux d'enseignement (EPL) autonomes dans lesquels pourraient s'incarner des politiques étroitement territorialisées. Or, il n'en est rien, les relais de gestion sont lointains au rectorat ou à l'inspection académique pour les collèges, les traditions plus individuelles (l'enseignant ne vit pas dans son établissement). La décentralisation a certes mieux personnalisé les décideurs (présidents de conseil régional ou général, recteur ou inspecteurs d'académie), mais, le peu de responsabilités pédagogiques du chef d'établissement fait que l'établissement ne bénéficie pas de la même réactivité que l'école. C'est un milieu plus replié sur lui-même, malgré tous les efforts d'ouverture et de coopération, le poids des parents n'est pas aussi décisif que celui qu'ils ont dans l'école. Ces derniers sont noyés au sein du conseil d'administration plus composite que le conseil d'école, peu préparés à discuter de questions souvent très techniques ; les occasions de contacts véritables sont les réunions parents/professeurs, les entretiens éventuels avec le chef d'établissement en cas de difficultés d'orientation ou de discipline. Terral (2002) parle de « tradition intellectualiste, aristocratique et hiérarchique qui affecte le fonctionnement du système éducatif en France. Toute technique est méprisable, le pédagogique est de l'univers primaire ; la discipline est le domaine de la distinction secondaire ». Puisant leur inspiration dans ces idées, les IUFM furent souvent critiqués car la professionnalisation allait transformer, dirent les opposants, les professeurs en animateurs socioculturels et les IUFM en lieux de vie. Les centres pédagogiques régionaux, comme nous le verrons plus loin, constitués dans les années cinquante assurent une formation *a minima*.

E- LES ÉVÈNEMENTS EXTÉRIEURS PRÉCIPITENT LES ÉVOLUTIONS

Avec les réformes de 1959 (l'ordonnance du 6 janvier 1959 a porté à 16 ans le terme de la scolarité obligatoire) et 1963 (création des collèges d'enseignement secondaire) l'école moyenne se met en place et les effectifs augmentent massivement ; les collèges sont appelés à s'unifier et à jouer un rôle nouveau d'observation et d'orientation des élèves (150 000 nouveaux instituteurs ont été recrutés entre 1951 et 1964, les collèges d'enseignement général ont fait passer le nombre de leurs enseignants de 9000 à 41 000). L'heure est à la réflexion pédagogique, d'autant que les disciplines évoluent : c'est l'époque de la commission Rouchette sur l'enseignement du français à l'école primaire, de la commission Lichnerowicz sur les mathématiques et de l'expérimentation du tiers-temps pédagogique (Prost, 1999). Les évolutions économiques et politiques génèrent de nouveaux besoins de formation des professeurs et les raisons d'évoluer multiples. L'allongement de la scolarité entraîne une massification de l'enseignement supérieur et la multiplication des diplômés, l'apport de la recherche sur la transmission du savoir influence l'enseignement, le poids de l'opinion souhaitant dans l'euphorie des « Trente glorieuses » une élévation du niveau de formation des élèves (et donc des professeurs), en rapport avec les besoins de l'économie, est affirmée par différentes associations. Les départs à la retraite, l'adaptation de l'enseignement aux réalités de la société multiculturelle, la relance des recrutements constituaient les aspects principaux.

Les raisons techniques sont donc variées : d'ordre démographique, relevant du simple bon sens pour adapter une institution à la réalité de son temps, elles forment une « gestalt », c'est à dire un ensemble global qui a été déterminant pour faire basculer les problèmes en politique publique, le projet en décision.

1- Comblent les départs en retraite et relancer les recrutements

À la fin des années 80, l'augmentation des besoins en enseignants, les départs massifs à la retraite de 12 000 professeurs et 15 000 instituteurs chaque année, obligeaient à une programmation minimale pour éviter le chaos. La crise des vocations, qui sévit alors, poussent les pouvoirs publics influencés par les cercles syndicaux et les associations professionnelles à revaloriser l'image du métier d'enseignant en relevant significativement le traitement des instituteurs et leur niveau de qualification : la décision de recruter les instituteurs, devenus professeurs des écoles, au même niveau que les professeurs -BAC + 3-, impliquait implicitement une modification sensible du dispositif de formation. Cette évolution du niveau de qualification accompagne l'élévation de la durée de scolarisation obligatoire et la durée des études en général. Ce problème est important dans une académie du Sud car le système des « retours au pays » (administrativement intitulé des permutations) d'instituteurs ayant passé le concours dans le « Nord », et aspirant, après une quinzaine d'années d'exercice dans ces départements, à retrouver un poste dans les départements du « Sud » (le département de l'Hérault étant le département le plus demandé de France), favorisait l'empatement des pyramides d'âge.

2- Dépasser la simple collaboration École Normale (EN)/ Université

Divers modes de collaboration avaient été tentés entre universités et écoles normales : de l'incitation proposée par la réforme de 1969, à l'obligation instaurée en 1979, en passant par des formules spécifiques à partir de 1984, jusqu'à l'abandon pur et simple de 1986, qui revient quasiment à un retour à la case départ.

L'échec de 1986 montre la difficulté d'harmoniser des formations sous-tendues par des modèles distincts et de rassembler des formateurs d'origines et de statuts différents.

Cependant, cette collaboration a permis des évolutions. Les IREM (institut de recherche en mathématiques) ont permis l'essor de la pédagogie et de la didactique. Les universitaires se sont intéressés aux conditions d'apprentissage, introduisant sur les campus une culture pédagogique (Obin, 1991). À l'initiative de l'association des chercheurs en sciences de l'éducation, une « université d'été pour la formation des enseignants » est convoquée, en 1976, à Rouen. Cette initiative est reprise l'année suivante à Toulouse et à Grenoble, sous la responsabilité d'équipes universitaires locales ; des enseignants de tous bords peuvent ainsi échanger. Un décret de mars 1986 donne la possibilité de créer au sein des universités des services de formation des enseignants et des formateurs regroupés au sein de l'Association des responsables de centre universitaire de formation des enseignants et des formateurs (ARCUFEE).

3- Enseigner, un métier en évolution

L'objectif de la loi d'orientation de 1989 vise à permettre à une classe d'âge d'obtenir une qualification et à 80 % de celle-ci d'atteindre le niveau du BAC. *De facto*, cette exigence ne pouvait être envisagée sans un corps d'enseignants de première force. D'autant que le système composé des écoles normales (EN) et des centres pédagogiques régionaux (CPR) avait montré ses limites : enjeux de formation différents, professionnel dans les EN, disciplinaire dans les CPR.

Par ailleurs, des voix de plus en plus nombreuses dénonçaient des pratiques d'enseignement inadaptées à la diversité des publics de l'École. Adapter l'enseignement aux réalités signifiait qu'il n'était plus question dans un système d'enseignement de masse de transmettre aux élèves le savoir que le professeur avait reçu ; c'est ce que pensaient de nombreux spécialistes de l'éducation issus des corps universitaires ou de l'inspection. Les progrès des sciences cognitives et humaines apportaient bon nombre de justifications relayées par les revues spécialisées : de « La ligue de l'enseignement » créée en 1866 par Jean Macé, au « Cercle de recherche et d'action pédagogique » (et ses « Cahiers pédagogiques » datant de 2002). Les novateurs pédagogiques font partie du paysage. Le système éducatif n'est plus un lieu de transmission des savoirs comme autrefois, le modèle pédagogique traditionnel, porteur d'une éducation de reproduction, privilégiant le cours magistral, est touché par les critiques convergentes de la psychologie, de la psychologie génétique⁴¹ et cognitive, de l'épistémologie bachelardienne⁴² et le développement des sciences sociales en général. Il convient de ne pas oublier que pour la première fois en 1970, la formation continue pour le premier degré est placée sous la responsabilité d'instances autres que l'inspecteur départemental. Les écoles normales, dès 1971, proposent des stages de douze ou de six semaines aux enseignants désireux de se former. En juillet 1971, la loi 71-575 a donné à tout instituteur en activité un crédit de formation à temps plein, équivalent à une année scolaire - trente-six semaines - à répartir sur sa carrière. La formation des professeurs d'école normale (PEN), et autres formateurs, devenait un véritable enjeu professionnel pour eux. L'École normale veut se donner un profil universitaire mais sans le statut, les professeurs des écoles normales, dès lors, se lancent dans la recherche avec l'institut national de la recherche pédagogique (INRP), l'École normale s'autoproclamant parfois spécialiste de la formation professionnelle, au grand dam des universitaires. Les enseignants participent massivement aux stages d'été ou aux réunions animées par les mouvements pédagogiques.

⁴¹ Psychologie génétique, psychologie de la genèse des connaissances, elle décrit les différentes étapes du développement intellectuel des individus de la naissance à l'âge adulte.

⁴² Épistémologie bachelardienne, pose la question du « comment » se développent les connaissances dans tel domaine de savoir.

C'étaient des lieux précieux pour les enseignants désireux de rencontres, d'échanges et de perfectionnement, sans contrainte institutionnelle (Chartier, 2000).

Certains n'hésitent pas à parler d'échec scolaire massif, et ce, malgré de multiples réformes, de sorte que la création des IUFM apparaît comme une ultime tentative de rénovation pédagogique encadrée.

4- Encadrer les coûts de formation

La question des coûts n'est pas absente des préoccupations qui ont présidé à la création des IUFM. Plusieurs rapports avaient montré la charge financière que représentait la formation des instituteurs : le rapport de Michel de La Fourrière en 1983 cité par Lethierry (1994) relevait des taux d'encadrement excessifs dans certaines EN. Dans la lettre de l'éducation n° 8 du 7 décembre 1985, le directeur des écoles, au ministère, se montre très favorable à la création d'écoles normales académiques. De son côté, l'Inspection générale de l'administration ainsi que la Cour des comptes pointent également des surcoûts surprenants sans que les avantages en soient démontrés : la formation d'un instituteur à Paris revient à 28 283 F (4321 euros) et 139 857 F (21321 euros) à Digne. Les mêmes remarques frappent le fonctionnement des ENNA qui forment des effectifs extrêmement faibles de professeurs. La rationalisation des coûts n'est donc pas un argument négligeable dans la décision de création des IUFM. Ce sera un argument important dans l'explication des raisons de la mastérisation.

Le poids des charges pèsera certainement dans le choix de l'architecture en deux années de la formation.

Où installer les IUFM ? Quel sera le coût de l'installation de ces établissements ? La question a eu son importance. Les contraintes liées aux lieux de formation ont été faciles à résoudre. Pour l'essentiel, les anciennes écoles normales d'instituteurs et les écoles normales nationales d'apprentissage, qui feront l'objet d'une loi du 4 juillet 1990 sur les droits et obligations de l'État et des départements concernant les IUFM, seront largement utilisées. Les anciennes écoles normales deviennent, soit des centres de formation à Montpellier, Nîmes et Perpignan, soit à Carcassonne et Mende des maisons de la formation⁴³. Des conventions seront signées pour régler les problèmes de locaux qui seront parfois la cause de conflits très matériels. Ces lieux seront réinvestis parfois à l'encontre de leur histoire et des histoires du personnel. Les changements d'appellation, centres de ressources documentaires devenant bibliothèques universitaires, l'amphithéâtre devenant le lieu par excellence de l'enseignement universitaire, sont porteurs d'incompréhension.

⁴³ L'appellation centre (annuaire 1993 de l'IUFM) est réservée aux sites implantés dans une ville universitaire, celle de maison dans les sites n'en comptant pas. Nîmes n'avait pas encore une université.

II- L'agenda politique : la création des IUFM, un tournant politique dans la formation des enseignants

Axes de recherche	Objectifs
Les temps de préparation d'une politique publique incarnée dans un texte de loi.	Lister les raisons du changement. Répertorier les axes du projet de loi. Recenser au cours de la préparation de la loi les positions d'accord ou de désaccord.
UTILITE L'installation d'une politique publique fournit des orientations et des objectifs qui seront des référents.	

Pour Padioleau (1982) l'agenda politique tient une place importante dans la réussite d'une politique publique. L'élection présidentielle de 1988 allait mettre fin à la première cohabitation. Le gouvernement est confié, en mai 1988, à Michel Rocard, le ministère de l'Éducation nationale est placé sous l'autorité de Lionel Jospin. En 1989, le budget de l'éducation était un des premiers budgets de la nation. C'est dire le soin qu'il convenait d'accorder au recrutement et à la formation de ceux qui allaient être à la tête de la classe. D'autant que les enseignants qui sortiront des IUFM seront appelés à exercer leur métier jusqu'après 2030, plusieurs dizaines de millions d'enfants et adolescents, durant cette période, passeront par le système scolaire. La formation de ces enseignants, dans les IUFM, était donc un enjeu majeur des politiques publiques de formation. Si le modèle d'une formation rénovée existait indubitablement dans les têtes, et dans les cartons, c'est le programme du second mandat de François Mitterrand qui définit l'orientation, l'Éducation rappelle-le était sa « priorité ». La neutralité des partenaires sociaux a été une condition de la réforme. Selon nous, après leur refus du statut des « maîtres directeurs » proposé par le ministre René Monory, offrant, sans succès, une ébauche de statut de chef d'établissement aux directeurs d'école, les partenaires sociaux ont eu le sentiment d'avoir laissé passer une chance d'entrer de plain-pied dans la catégorie A. En se ralliant, en 1989, sans préparation à l'idée d'IUFM, étrangère à sa culture d'origine, et à la prééminence des savoirs universitaires, le SNI désoriente sa base dont une grande partie va alors s'agréger au SNES dans la nouvelle fédération majoritaire, la FSU (Obin, 1991).

A- LES RAISONS POLITIQUES DE LA CRÉATION DES IUFM

1- La gauche au pouvoir et la réforme

Le rapport Joxe, en 1972, part de la nécessité d'intégrer, dans la formation des seuls professeurs du second degré, les connaissances théoriques et pratiques, ainsi que la formation des aptitudes et des attitudes. Il se prononce ensuite pour la création, en milieu universitaire, d'une simple filière spécifique de formation, plus proche des réalités scolaires, débouchant sur des concours de recrutements ne privilégiant plus la seule maîtrise des connaissances (Obin, 1991).

Avec la gauche au pouvoir dans le cadre des grands rapports confiés à des experts par Alain Savary⁴⁴, André de Peretti⁴⁵ préconise un développement de la formation continue comme préalable à toute réforme de la formation.

⁴⁴ Ministre de l'Éducation nationale du 22 mai 1981 au 19 juillet 1984.

⁴⁵ André de Peretti, polytechnicien, professeur, directeur de programme à l'INRP, conseiller de plusieurs ministres, il a présidé une commission ministérielle sur la formation des personnels de l'Éducation nationale (1981-1982).

Le premier effet sera la mise en place des MAFPEN⁴⁶ à partir de 1982 (le BOEN n° 27 du 17 juin 1982 énumère leurs missions). Mais, l'ambition était d'unifier la formation, en plaçant en synergie formation permanente et formation initiale. Petit à petit, l'idée de l'IUFM s'affirme.

En 1989, on aurait pu penser que les MAFPEN seraient intégrées dans les IUFM comme le suggérait le rapport de Peretti, mais le recteur Bancel y a renoncé afin de ne pas alourdir la mise en place des instituts. Antoine Prost pense que l'histoire des MAFPEN est le fruit des rapports de force entre quatre groupes d'influence : la tutelle, les syndicats, l'opinion publique et les formateurs des MAFPEN. Leur histoire est aussi celle de la liberté d'action donnée au départ aux formateurs des MAFPEN et qui petit à petit sont mis dans l'obligation de transmettre le discours normatif de l'institution (Langlois, 1998).

2- Les raisons politiques

À partir des problèmes et des difficultés s'échafaude une politique publique (Kingdon, 1984). Les couplages entre les divers courants de pensée, lorsqu'ils deviennent de plus en plus rapprochés, favorisent l'émergence d'une politique publique (Weick, 1976).

2-1 Le poids de l'opinion publique et la mondialisation de la formation

Des pressions externes poussaient également au changement, les transformations profondes de la société (nouvelles technologies, mondialisation), des valeurs, de la culture des jeunes (enfants-rois), les défis sociaux (violence, pauvreté) induisent des attentes nouvelles de l'école et l'exigence sociale d'un enseignement de qualité avec des maîtres « à la hauteur », capables de répondre à ces besoins nouveaux, sur fond d'enjeu économique. Le contexte international et européen a joué un rôle important dans le sens d'une uniformisation de la formation des maîtres : il faut se rappeler le passage à l'union européenne par le traité de Maastricht en 1993 qui fait craindre une concurrence entre états importante attisant par l'ouverture des frontières la compétition entre nations au sein de l'Europe et du monde.

Par ailleurs la volonté d'«universitariser» la formation initiale des maîtres est un mouvement assez ancien en Europe, le modèle de formation à dominante universitaire anglo-saxon s'est largement répandu, jusqu'à être adopté en Espagne, au Portugal ou en Grèce ; la France est hors processus par rapport à ses partenaires. Au moment où se généralise les comparaisons européennes, voire mondiale, des systèmes éducatifs, la France ne pouvait rester aux yeux de l'opinion hors ce mouvement.

2-2 La volonté du ministre et de son conseiller

Après la première période de cohabitation du 20 mars 1986 au 10 mai 1988, qui avait eu pour effet, après l'échec à l'automne 1986 de la loi Devaquet, de bloquer toute loi sur l'école, le gouvernement Rocard issu des élections de 1988 a pris la décision d'instituer rapidement un nouveau dispositif qui se traduira par la loi d'orientation du 10 juillet 1989.

Une étude de cette histoire récente montre que les réformateurs ministériels ont sans cesse hésité entre deux types de solutions, la rénovation des écoles normales et l'extension de leur mission au second degré, ou bien le tout universitaire, impliquant la professionnalisation des facultés ou la fondation d'instituts universitaires de pédagogie (Prost, 1990). Obin (1991) ajoute deux contraintes supplémentaires à la réflexion de ce cercle et de ces forums de pensée : les syndicats et les universitaires. Les ministres, pour Obin (1991), disposent de deux techniques pour faire avancer leurs idées et les projets : les rapports confiés à des experts et les colloques. La question de la formation des maîtres se trouve, comme on l'a vu, au centre de multiples rapports et colloques.

L'institut naît d'un triptyque : un modèle affiné sur un siècle par des universitaires et des enseignants, des politiques, des syndicats ; une combinaison donc d'éléments multiples décrits plus haut ; la volonté de deux hommes (Lionel Jospin et Claude Allègre) d'en finir avec les attermolements de façon à doter le pays d'un véritable outil moderne et adapté ; pour ce faire, ils ont réussi à faire taire, au moins pour un temps, les divergences des partenaires sociaux. Restait à concrétiser l'idée dans un agenda politique. Favre (1992) distingue quatre formes d'émergence des agendas : l'émergence progressive par des canaux multiples, l'émergence instantanée, l'activation automatique, l'émergence captée.

À distance de plus de quinze ans, le responsable administratif d'un site hors Montpellier (annexe 1, p. 24), voit dans le projet porté par Lionel Jospin et Claude Allègre, « une volonté de concentrer toutes ces évolutions dans quelque chose de concret : les IUFM. Pour lui, cette évolution préparée de longue date avait besoin pour aboutir d'un contexte particulier ». Et d'un agenda qu'ont trouvé les deux hommes politiques. Une émergence progressive par des canaux multiples d'une politique publique.

2-3 Favoriser un électorat traditionnellement de gauche

Disons-le sans angélisme, le passage de la catégorie B à A (la fonction publique compte trois catégories aux compétences spécifiques : -A- catégorie de conception et d'encadrement, -B- intermédiaire et -C- d'exécution) répondait à une revendication importante. Outre, une revalorisation financière, le traitement d'un instituteur au 1^{er} échelon était en 1990 de 1025 € (7939 francs) par mois et pour un professeur des écoles de 1240 € (8127 francs), sur le plan de l'image, la réforme mettait le corps des enseignants du premier degré dans la catégorie des fonctionnaires ayant une compétence de conception au lieu de celle d'exécution propre à la catégorie -B-. Sur le plan psychologique, le gouvernement répondait favorablement à une demande de son électorat traditionnel. Par ailleurs, elle ouvrait pour les enseignants directement intégrés dans le corps -A-, et ne possédant pas le diplôme correspondant, de nouvelles possibilités de carrière (accès direct au concours de chef d'établissement de collège ou lycée professionnel par exemple, voie du détachement, etc.).

Cette évolution, qu'il faut mettre au crédit du syndicat national des instituteurs va paradoxalement faire sa ruine et le succès de son concurrent, le syndicat des professeurs du second degré (Obin, 1991). Car, si la revalorisation financière des carrières de la fonction publique doit passer par l'élévation du niveau des recrutements, alors pour quelle raison vouloir maintenir les écoles normales hors de l'enseignement supérieur ?

Cependant l'enseignant-chercheur élu au CA analyse différemment la situation (annexe 1, p. 6) : «[...] l'une des craintes réelles qui s'est produite c'est que l'élévation du niveau de recrutement s'est faite au détriment de la démocratisation de recrutement, puisque plus vous prenez des élèves, des étudiants âgés, plus l'écroulement social est intervenu est donc il y a une distorsion très claire ; c'est un des éléments de la difficulté actuelle à mon avis». Autrement dit, l'école normale, selon lui, avec un concours organisé après la troisième, puis après le bac, était un dispositif strictement plus égalitaire !

B- LA CRÉATION DES IUFM, LA PRISE DE DÉCISION

La formation des enseignants, couvrant la période de l'étude (1991-2005), résulte de la loi d'orientation n° 89-486 du 10 juillet 1989. Mais, cette décision politique était rendue nécessaire, non seulement par des propositions théoriques, politiques ou syndicales, mais, également, pour des raisons économiques, démographiques, sociales. À ces différents courants, s'ajoute le fruit d'une longue construction conceptuelle, tout au long du XXe siècle. On peut, même, avancer qu'un certain nombre d'étapes décisives avaient été déjà franchies avant 1989, recrutement au niveau DEUG des enseignants du premier degré, séminaires de

formation professionnelle dans les CPR, tentatives de rapprochement des universités et des écoles normales. La disparité qui prévalait était le fruit de l'histoire, d'un cloisonnement entre les ordres d'enseignement et les institutions qui régissaient la formation des enseignants.

L'enseignant-chercheur, élu au conseil d'administration de l'IUFM note (annexe 1, p. 4 et 5) : « [...] cette idée (la création de l'IUFM) a eu pas mal d'avatars puisqu'en fait elle s'est imposée seulement à la fin du siècle ; donc elle a mis pratiquement un siècle à s'imposer et tout ça était en rapport avec la construction d'une structure unique qui va de la maternelle à l'entrée de l'université ». Il ajoute : « Il y a eu tout un débat, entre un courant qui disait : il faut rester dans le statu quo ; le courant majoritaire de la fédération de l'éducation nationale (FEN) qui se retrouve aujourd'hui dans l'UNSA, disait, c'est une aventure, enfin il parlait de l'aventure du supérieur pour former les maîtres ; il y a eu des réticences, il faut pas se le cacher et ces réticences ont perduré puisque l'on a entendu des voix qui disaient qu'il fallait supprimer les IUFM ».

1- La création difficile devant le parlement

1-1 La préparation du projet soulève des tensions entre les syndicats majoritaires

Dès l'automne 1988, Lionel Jospin développe l'idée d'un projet qui constituerait un véritable contrat entre la nation et l'école. Il entend négocier avec les enseignants du second degré, une revalorisation de leur profession, en échange d'une évolution de leur fonction. Les syndicats manifestent leur mécontentement : SNI-PEGC et SGEN-CFDT sont favorables à l'esprit du projet mais regrettent l'abandon, sous la pression du SNES de la création d'un corps nouveau pour les collèges. Le SNES réfute le projet, excepté la revalorisation, il n'est pas favorable, sans le dire, à un salaire unique.

Une première table ronde a lieu le 17 janvier 1989. Après trois tables rondes (17 janvier ; 28 février ; 30 mars 1989), Lionel Jospin lève le voile sur la loi d'orientation qu'il rend publique, le 10 avril 1989.

Le fonctionnement du milieu décisionnel associe plusieurs cercles, selon Oberdorff (2002) : le premier cercle associe les acteurs par lesquels transitent les décisions importantes (Président de la République, Premier ministre, Ministre du domaine de la réforme), le deuxième cercle est composé des administrations sectorielles (ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports), le troisième cercle de la décision est celui des acteurs extérieurs à l'État (syndicats, associations, entreprises), milieu auquel nous rattachons les organisations de parents et plus largement l'opinion publique : le quatrième cercle regroupe l'ensemble des organes politiques (Parlement, conseil d'État, Cour des comptes), nous y ajouterons l'Union européenne. Par ailleurs, concernant notre étude, il convient de dédoubler les cercles en cercles nationaux et locaux.

Fig. 3 : Les cercles d'influence des acteurs nationaux d'après la grille de Charles Oberdorff

Cercles	National
Premier cercle	Président de la République et présidence de la république, Premier ministre et son cabinet, ministre du domaine de la réforme
Deuxième cercle	Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports et cabinet,
Troisième cercle	Syndicats, associations, organisations de parents, opinion publique, forums ministériels et des spécialistes (universitaires, journalistes, écrivains) au travers des mass-médias (journaux, pamphlets, émissions TV, radio, etc.)
Quatrième cercle	Parlement, conseil d'État, Cour des comptes, Union européenne

Pour Quermonne (1991), deux cercles d'acteurs jouent un rôle clé en France : les cabinets (ou administration d'État-major) qui constituent le *brain trust* de l'autorité chargée de la décision (Claude Allègre, Antoine Prost ont joué ce rôle pour le compte du ministre), et les grands corps d'État. Il convient d'y rajouter l'influence que constituent ce que Jobert (1994) intitule les forums, comme lieu de fabrication des idées nouvelles, forum de la communication politique ou le forum scientifique des économistes qui diffusent les idées néolibérales nées dans les années 1980, et modifient peu à peu les référents. Ce savoir-faire des fabricants de politique publique modifie la légitimation des politiques publiques, le débat sur la compétence remplaçant, peu ou prou, l'affrontement idéologique. Là encore, on peut élargir cette représentation de manière horizontale (*mass-média* laboratoire d'opinion) et verticale (forums locaux). On peut noter qu'aux formes habituelles de construction d'un plan d'action publique -colloques, rapports d'experts-, Lionel Jospin associe un nouvel outil, la table ronde, style plus direct, mais privilégiant largement les syndicats au détriment des autres parties prenantes. Les syndicats entendent engager une lutte sur le pouvoir d'achat, objet de plusieurs grèves. Il faut souligner que la question de la revalorisation, largement médiatisée, a occulté les débats, concernant le projet de loi d'orientation, menés par ces mêmes syndicats. Pour les syndicats, l'État semble doté d'une capacité magique à construire l'universel (van Zanten, 2004). Les syndicats signent les relevés de conclusion. Ils engagent aussi le ministre sur le plan de «revalorisation ». L'idée, exprimée dans le projet, que l'école a pour rôle fondamental la transmission des connaissances, rassure le SNES hostile à une école qui donnerait des qualifications conformes aux capacités de chacun. Les grands thèmes de la rénovation développés par le SGEN-CFDT que sont l'interdisciplinarité, le travail en équipe, le contrat, le tutorat, sont repris par le SNI-PEGC.

Tels sont les contours de ce milieu flou et hiérarchisé, pour tout dire illustrant l'hétérogénéité des contraintes qui pèsent sur la décision ; et l'hyperchoix selon Allison (1971), c'est-à-dire l'arbitrage entre des variables hétérogènes et incommensurables qui sera à faire afin de dégager un consensus minimum. Bien entendu, les réseaux d'acteurs et leurs alliances seront à considérer.

L'enseignant-chercheur élu au CA (annexe 1, p. 6) renforce l'idée d'une réforme politique : «[...] sous Savary c'est vrai qu'il y avait dans le cabinet pas mal de gens qui tournaient autour des mouvements pédagogiques, souvent d'ailleurs orientés à gauche mais du côté de la gauche très ouverte sur les changements au niveau de l'école comme moteur des changements sociaux ; donc autour du SGEN-CFDT par exemple ; autour des cahiers pédagogiques ; tous ces gens-là [...]privilégiaient l'idée que les changements se feraient par l'action pédagogique».

1-2 Le débat parlementaire révèle deux conceptions de l'enseignement

Au moment où elle fut discutée, la loi alimentait la controverse. Le 17 mai 1989, le projet de loi d'orientation est adopté en conseil des ministres. Le texte sera présenté à l'Assemblée nationale du 5 au 9 juin 1989.

Le texte de la loi d'orientation, en 36 articles, et un rapport annexe définissant les objectifs principaux de la maternelle au supérieur, nécessita un an de réflexion et six mois d'élaboration. Les années 80 voient s'épanouir une tension entre des orientations tournées vers la poursuite d'une plus grande équité des systèmes éducatifs, portées par des sociaux-démocrates, et des orientations tournées vers le marché et l'efficacité promues par des néolibéraux (van Zanten, 2004).

Les socialistes n'ont pas la majorité absolue à l'Assemblée nationale. Ils disposent de 278 sièges sur 577, la droite et l'extrême droite de 272 sièges (UDF : 130 ; RPR : 128 ; divers droite et Front national : 14).

Il leur faut donc au moins l'abstention des 27 députés communistes pour que soit votée la loi qu'ils proposent. La marge de manœuvre est serrée. Examinée selon la procédure de l'urgence, dans un contexte d'opposition classique droite/gauche, tout au long de huit séances à l'Assemblée nationale, la loi est votée le 4 juillet 1989, par 280 voix contre 266, en pleine célébration du bicentenaire de la Révolution.

Le débat parlementaire a été agité, l'affrontement entre de grandes conceptions éducatives a fait rage, parce qu'à l'évidence la loi opérait une véritable rupture renvoyant aux oubliettes la vision d'une école attachée à la simple transmission des connaissances. Plus précisément, la loi substitue, à la vision traditionnelle, celle d'une école refusant la fiction d'une égalité formelle, au profit d'une approche partant de la diversité des élèves ; exigeant ainsi des maîtres des compétences nouvelles liées à ces missions : « Les enseignants non seulement doivent maîtriser les disciplines qu'ils enseignent et leur didactique mais encore connaître les processus d'acquisition des connaissances, les méthodes de travail en groupe, les méthodes d'évaluation, le système éducatif et son environnement [...] » déclare le ministre. Droite et gauche s'opposent, avec deux philosophies différentes de l'éducation. La gauche souhaite conserver des prérogatives à l'État, garant de l'unité sur le territoire et d'une égalité entre les élèves, la droite est centrée sur la responsabilité des acteurs locaux, des enseignants et des familles, c'est la concurrence entre les établissements qui doit garantir plus de performance. Les thèses défendues par Raymond Boudon, et celles de Pierre Bourdieu, s'affrontent dans ces deux conceptions.

1-3 L'article 16 du projet de loi créant les IUFM est devenu l'article 17 de la loi

La loi crée dans un court article les IUFM qui sont chargés de professionnaliser la formation des enseignants. Le contexte du vote de la loi montre une hostilité forte du Sénat à droite, la loi est passée en commission mixte paritaire, la commission n'a pu aboutir à un consensus. À l'évidence, une fragilité politique qui sera exploitée ultérieurement est un contexte de départ important. Les députés de droite reprochant à l'article 17 concernant les IUFM de proposer une coquille vide. C'est l'amendement n° 93 déposé par le gouvernement et voté en cours de discussion qui décrit les contours du futur IUFM, qui dans le projet de loi était étique! Le processus de décision n'est pas abstrait (Muller, 1990), mais, pour en comprendre le sens, il est indispensable d'analyser le jeu des acteurs qui y participent. Ils définissent une position et effectuent un choix en adoptant une solution. Les travaux de Simon (1957) ont remis en cause les modèles de décision rationnelle. Elles s'expliquent par l'interaction entre une pluralité d'acteurs, même, si l'un d'entre eux (le ministre) endosse la responsabilité politique de la décision.

L'article 16 était ainsi libellé dans le projet de loi d'orientation.

« - Il sera créé, dans les académies, des instituts universitaires de formation des maîtres. Ces instituts, qui participent à la recherche en éducation, conduisent les actions de formation initiale et continue des personnels enseignants. Celles-ci comprennent des parties communes à l'ensemble des corps et des parties spécifiques en fonction des disciplines et des niveaux d'enseignement. »

L'amendement n° 93, présenté par le gouvernement, est ainsi libellé : « Rédiger ainsi l'article 17 »:

« Sera créé dans chaque académie, à partir du 1^{er} septembre 1990, un institut universitaire de formation des maîtres, rattaché à une ou plusieurs universités de l'académie pour garantir la responsabilité institutionnelle de ces établissements d'enseignement supérieur par l'intervention des personnes et la mise en œuvre des moyens qui leur sont affectés.

Il peut être prévu, dans des conditions et des limites déterminées par décret en Conseil d'État, la création de plusieurs instituts universitaires de formation des maîtres dans

certaines académies ou le rattachement à des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel autres que des universités.

« Les instituts universitaires de formation des maîtres sont des établissements publics d'enseignement supérieur. Établissements publics à caractère administratif, ils sont placés sous la tutelle du ministre de l'éducation nationale et organisés selon des règles fixées par décret en Conseil d'État. Le contrôle financier s'exerce a posteriori.

« Ces instituts conduisent les actions de formation professionnelle initiale des personnels enseignants. Celles-ci comprennent des parties communes à l'ensemble des corps et des parties spécifiques en fonction des disciplines et des niveaux d'enseignement.

« Les instituts universitaires de formation des maîtres participent à la formation continue des personnels enseignants et à la recherche en éducation.

« Ils organisent des formations de préparation professionnelle en faveur des étudiants.

« Les instituts universitaires de formation des maîtres sont dirigés par un directeur nommé par le ministre de l'éducation nationale, choisi sur une liste de propositions établie par le conseil d'administration de l'institut. Ils sont administrés par un conseil d'administration présidé par le recteur d'académie.

« Le conseil d'administration comprend notamment dans des conditions prévues par décret en Conseil d'État des représentants des conseils d'administration des établissements auxquels l'institut universitaire de formation des maîtres est rattaché ainsi que des représentants des communes, départements et région, des représentants des personnels formateurs ou ayant vocation à bénéficier de formations et des étudiants en formation ».

Avant la date visée au premier alinéa du présent article, une loi déterminera notamment les conditions de dévolution à l'État des biens, droits et obligations des écoles normales d'instituteurs et d'institutrices ».

« Jusqu'à la mise en place dans chaque académie des instituts universitaires de formation des maîtres, la loi du 9 août 1879, les articles 2, 3 et 47 des lois du 19 juillet 1889 et 25 juillet 1893 et l'ordonnance n° 45-2630 du 2 novembre 1945 sont provisoirement maintenus en vigueur ».

2- Le vote de la loi illustre des positions nuancées

Même si elle est adoptée à l'issue « d'un débat sans passion », selon le sentiment de Durand-Prinborgne (1989), cette loi, par les discussions qu'elle suscite et les propositions d'amendement dont elle fait l'objet au Parlement, nous éclaire quant aux positions en présence : le Sénat s'oppose à la création des Instituts universitaires de formation des maîtres qui vise une unification de la formation des enseignants. Paradoxalement, les députés de droite essaient de défendre les écoles normales, parées de toutes les vertus de la République. Lionel Jospin, au cours du débat, répondra allusivement que ces députés idéalisent les écoles normales. Passée sans réaction syndicale apparente, on a appris par le livre de Vuillat (2001), que la direction du SNES avait participé et discuté « secrètement » les termes de cette loi. Comme toujours, ce syndicat montre son attachement aux savoirs dont seul l'État peut garantir la qualité sur l'ensemble du territoire.

Les préférences des acteurs ne sont ni explicites, ni stables, et évoluent tout au long du processus de décision. Enfin, un ministre devra intégrer un flot d'informations, dans la mesure où il ne peut connaître tous les champs sollicités (techniques, économiques, sociaux, politiques, éthique, etc.) par une réforme, ce qui l'amènera à ne pas retenir la solution optimale, mais à rechercher de manière séquentielle, parmi quelques solutions possibles.

Autrement dit, la décision acceptable. D'où l'idée de rationalité limitée. Ce travail devra déconstruire une vision d'une décision idéale prise *top down* et qui s'appliquerait de façon

mécanique. Lindblom (1959) ajoute l'idée d'incrémentalisme, pour souligner que la décision est le fruit de négociations qui, pas à pas, vont modifier progressivement, et de manière continue, la décision imaginée au départ : concessions, alliances, révisions des ambitions, renoncements, adaptations aux moyens font partie, dans un environnement ouvert et pluraliste, du processus de décision. Par ailleurs, sur le fond, la loi d'orientation sur l'éducation procède ainsi à une véritable révolution silencieuse : l'article premier précise que « Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants ». Or, cet article a été traduit dans la formulation médiatique : « l'élève au centre ». Une telle formulation, aussi vague, n'apportait rien de véritablement nouveau, mais elle allait cristalliser toutes les oppositions. «L'élève au centre du système» : c'est sous ce slogan - réducteur - qu'est souvent résumé le contenu de la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989. Lionel Jospin, ministre d'État, ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, le 19 avril 1990, reviendra dans une courte allocution devant l'Assemblée nationale sur le projet de loi relatif aux instituts universitaires de formation des maîtres, en développant l'économie générale de sa réforme.

Une politique publique est adoptée, mais les formes de résilience existent toujours. L'opinion publique pouvant être toujours prise à témoin pour faire évoluer la décision.

Pour l'enseignant-chercheur élu au CA (annexe 1, p. 5) : « En fait quand on regarde l'histoire des écoles normales, il y avait quand même une forte tutelle puisque les directeurs d'écoles normales sont pas élus, ils sont désignés par le ministère ; il y a un corps national. On s'aperçoit dans la réalité que les écoles normales étaient très différentes les unes des autres mais il y avait une très grande diversité contrairement à ce qu'on croit. Bien sûr il y a une forte centralisation en France mais en même temps les pouvoirs intermédiaires existent par exemple les recteurs, par exemple les inspecteurs d'académie, ils ont un poids souvent assez fort ce qui fait que quand vous passiez d'un établissement à un autre vous constatiez des différences. Alors aujourd'hui on dira mais d'un IUFM à un autre il y a des différences ; mais du temps des écoles normales ce n'était pas moindre. Il y a aussi l'adaptation à la réalité, donc forcément vous ne pouvez pas traiter le problème de la même manière si vous êtes en Basse Bretagne ou si vous êtes dans la Haute Marne, il faut vous adapter au niveau local et de ce point de vue les écoles normales étaient un outil d'adaptation non négligeable ; alors les IUFM reprennent ça, d'une certaine mesure puisque ce sont des entités régionales ».

3- Conclusion

La création des IUFM vient tirer le rideau sur la longue histoire des écoles normales et celle, plus récente, des centres pédagogiques régionaux et de tous les autres centres de formation.

Comme beaucoup de mutations institutionnelles, la création des instituts universitaires de formation des maîtres s'est effectuée sous le signe du consensus indispensable des différents acteurs, pour permettre des alliances conjoncturelles et dépasser les pesanteurs initiales. On peut se poser la question, dans un milieu éducatif fragmenté par les différences, de la solidité de cette alliance, conjoncturelle ou définitive ? En tout cas, c'était une condition nécessaire du changement. En fait, les conflits, éteints un moment, étaient prêts à se raviver après l'acte de création.

La conduite d'une politique publique est particulière puisqu'elle est menée en liaison avec les partenaires sociaux (syndicats notamment), et le Parlement qui obéit à une autre logique -l'opposition politique-. Ce dialogue social antagoniste obéit à deux démarches particulières. Sans oublier la force de l'opinion publique qui peut être mobilisée à tout moment.

Dans ce contexte, l'accompagnement de la politique publique est donc capital.

III- L'accompagnement de la loi : la mise en œuvre d'une politique publique

Axes de recherche	Objectifs
Comprendre le corps de la réforme et les dispositions prises pour sa mise en œuvre.	Décrire et interpréter le rôle de la commission Bancel. Déchiffrer dans le dispositif les axes de faiblesse.
UTILITE Loi, règlements, dispositifs mis en œuvre par la tutelle établissent le référentiel des futures réalisations de l'établissement.	

À la suite du vote de la loi d'orientation, Daniel Bancel⁴⁷, chargé de mission auprès du ministre d'État, préside en octobre 1989 une commission d'experts qui va définir « une nouvelle dynamique de la formation des maîtres ». En fait, définir la mise en application de l'article 17 de la loi.

1- La commission Bancel, une commission hétéroclite

Il anime cette commission de travail de 18 membres, issus de tous les horizons, et de tous les degrés du système éducatif (écoles normales, centres pédagogiques régionaux, corps d'inspection régionaux, inspection générale et universitaires). Trois membres étaient issus des écoles normales ou du premier degré, trois des centres pédagogiques régionaux ou du second degré, quatre membres faisaient partie des corps d'inspection -trois de l'inspection générale et un inspecteur d'académie-, cinq membres étaient universitaires ou assimilés, un membre était chef de MAFPEN, et un responsable de l'INRP, enfin, le président est le dix-huitième membre. La construction des politiques publiques d'éducation et de formation repose sur une alliance historique entre l'État et les enseignants représentés par leurs syndicats, ce modèle corporatif et bureaucratique a été décrit par Musselin (2001). Chaque corps ou catégorie de fonctionnaires enseignants a son propre syndicat, rendant la discussion difficile entre les différents degrés. Le président avait de l'expérience, et il lui fallut, très certainement, beaucoup d'esprit de compromis pour diriger une commission très hétérogène et aux intérêts certainement divergents. Le recteur pouvait notamment compter sur les corps d'inspection, représentant l'employeur, à condition de ne pas trop toucher à leurs prérogatives, comme l'agrégation ; le poids de l'université était certain, et suivant les questions et les intérêts, très certainement, elle pouvait compter sur une alliance avec les membres issus des MAFPEN et de l'INRP ; cette composition mettait en ordre dispersé les représentants des premier et second degrés et ceux des anciennes structures, écoles normales d'instituteurs ou nationales d'apprentissage ainsi que les centres pédagogiques régionaux ; la composition de la commission ne comprenait aucun IPR-IA en exercice.

Fig. 4 : Liste des membres du groupe de travail Bancel

NOMS	FONCTIONS
BANCEL Daniel (Président)	Recteur d'académie, chargé de mission auprès du ministre d'État.
BOLON Jeanne	Professeur d'École Normale
BONNEAU Michel	Président de l'Université d'Angers
BRISSAUD Marcel	Maître de Conférences à l'Université de Lyon I
CAVE Sophie	Professeur de Lycée Professionnel
CORNU Bernard	Chef de la MAFPEN de Grenoble
DEBETTE Bernard	I.G.E.N.

⁴⁷ Ancien président de l'université Paul Sabatier de Toulouse, ancien recteur.

DEMOUNEM Régis	I.G.E.N.
DUBOIS Colette	Professeur d'École Normale
DUGAST Francine	Directeur de l'I.N.R.P
GABORIAU Jean-Pierre	Responsable du CPR de Rennes
GARNIER Roland	Inspecteur d'Académie honoraire
HENRY Michel	Responsable de l'ARCUFEF Besançon
JULLIEN Pierre	Professeur à l'Université d'Aix Marseille I
MAILLARD Jean-Marie	Professeur de Lycée
MEIRIEU Philippe	Professeur à l'Université de Lyon II
RADIGUE Jean	Instituteur
ROLLAND Marie-Claire	I.G.E.N.
<u>Avec la participation de</u> BECKER Alain Professeur de Lycée BOUILLON François Professeur d'École Normale BRASSARD Dominique Professeur d'École Normale LEFEBVRE Alain Directeur d'École Normale TUFFIN Firmin Président de l'université de Brest VUILLET Claudia I.G.E.N. <u>et</u> EMIN Jean-Claude Direction des Écoles FLORA Jean-Luc Direction des Enseignements supérieurs HERITIER Jacqueline Direction des Personnels Enseignants des Lycées et Collèges PERETTI Claudine Direction des Enseignement supérieurs WEBER Anita Direction des Lycées et Collèges	

2- La commission pose comme objectif un enseignement moderne et efficace

2-1 Un référentiel de compétences fondamentales

Les compétences sont valables pour les premier et second degrés, capables de permettre la réalisation quantitative des missions de l'école : accompagner 80% d'une classe d'âge au bac, recruter 12 000 instituteurs et 15 000 professeurs par an. Sur le plan qualitatif, se pose la question de centrer les préoccupations du système éducatif sur l'élève, en vue de sa réussite. Le plan Bancel s'articule autour de trois axes.

- Les compétences professionnelles des professeurs.
- L'articulation des connaissances pratiques et des connaissances théoriques pour construire des compétences professionnelles.
- La définition d'un parcours logique, amenant progressivement l'étudiant au métier d'enseignant, après avoir été élève et fonctionnaire stagiaire d'un IUFM. La structure de la formation et la place du concours ainsi que les relations entre le futur établissement IUFM et les universités sont évoquées dans cette partie.

Les deux premiers axes ont fait l'objet de propositions consensuelles, adoptées par les membres de la commission.

En revanche, le troisième a suscité des désaccords profonds et de fortes résistances, au point que, dans l'avant-propos du rapport, le recteur Bancel précise « que le dernier chapitre s'efforce de trouver un point d'équilibre entre les différentes solutions qui ont été proposées, chacune avec sa logique propre, son histoire et son intérêt ». Le langage est certes diplomatique, mais des points de fragilité, voire de contestations futures, sont explicités dans la rédaction du rapport.

2-2 Les connaissances que doivent acquérir les futurs professeurs

Les deux premiers chapitres développent des compétences relevant de la pédagogie de la maîtrise : préparer et mettre en œuvre une situation d'apprentissage, réguler son déroulement et l'évaluer, fournir une aide méthodologique aux élèves dans leur travail personnel.

Plusieurs propositions originales sont avancées : prévoir une validation des acquis ou ouvrir des modules sur plusieurs années qui pourraient être validés par l'université, ou bien encore, le rapport recommande que tous les professeurs de langues aient accompli un séjour dans un pays étranger avant d'entrer à l'IUFM.

Chacune de ces compétences citées plus haut convoque trois pôles de connaissances :

- Des connaissances relatives aux disciplines, l'approche didactique.

L'organisation d'un plan d'action pédagogique en élaborant une programmation hebdomadaire, mensuelle, trimestrielle et annuelle de son enseignement est une première exigence ; une seconde consiste à préparer et mettre en œuvre une situation d'apprentissage, donner la définition d'un objectif à atteindre et s'adapter aux spécificités du public. Il s'agit donc de transformer des savoirs en objectifs d'enseignement et d'élaborer des séquences pertinentes pour parvenir à ces objectifs.

L'émergence de projets professionnels doit être favorisée, tout comme l'enseignant doit être capable de conseiller efficacement les élèves, de travailler avec des partenaires, parents d'élèves, associations, prenant en compte de l'environnement social et culturel de l'école ; le projet d'établissement fournit un cadre à ce travail de collaboration. L'enseignant devient une femme ou un homme de communication.

Réguler le déroulement d'une situation d'apprentissage, identifier des indices qui permettent d'apprécier l'efficacité de l'action de l'enseignant, repérer des causes possibles de dysfonctionnement et les évaluer, mesurer les résultats obtenus en fonction des finalités pédagogiques globales poursuivies sont des activités que l'enseignant doit maîtriser.

S'ajoute la gestion des phénomènes relationnels. Comprendre les enjeux affectifs, analyser son implication personnelle sont complémentaires. L'enseignant doit pouvoir fournir une aide méthodologique aux élèves dans leur travail personnel.

- Des connaissances relatives à la gestion des apprentissages.

L'identité des disciplines, leur histoire et leur épistémologie condition de sa genèse, l'histoire de l'élaboration de ses méthodes et de ses concepts principaux, ses retombées dans la vie sociale, technologique et industrielle, la connaissance des conditions d'élaboration et de construction du savoir scolaire doivent être connus de l'enseignant.

Dans le domaine de la gestion des apprentissages, l'enseignant doit connaître les grandes étapes de la pensée pédagogique et de l'évolution des méthodes didactiques.

- Des connaissances relatives au système éducatif.

La connaissance sur les finalités et l'organisation de l'institution scolaire pour mesurer les enjeux philosophiques et politiques sont présents dans toute action éducative.

Bref, le référentiel Bancel prévoit la professionnalisation de l'étudiant par l'apport progressif d'une véritable culture professionnelle.

2-3 Des connaissances aux compétences

La transformation des connaissances en compétences fait l'objet de beaucoup d'attention, supposant une acquisition progressive des connaissances professionnelles, la sensibilisation des étudiants, la professionnalisation des stagiaires, la formation continue des jeunes enseignants.

La professionnalisation est un pilier permettant un travail d'adaptation permanent de l'enseignant à ses élèves en développant l'analyse des pratiques pédagogiques, en privilégiant la formation en alternance, les stages progressifs -d'observation, en situation, en responsabilité et en entreprise- ; l'implication dans le projet d'établissement ou d'école est une ardente obligation.

La préprofessionnalisation destinée aux étudiants doit leur permettre de s'orienter précocement vers ce métier. Le rapport préconise de renforcer l'information sur les métiers de l'enseignement afin d'inciter les jeunes à choisir les métiers de l'enseignement par l'incitation en améliorant l'image du métier d'enseignant, par le pré-recrutement, qui doit évoluer en fonction des besoins académiques. Cet axe est à renforcer.

La liaison étroite de tous les formateurs quelles que soient leurs origines doit être encouragée.

Le rapport préconise une pédagogie fondée sur l'appropriation active des connaissances par les élèves. Il recommande la pédagogie du projet, rappelle que l'élève est placé au centre de l'acte pédagogique, et qu'il doit être amené à construire personnellement ses connaissances.⁴⁸

2-4 La place du concours

La place du concours a des conséquences fondamentales sur la cohérence globale et l'efficacité de la formation professionnelle. Deux hypothèses sont avancées. L'une place le concours en début de formation au sortir de la licence ; cette première hypothèse présente une garantie pour la cohérence et la continuité de la formation professionnelle ; elle permet également de dégager de tout souci les candidats qui entrent à l'IUFM ; cependant le recrutement ne pourrait se faire que sur des critères académiques, les défauts de l'ancien système seraient reconduits. La seconde hypothèse, ouvrant le recrutement sur concours à l'issue de la première année de formation en IUFM, présente un avantage si les épreuves du concours, bien entendu, intègrent les éléments de formation professionnelle ; en outre, ce dispositif permet, en ce qui concerne le premier degré, de conserver en l'améliorant le dispositif de la liste complémentaire⁴⁹ ; enfin un pilotage par l'aval pourrait permettre d'ajuster les formations universitaires aux besoins du métier d'enseignant, autrement dit, de mieux professionnaliser la formation. Cependant, la première année n'est pas obligatoire en IUFM, ce sera une source de complication des plans de formation.

2-5 Les formateurs de l'institut

Le rapport prévoit qu'un noyau permanent de formateurs prend en charge les activités de conception, d'organisation de la formation, de coordination et d'animation de l'institut.

Autour de ce noyau d'ingénierie une équipe importante de formateurs sera chargée d'assurer les enseignements, toute personne possédant une compétence reconnue pourra être formateur à l'IUFM. Toutefois, une recommandation insistante est faite, tous les formateurs doivent avoir un enracinement dans la réalité concrète du terrain, cette expérience est considérée comme une condition *sine qua non*. Hélas, le rapport est muet quant au dispositif qui permet de développer ce statut. La question qui se pose est celle du service partagé et de la formation des formateurs. Cependant, le transfert des enseignants des anciennes structures à l'IUFM gommara cette orientation.

2-6 Les effets problématiques de la nouvelle structuration de la formation

2-6-1 La séparation annoncée du premier degré et du second degré

Ce qui ne ressort pas des analyses élaborées lors de la création des IUFM est que la formation du premier degré reste entre les mains des enseignants du second degré.

⁴⁸ La référence à la pédagogie constructiviste est claire dans les programmes de formation de formateurs du pôle Sud-Est où il est fait appel à Philippe Perrenoud professeur à la faculté de psychologie et de sciences de l'éducation de Genève, connu pour ses ouvrages dans ce domaine. Précisons que ce pôle fédère pour des formations les IUFM de Lyon, Grenoble, Aix Marseille, Nice, Clermont-Ferrand, Montpellier, La Réunion et la Corse.

⁴⁹ Jeunes inscrits sur la liste complémentaire du concours recrutés en cours d'année par les inspecteurs d'académie pour effectuer les remplacements des maîtres laissant leur poste vacant : mis en retraite pour invalidité, congé de longue durée, disponibilité...

Les pairs des professeurs stagiaires du premier degré (les maîtres-formateurs) n'interviennent que peu, à l'exception des stages. Le rôle du corps du second degré avait toute son importance lorsque l'école normale préparait au baccalauréat. Moins, ensuite. Le dispositif présage d'une formation premier degré laissée, entièrement, aux seules mains des anciens professeurs des écoles normales (donc une formation peu universitaire). Il y a là une rupture de « dignité » entre les stagiaires du premier et du second degré. La structuration de la formation est porteuse du risque de simple transposition des formations antérieures (école normale) dans le nouveau modèle.

En ce qui concerne le second degré, le CPR ne jouait pas un rôle similaire à celui des écoles normales puisqu'il prenait en charge la formation de « deuxième année » après les concours du second degré préparés entièrement à l'université. De plus, les pairs (professeurs aguerris du second degré), sous la houlette de l'inspecteur régional de la discipline, assuraient la formation et la liaison théorie/pratique. La formation était partagée en deux parties distinctes : préparation universitaire du concours en première année, formation théorique/pratique hors de l'université en deuxième année.

Il existe une relation dialectique entre les déterminants structurels d'une formation et le ressenti des étudiants en termes de constitution de leur identité professionnelle ; tout se passe comme si on n'avait pas tenu compte pour le premier degré de l'élévation du niveau de formation (Charles, Clément, 1997).

2-6-2 Le modèle de l'alternance

L'alternance, appelée trop schématiquement alternance théorie/pratique, est liée à la notion de compétence (Pentecoteau, 2012). Ainsi, la compétence consiste à accomplir un travail réel et pertinent sans tourner le dos au travail prescrit, mais sans s'y enfermer, en exerçant un jugement professionnel, en s'autorisant à jouer avec les règles, à les transgresser à bon escient, ou à en inventer chaque fois que la complexité du réel l'exige (Perrenoud, 2001). Elle ne constitue pas une modalité pédagogique univoque, mais renvoie à une pluralité de formes (alternance juxtapositive ou aléatoire, alternance copulative, interactive ou intégrative). Dans la plupart des cas, il s'agit de penser un apprentissage partant de l'expérience, et non de concepts théoriques, afin d'exploiter les situations de travail comme autant de problèmes à résoudre. Il faut bien reconnaître que le monde éducatif a toujours jusqu'à présent valorisé l'acquisition des savoirs théoriques au détriment de l'expérience. La nouveauté est d'importance. Le principal intérêt de l'alternance réside dans le fait que la pratique ne se réduit pas à être le lieu d'ancrage des acquis théoriques, mais est porteuse de situations expérientielles susceptibles de générer de la compétence. Ainsi, l'étudiant ou le stagiaire construit ses connaissances à partir des confrontations qu'il est amené à opérer entre son savoir théorique et son savoir expérientiel.

L'articulation ne se fait pas toujours. Dans ce cas, le stage apparaît alors comme une discipline parmi d'autres, confinant à une juxtaposition de savoirs qui ne sont pas reliés entre eux (Perrenoud, 2001). Les points de vigilance sont donc nombreux, sous peine de renforcer les difficultés d'apprentissage :

- l'articulation entre les deux lieux de formation, l'IUFM et la classe du stage,
- la construction d'un véritable partenariat au travers de la définition du rôle des acteurs (formateur IUFM, stagiaire, formateur de terrain), de la clarification de leurs attentes et des articulations entre les séquences.

Ces quelques lignes montrent combien le rythme de la formation (intégration du stage en responsabilité dans le cursus hebdomadaire de la formation pour les professeurs stagiaires des lycées et collèges ; stage en responsabilité s'intégrant après une période de plusieurs

semaines d'enseignement théorique pour les professeurs stagiaires des écoles) revêt d'importance. De surcroît, l'ingénierie mise en place joue un rôle considérable.

2-6-3 Un institut de formation des maîtres à imaginer

Le rapport ne dessine pas les contours de la nouvelle institution, il n'en décrit pas les formes d'organisation ni le fonctionnement. C'est le décret n° 90-867 du 28 septembre 1990 qui fixe les règles d'organisation et de fonctionnement des IUFM (statut, missions, gouvernance - compétence du directeur, des organes- organisation financière). La loi n° 90-587 du 4 juillet 1990, relative aux droits et obligations de l'État et des départements, concernant les IUFM, assure la transition des écoles normales vers les IUFM, en permettant le règlement des problèmes de propriété et de personnel, complète le dispositif.

Le propos du ministre, au travers de ce rapport, est bien d'énoncer des principes généraux et de tracer de grandes orientations. Au demeurant, c'est bien là le travail d'un ministre, encore faut-il qu'il dispose de relais permettant une véritable contextualisation des orientations. D'autant que la réforme aura des impacts sur la formation : formation en deux ans, au niveau de la licence. En première année : préparation aux concours, stages d'observation, formation générale. Pour le second degré la réforme introduit en première année l'épreuve professionnelle. En seconde année : stages, mémoire professionnel, formation didactique et disciplinaire, formation commune et générale.

Dans le premier degré l'arrivée du concours au milieu de la formation bouleverse le dispositif des écoles normales (Charles, Clément, 1997) qui recrutaient les élèves fonctionnaires sans préparer spécifiquement à ces épreuves. Les épreuves du concours ont augmenté le poids du français et des mathématiques (épreuves d'admissibilité), les enseignants des épreuves optionnelles se retrouvant en concurrence entre eux pour capter les flux d'étudiants et assurer la pérennité de leurs enseignements ; l'épreuve orale sur dossier est nouvelle. En seconde année, second degré, comme dans le primaire une formation commune et un mémoire sont introduits dans la formation. Enfin, la validation de la formation seconde année a varié.

Enfin en première année les élèves ont le statut d'étudiants ; et de fonctionnaires stagiaires en seconde année.

Fig. 5 : Comparaison des principales transformations survenues avec la mise en place des IUFM

	Premier degré		Second degré	
	Avant les IUFM	Après les IUFM	Avant les IUFM	Après les IUFM
Première année				
Préparation au concours	N	O	O	O
Formation disciplinaire	O	O	O	O
Formation générale	O	O	N	N
Formation didactique	O	O	N	O
Stage d'observation	O	O	N	O
Épreuve professionnelle	O	O	N	O
Seconde année				
Formation disciplinaire	O	O	N	O
Formation didactique	O	O	O	O
Formation générale	O	O	O	O
Stage d'observation	O	O	O	O
Stage en responsabilité	O	O	O	O
Formation commune	N	O	N	O
Mémoire professionnel	N	O	N	O
Organisation de la 1^{er} année				
Statut d'étudiant	N	O	O	O
Cours à l'université	N	N	O	O
Enseignants-chercheurs	N	O	O	O
Formateurs du second degré	O	O	O	O
Formateurs du premier degré	O	O	N	N

Source : D'après un tableau de Frédéric Charles et Jean-Paul Clément (1997)

3- L'absence d'accompagnement de la réforme par le ministère

L'absence de signes qui auraient pu aller dans le sens d'une valorisation des anciennes structures montre qu'aucun travail de préparation n'avait été mené au niveau du ministère pour mettre en place les « rites d'accompagnement » d'une réforme aussi profonde : discours sur la grandeur et l'efficacité de l'ancienne institution et sur l'engagement des personnels, compétences réutilisées, nécessité de former les enseignants autrement en rapport avec les nouveaux besoins de l'École. Enfin, il aurait fallu également que chacun se sente reconnu dans son identité.

Le fait est là, une absence de communication pour accompagner le projet. D'aucuns s'accordent à penser que la communication est un vecteur facilitateur et indispensable lors d'une démarche de changement, cet oubli entraînera des insatisfactions et des incompréhensions. Si les IUFM avaient été baptisés « Écoles normales universitaires », par exemple, le sentiment d'appartenance aurait pu l'emporter sur celui de rupture (Nique, 1991).

Pas de bilan non plus, de la part du ministère, des impacts des actions des trois établissements expérimentaux créés en 1989, ce qui aurait permis d'ajuster les textes aux situations de terrain. Bien au contraire, des questions resteront longtemps sans réponses, obligeant les acteurs fonctionnels à « surfer » sur les réglementations. Le travail, pourtant essentiel, de recensement des ressources humaines n'a été que très rarement conduit avec toute la rigueur souhaitable. Un centrage excessif sur les contenus et non sur les processus, c'est à dire sur les conditions de leur mise en œuvre efficace, caractérise les actions de la centrale. La centrale, lorsqu'elle est présente, ne se préoccupe que des urgences du moment, à savoir les contenus de formation. Le sentiment fort qu'elle est déconnectée du terrain apparaît vite au sein de l'administration des IUFM d'après les responsables administratifs de l'époque.

L'opinion publique n'a pas été tenue informée de cette réforme qui s'est « passée » entre spécialistes. Seule une campagne de publicité sur le métier d'enseignant a été programmée avec succès, puis arrêtée. À la suite des campagnes d'information sur le métier d'enseignant, auraient pu être exploitées les évaluations de l'expérimentation, puis les premiers pas des IUFM, voire les enquêtes de satisfaction (voir les notes d'information du ministère en bibliographie) afin de conserver l'opinion publique en tension.

4- Le poids du rapport Bancel

La rapidité avec laquelle les nouveaux établissements se sont mis en place, l'absence de textes réglementaires sur la formation, au démarrage, ont fait du rapport Bancel un texte de référence et avec le recul une sorte de texte de sagesse (Goujon, 2000).

De surcroît, les échanges très nourris entre les instituts qui ont fonctionné en réseau ont permis de définir une attitude commune en l'absence de textes. La coordination exercée par les directeurs d'IUFM et leurs collaborateurs, secrétaires généraux et directeurs adjoints, qui élaborent ensemble, pas à pas, la construction de l'institut alors en devenir est un facteur positif de stabilisation. Pour appuyer cette thèse il y a, notent les IGEN⁵⁰, « une irréductibilité du temps administratif » : par exemple, en décembre 1990, les discussions au ministère sur les contenus de l'épreuve professionnelle des CAPES battaient leur plein, alors même, qu'ils conditionnaient l'organisation de la première année.

⁵⁰ IGEN, inspecteurs généraux de l'Éducation nationale.

IV- L'évaluation du processus politique de création des IUFM

A- L'IUFM DE L'ACADÉMIE DE MONTPELLIER UN ÉTABLISSEMENT IMPROBABLE, AFFUBLÉ DE FAIBLESSES CONSTITUTIVES

La nouvelle institution doit, par ailleurs, s'inventer une cohérence nouvelle pour échapper aux pièges de l'inefficacité. Deux institutions, l'une sans passé -le CPR-, l'autre à l'histoire écrasante -l'École Normale- : le corps enseignant est encore fasciné par les origines des écoles normales (Jules Ferry⁵¹, la Troisième République⁵²). Le contexte est resté longtemps marqué par la multiplicité des souvenirs personnels des enseignants. Pourtant, il ne peut y avoir d'histoire sans mémoire, il faut penser ensemble l'ancien et le nouveau, ce qui demeure et ce qui change. À supprimer l'un des deux termes on se condamne certainement à ne plus rien comprendre ! Comment va se faire la traduction sur le terrain de la politique publique au travers du filtre puissant des établissements ?

1- Les premières réactions

On reconnaît dans le projet les propositions de la FEN, telles qu'elles avaient été élaborées lors de son congrès de La Rochelle, en février 1988. Le Premier ministre, Michel Rocard, salue avec diplomatie, dans *Le Monde de l'éducation* n° 156 de janvier 1989, « le fait que la FEN ait ouvert une réflexion avec une certaine audace ». Il s'agit d'une allusion à la décision de « travailler autrement » lancée par la FEN qui invite les enseignants à travailler en équipe et à emprunter la voie de la rénovation pédagogique.

Dans *Libération* (1991), Philippe Meirieu⁵³ déclarait : « La mutation est historique. La question principale n'est pas de savoir si on maintient ou pas le poste de truc ou si machin doit conserver son bureau. Je redoute que les querelles de territorialité ou les compromis institutionnels prévalent sur l'ambition pédagogique du projet ».

Le SNI-PEGC⁵⁴ déclare dans *l'École libératrice* du 22 septembre 1990 que « les IUFM doivent être la maison des enseignants qui auront le même niveau de formation et le même traitement », ce syndicat a l'ambition d'un corps unique de la maternelle à la terminale. Le passage à la catégorie A de la fonction publique est un gain historique qui assimile la carrière des enseignants du premier degré à celle des certifiés du secondaire.

Dès le vote acquis, les syndicats expriment leur mécontentement vis-à-vis des conditions salariales : si tous les syndicats sont unis pour la revalorisation, ils ne souhaitent pas la même revalorisation, le SNI-PEGC et le SGEN-CFDT sont favorables à un salaire identique, le SNES ne se prononce pas sur ce sujet. Malgré les apparences d'un mécontentement unitaire, il convient donc de relever la particularité des revendications. D'ailleurs, une tension extrême règne entre les deux syndicats de la FEN.

Pour le responsable du site de Montpellier (annexe 1, p. 21) : « la dimension universitaire me paraît assez essentielle parce qu'on a maintenant ici en ces lieux des intervenants que l'on aurait jamais rencontré du temps de l'école normale ou du CPR et c'est je crois riche d'enseignement intéressant, même si le stagiaire de base pour le dire rapidement ne perçoit pas immédiatement l'utilité ou la possibilité de réinvestir ses connaissances parfois

⁵¹ Jules Ferry (1832-1893) homme d'État, il contribua à l'organisation de l'enseignement tout autant qu'à l'expansion coloniale.

⁵² Troisième République 1870-1940.

⁵³ Professeur en sciences de l'éducation à l'université de Lyon 2, membre du groupe Bancel, ancien directeur de l'IUFM de Lyon ; directeur de l'INRP au moment de la parution de l'article.

⁵⁴ Syndicat national des instituteurs et professeurs d'enseignement général.

théoriques ou qu'il juge trop théoriques ; mais je crois que cette dimension-là faisait peut-être défaut et c'est certainement l'une des forces ».

Pour le responsable syndical élu au CA (annexe 1, p. 30) : « Pour les universités quand on regarde en détail finalement que ce soit en terme de contenu, en terme de tutelle, en terme de fonctionnement, la création des IUFM n'a pas changé grand-chose. Elle a peut-être modifié des projets de carrière d'un certain nombre d'enseignants, mais pour qui est du rapport au savoir ! ».

Il ajoute (annexe 1, p. 33) : « Par contre à la grande époque des écoles normales c'était trois ans de formation après le bac, de formation professionnelle qui était une vraie formation professionnelle et on en est arrivé à une formation professionnelle d'un an, qui est totalement insuffisante alors que dans le même temps les savoirs se sont densifiés et les programmes scolaires se sont densifiés ; en premier lieu donc de ce point de vue là on peut dire que la contrepartie en gain statutaire et en élévation du niveau de recrutement qu'on peut appeler aussi une revalorisation du statut social de cette profession s'est traduit par une diminution du temps de formation ». On peut douter de l'exactitude de quelques repères : Chevillard (2005) nous rappelle quelques grandes dates : en 1969, on supprime dans les EN la préparation au baccalauréat pour les élèves-maîtres recrutés à la fin de la troisième, qui vont désormais au lycée compléter leur formation secondaire ; en 1977, le concours de recrutement en fin de troisième [...] est supprimé ; et, à partir de 1986, un diplôme sanctionnant deux années d'études supérieures est exigé pour se présenter au concours d'entrée. Prost (1999) nous rappelle que l'on crée en 1969 un corps des professeurs de CEG, distinct de celui des instituteurs, et l'on porte à trois années leur formation, tandis que l'on porte à deux années celle des instituteurs. Les EN basculent de la préparation au baccalauréat à la formation professionnelle, et d'une formation strictement initiale à une formation mixte, à la fois initiale et continue, les normaliens en formation professionnelle remplaçant dans leurs classes les instituteurs en formation permanente. En 1979, la formation des instituteurs recrutés au baccalauréat est portée à trois années et l'on crée un DEUG premier degré, ce système éparpillé est abandonné en 1982, au profit d'un DEUG à dominante.

2- Des fragilités constitutives

2-1 La création des IUFM s'est effectuée sous le signe d'un malentendu

Malentendu largement assumé par les protagonistes (Robert, Terral, 2000), « qui ont fermé les yeux, un temps, sur leurs différences et leurs divergences, pour favoriser une avancée grâce à laquelle ils espéraient renforcer leurs positions respectives ».

L'IUFM se construisait donc sur le compromis syndical, davantage que sur des idées fortes partagées. Le projet est fondé sur des idées générales et un contour flou du nouvel établissement. Les propos du ministre de l'Éducation nationale sont révélateurs, « [...] ce rapport, dit-il, à propos du rapport Bancel, a pour objet d'énoncer des principes généraux et de tracer de grandes orientations ». S'adressant aux trois premiers directeurs des IUFM expérimentaux, et à l'ensemble des chefs de projet, le ministre⁵⁵ déclare : « À vous de modeler les IUFM, à vous d'y apporter vos idées. Le dispositif que nous avons prévu vous donne une marge d'initiative, un pouvoir de décision collective, une liberté de vous approprier ce projet et d'en devenir responsables ». Aebischer (2010) soutient une thèse originale, elle montre que le projet de Lionel Jospin est animé d'un esprit managérial : le projet d'établissement, l'injonction de s'ouvrir aux partenaires extérieurs marquent cette volonté. La création de revues spécialisées (Éducation et management -1989-), ou du conseil

⁵⁵ Discours du 23 avril 1990.

scientifique de l'évaluation -1990-, en sont les signes apparents. Dans ce contexte, la décentralisation peut être présentée comme un stimulateur de démocratie locale par renforcement de l'autonomie des établissements. Elle peut être vue comme un renforcement du contrôle de l'État à distance, s'appuyant sur de nouveaux modes de supervision, renvoyant vers les acteurs locaux les choix difficiles. La démarche de territorialisation des politiques publiques se fonde sur l'appui d'échelons locaux (rectorats, inspections académiques) pour résoudre les difficultés engendrées par les réglementations que les établissements ont la charge d'appliquer. Qui plus est, pour l'IUFM, l'entrecroisement entre l'établissement et les universités, les services extérieurs, les établissements scolaires et les écoles, les collectivités territoriales et de nombreux autres partenaires rend le pilotage de l'établissement délicat. La moindre décision implique simultanément de nombreux interlocuteurs, émanant de différents niveaux de l'État.

2-2 Le décret du 7 juin 1991 n° 91-5a 32 créé l'IUFM de l'académie de Montpellier rattaché aux quatre universités de l'académie

L'établissement avait l'obligation de s'enraciner dans le tissu régional dans la mesure où une série de conventions entre le nouvel établissement et de nombreux partenaires (universités, conseils généraux) étaient obligatoires. Il contient également la promesse d'un dispositif partenarial adapté aux spécificités académiques ainsi qu'à celles des universités ; il y a là, indubitablement, une vision moderne de la mise en œuvre d'une politique publique transformant les acteurs publics en actants. Cela dit, l'absence de directives, cachait une certaine impréparation, une précipitation, une insuffisance à passer de la théorie à la pratique dans le contexte d'un concours national ! Cependant, la régulation *top down* sur les plans de formation, les concours, les validations des *curricula* et les moyens permettaient à la centrale de contrôler les établissements, quand bien même un certain flou régnait sur le normatif.

C'est de l'histoire que sont issues les nouvelles institutions, mais comme le remarque Antoine Prost, « Le problème c'est que les instituts universitaires de pédagogie (colloque d'Amiens, 1968), étaient une réponse à des problèmes des années soixante, pensés et analysés en fonction de l'appareil intellectuel de l'époque.

Or, en vingt ans, les idées changent. Et il n'est peut-être pas sûr que les IUFM répondent à toutes les difficultés de la situation présente ».

En tout cas le nouvel établissement présentait bien des faiblesses que quelques extrémistes rassemblaient facilement sous le terme générique « d'établissement de gauche ou de temple des sciences de l'éducation », parangon éponyme de toutes les incohérences.

B- LA JEUNE INSTITUTION SOUS LES FEUX DES CRITIQUES

Pierre Cordoba, maître de conférences à l'université de Reims, puis en Sorbonne, et président de l'association *Reconstruire l'école*, a entamé une controverse dès la création des IUFM qu'il a vilipendés. Ils incarnaient à ses yeux, le temple des sciences de l'éducation à détruire. Il reprend à l'envi les propos de Laurent Schwartz qui, dès 1991, lançait cet avertissement prophétique (ou simplement lucide, *sic*) : « Si le développement des IUFM se poursuit comme il a commencé, il mènera l'enseignement secondaire à un désastre sans précédent dans son histoire ». Quant à François Fillon, alors ministre de l'Enseignement supérieur, le 1er juillet 1993, lors de son audition par la commission des affaires culturelles de l'Assemblée nationale, il dénonçait, reprend Pierre Cordoba, des « structures pernicieuses, aux mains de médiocres ou d'illuminés ». La controverse va enfler à partir de

2002 entre les présidents de la CDIUFM⁵⁶ (Gérard Gonfroy et en 2003 Raymond-Philippe Garry) et Pierre Cordoba, mais également entre Pierre Cordoba et les cahiers pédagogiques. Le débat reste national et général. Les réactions sporadiques dans tel ou tel IUFM sont difficiles à trouver et la carte régionale des réactions des IUFM est impossible, hélas, à dresser. Seul, Goujon (2000) décrit par le détail la situation à l'IUFM de l'académie de Lyon.

1- La cohabitation issue des élections de 1993 met en difficulté les IUFM, celle de 1997 les conforte

En 1993, la droite avait gagné à nouveau les élections. Une nouvelle cohabitation, moins heurtée, s'établit entre le Président de la République, socialiste, François Mitterrand, et le Chef du gouvernement, Édouard Balladur. Cependant, dès la constitution du ministère Balladur, en 1993, le ministère de l'Éducation nationale, est confié à François Bayrou, l'Enseignements supérieur, séparé, le ministère des Universités et de la Recherche est dirigé par François Fillon. Monsieur Fillon, outre ses déclarations citées plus haut, déclare (annexe 8.1, p. 95) que « si les statistiques fournies par les journaux sont exactes, - se référant à un article du journal *Le Monde* qui comparait le taux de réussite au CAPES des IUFM de 36% avec ceux d'avant les IUFM qui étaient de 33%-, il faut fermer les IUFM ». François Fillon ajoutait que le procès des IUFM n'était plus à faire et que par conséquent ils devaient être supprimés.

Celui-ci héritait des IUFM qui venaient d'être créés et qui faisaient l'objet de vives attaques de la part des conservateurs de divers bords. On crut à leur disparition. En 1993, la droite avait gagné à nouveau les élections. Une nouvelle cohabitation, moins heurtée, s'établit entre le Président de la République, socialiste, François Mitterrand, et le Chef du gouvernement, Édouard Balladur. Sa mise en œuvre avait pourtant donné des résultats prometteurs, mais son principe déplaisait aux partisans des seuls savoirs. À vrai dire, il eût mieux valu parler d'une épreuve « pré-professionnelle » de sélection, les candidats ne pouvant acquérir, en quelques semaines de stage d'observation, une connaissance suffisante de cette profession de plus en plus complexe.

François Bayrou, le 21 mars 1996, lors d'une allocution du ministre devant la CDIUFM déclara : « Je me suis opposé à la disparition des IUFM en 1993. [...] Ils devraient être un modèle de Grande école professionnelle. [...] Il s'interroge sur le contenu des concours de recrutement. [...] La recherche devrait s'y effectuer en lien avec l'INRP. »

En 1997, la dégradation de la situation socio-économique oblige le Chef de l'État à décider la dissolution de l'Assemblée nationale. Les élections furent alors gagnées par la gauche. Lionel Jospin devint à son tour Premier ministre. Il y eut donc une troisième cohabitation : et un nouveau grand ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie, confié à un ministre qui fit parler de lui par des réformes hardies, Claude Allègre. Ségolène Royal lui était associé au ministère des Enseignements scolaires.

Claude Allègre, le 11 mars 1999, devant la CDIUFM déclare : « Les IUFM sont un des piliers de nos institutions, leur responsabilité est considérable, mais leurs moyens n'étaient pas à la hauteur des ambitions [...]. La recherche pédagogique doit se faire auprès des IUFM ».

2- Les débuts de la controverse

2-1 Prolongement du débat parlementaire, la controverse enfle à la création des IUFM

En 1991, la généralisation à l'ensemble du territoire des IUFM après la mise en place de trois IUFM expérimentaux dans trois académies (Lille, Reims, Grenoble) va lancer la controverse. On peut comprendre que cet événement donne matière à réflexion.

⁵⁶ Voir dans le fascicule « Annexes », page 46, la liste des présidents de la CDIUFM.

Le changement historique était d'importance. Les polémistes d'ailleurs ne s'y trompent pas ; Philippe Némou se demande *Pourquoi ont-ils tué Jules Ferry ?* Et pourfend les IUFM. On remarquera que des historiens qui font autorité comme Prost (1982) avaient d'ailleurs étudié, la nostalgie mise à part, la fin historique de l'école de Jules Ferry : *Quand l'école de Jules Ferry est-elle morte ?* Les violentes critiques de l'association pour la *Qualité de l'enseignement et des concours de recrutement* qualifient, dans la presse locale, le futur institut de *luna-park de la pédagogie* ou de *fast-food de la formation*.

2-2 Une controverse récurrente qui s'épanouit à chaque rentrée

Certains auteurs deviennent à succès, certes éphémères. Ils font, outre les délices de l'édition, celles des médias. Tels des maîtres à penser, ils battent la scène des télévisions. Jean-Claude Brighelli, auteur de plusieurs ouvrages parus dès 2005, a eu ce rôle. Il décrit, comment sous couvert de réforme, la loi d'orientation de 1989 et les IUFM aboutiraient à la destruction de l'école de la République. Comme dans les bons feuilletons, il donnera une suite de deux autres ouvrages, qui annoncent la mort programmée de l'école. Il stigmatise ce qu'il appelle la pédagogie molle, privilégiant l'expression des élèves, au dur apprentissage des savoirs. Il milite en particulier pour un retour aux fonctions traditionnelles de l'école, la transmission des savoirs, contre les options des « pédagogistes » représentés par Philippe Meirieu. Les cahiers pédagogiques, entre autres, ont dénoncé le manque d'honnêteté intellectuelle, la généralisation hâtive et les représentations approximatives de l'auteur.

Cette controverse a tendance à reflourir dès la rentrée venue : à la limite de la période d'étude, quinze ans après la création des IUFM, Brighelli (2005) écrit encore « ces instituts universitaires de formation des maîtres -apprennent à apprendre- rien. Les professeurs des écoles compétents ne doivent leur compétence qu'à leur valeur propre, et à l'art de la ruse, qui leur a permis de survivre en milieu hostile, parmi les didacticiens de toutes farines qui imposent leurs vues sur la pédagogie, en s'efforçant de faire croire qu'il s'agit d'une science, quand il s'agit d'un art ».

Monjo⁵⁷ (2005) lui répond en ces termes : « Commençons par les IUFM, sur lesquels tu fais manifestement, avec d'autres, une véritable fixation. Il me semble que les critiques (virulentes) dont tu les accables -au demeurant pertinentes en elles-mêmes et pour l'essentiel- s'appliquent en réalité davantage à ce dont les anciennes écoles normales furent le théâtre, dans les années (70-80), c'est-à-dire juste avant leur disparition et leur remplacement par les fameux Instituts. Elles étaient alors, en effet, un lieu de prédilection pour la non-directivité, les travaux de groupe et autres billevesées pédagogiques et je veux bien te rejoindre dans la dénonciation de leur infantilisme même s'il fut, sans doute, pétri de bonnes intentions.

Mais, précisément, je privilégie, pour ma part, l'hypothèse selon laquelle c'est cet état de déliquescence dans lequel elles se trouvaient à l'époque qui a constitué un facteur décisif dans la décision, politique, qui fut prise de les remplacer par des instituts universitaires. Il s'agissait de donner à nouveau du crédit au dispositif de la formation des maîtres, en renouant, en quelque sorte, avec la période antérieure des écoles normales, lorsque celles-ci étaient considérées comme l'un des fleurons de notre système éducatif ».

3- Les fronts du refus

Le premier front du refus est constitué par la *Société des agrégés*, révoltée par le spectre d'un alignement du second degré sur le premier degré. Cette organisation voit dans

⁵⁷ Roger Monjo enseigne, en qualité de maître de conférences, en sciences de l'éducation à l'université Paul Valéry de Montpellier. Voir sa réponse complète dans bibliographie WWW CERFEE (centre de recherche sur la formation, l'éducation et l'enseignement) université Montpellier 3.

l'épreuve professionnelle une perte de qualification pour les professeurs certifiés et prévoit la destruction du second degré. Différentes associations emboîtent le pas, l'association pour la *Qualité de la science* avec Laurent Schwarz, les associations de spécialistes défendent l'identité des disciplines, comme « *Sauver les lettres* », elles possèdent leurs propres sites Internet. Des associations d'étudiants et stagiaires dans le cadre syndical ou à titre individuel dénoncent les nombreux dysfonctionnements des IUFM en des termes souvent outranciers. Des revues spécialisées comme *Esprit*, *Le Messager européen*, *La Revue des deux mondes*, dénoncent, pêle-mêle, le discours psychopédagogique, technoscientifique, l'agonie du second degré. Blandine Kriegel, philosophe, dans son ouvrage *La défaite de l'érudition* (1998) confirme le diagnostic en disant « qu'il ne faut plus apprendre quelque chose mais apprendre l'apprentissage ».

Des universitaires parlent de secondarisation, voire de primarisation des étudiants. Différents rapports -*Rapport du Sénat* par le sénateur Gouteyron, *Rapport de l'Académie des sciences* par Laurent Schwartz- traduisent ce choc des cultures. Le sénateur Adrien Gouteyron note, en août 1992, dans un rapport d'information sur *La mise en place et le fonctionnement des IUFM* pour la commission culturelle du Sénat que les IUFM ont sans doute joué un rôle de révélateur de pratiques existantes dans les anciennes écoles normales d'instituteurs. D'où le risque pour le secondaire d'être en quelque sorte annexé par le primaire, d'où la crainte de voir accorder une trop petite part aux critères d'excellence scientifique, l'Académie des sciences reste fidèle quant à elle à la vieille pédagogie contre la « moderne didactique (*sic*) ». Pour résumer le sénateur redoute une baisse du niveau.

4- Les peurs des personnels en place instrumentalisent la critique

4-1 Une résurgence de la contestation

La construction s'est faite sur des compromis à tous les niveaux (administrations centrales, syndicats, inspecteurs) qui ont fait long feu. L'influence des universités se traduit dans la répartition des postes créés *Le Monde* du 17 octobre 1991.

Chacun reprenant ses idées pour s'apercevoir qu'elles sont mêlées au sein de la nouvelle construction. Et chacun tente à nouveau de les imposer.

Dans cette France des années quatre-vingts dix qui n'a pas encore pris conscience de la fin des « Trente glorieuses », les esprits ne sont que peu préparés aux innovations et aux changements. Les critiques sont si nombreuses, alors que les instituts n'ont pas encore fonctionné, que le ministère demande en 1993 à la commission dite Kaspi⁵⁸, du nom du professeur des universités qui la présidait, un rapport d'évaluation. D'autres, nombreux, suivront.

De l'intérieur, d'aucuns dénoncent des défauts structurels contenus dans la conception des IUFM (place du concours, durée de la formation, etc.), laissant volontiers de côté les explications fondées sur les aléas, les dysfonctionnements et les improvisations dus aux personnes.

L'enseignant du second degré élu syndical au CA note (annexe 1, p. 34) : «[...] il y a un corps qui finalement a vécu un peu son crépuscule c'est le directeur d'école normale [...] mais qu'on a recasé, comme ce sont des fonctionnaires d'autorité les contraintes propres à leurs statuts, on les a reclassé sans doute avec un moindre prestige social ; donc directeur d'école normale, c'était quand même accéder à la notabilité dans un département, équivalent au préfet pratiquement ou à l'inspecteur d'académie et voilà donc il y a une perte de prestige ».

⁵⁸ Kaspi (André) est professeur à la Sorbonne au moment de sa mission, il est spécialiste de la question américaine.

L'ensemble des syndicats dénoncent, mais chacun dans son domaine, ce qui donne une impression de divergence : le SNPEN dénonce la diminution du temps de formation, le SNI-PEGC craint une insuffisance des candidatures pour l'école primaire, le SNES veut le rétablissement des IPES⁵⁹ pour démocratiser l'enseignement, et le SNESUP une intégration claire des IUFM dans les universités.

4-2 Un front s'ouvre au sein des futurs instituts

Bon nombre d'anciens professeurs des ex-écoles normales critiquent l'analyse erronée qui consista à créer les IUFM. Imités par leurs collègues des CPR.

Le directeur de site devenu chef d'établissement témoigne (annexe 1, p. 16) : « Les professeurs d'écoles normales qui voyaient peut-être là l'occasion d'être dépossédés en quelque sorte de leur territoire d'une certaine manière même si aujourd'hui ils ne se plaignent certainement plus de l'évolution qu'ils ont peut-être dans un premier temps subie, mais à laquelle ensuite ils ont bien volontiers souscrit ».

Le rapport du recteur Bancel, d'octobre 1989, n'était guère satisfaisant pour les professeurs d'écoles normales puisqu'il préconisait de ne pas constituer de corps spécifique des IUFM ; il prévoyait un noyau de professeurs, et autour d'eux, une équipe de formateurs qui serait chargée d'assurer les activités : l'ingénierie de la formation si l'on préfère. Le rapport indique, comme précisé plus haut, l'importance pour l'IUFM de disposer de formateurs enracinés dans la réalité concrète du terrain, c'est donc la mise en avant de la pratique. Dès septembre 1989, à l'intérieur du système (Goujon, 2000), les professeurs des écoles normales qui redoutent d'être nommés dans un établissement secondaire lancent des mouvements de protestation. En mars 1990 leur syndicat organise un mouvement de grève. Ils lancent une opération escargot (rétention des copies des candidats) pendant le concours de recrutement des élèves instituteurs pour protester contre la création des IUFM.

La composition des commissions d'affectation⁶⁰ des personnels des EN à l'IUFM fait une large place aux universitaires, c'est un tollé.

4-3 Le maintien, pour un an, de tous les PEN dans leur poste

En novembre 1990, la mesure est décidée par le ministère : maintien de tous les PEN dans leur poste pour une année avec possibilité d'option. La plupart de ces enseignants d'écoles normales optèrent en majorité, le ministère leur en donna le choix, pour le maintien professionnel en IUFM dans le cadre d'un service globalisé de 384 heures⁶¹. Cette mesure, anodine au demeurant, pèsera lourd dans le fonctionnement des IUFM et dans la construction de la formation ; nous aurons l'occasion d'y revenir.

En mars 1991, informés de la disparition de leur corps, les directeurs d'écoles normales se déclarent indignés⁶², « avant de bénéficier de quelque avantage ! » rapporte un responsable de l'IUFM de Montpellier.

Ball (1994, 2006) avance une thèse selon laquelle les politiques publiques expriment un contexte de formulation (au travers des luttes) au niveau de l'État, et un travail de réinterprétation au niveau local : l'adaptation, et au final, la transformation des politiques arrêtées au niveau central, l'établissement restant un espace d'exécution et de contextualisation des politiques de formation.

⁵⁹ Des étudiants étaient pré-recrutés en première année d'université par le concours des IPES (Instituts Préparatoires à l'Enseignement du Second Degré) et bénéficiaient pendant leurs 3 années d'études, en échange d'un engagement à enseigner pendant dix ans au terme de ces études, d'un salaire de plein droit. Les IPES ont été supprimés en 1978.

⁶⁰ Décret du 30 avril 1990.

⁶¹ Décret n° 91-201 du 25 février 1991.

⁶² Trois possibilités leur sont offertes : une fonction de directeur-adjoint à l'IUFM avec l'accord du directeur, un poste de proviseur ou un poste d'IPR-IA, c'est à dire une importante avancée financière.

La thèse de Lindblom (1959) sur l'idée d'incrémentalisme des politiques publiques prend également de la force en la conjoignant à celle de Ball.

Pour l'enseignant-chercheur élu au CA (annexe 1, p. 6) « c'est le résultat d'une longue crise des écoles normales qui s'est traduit par le fait qu'entre 1969 et 1989 [...] pratiquement il n'y a pas eu une rentrée sans changement ; les enseignants ont un peu la tête qui tourne parce qu'ils se souviennent du temps où ils ont connu ça ; quand ils étaient à l'école normale et ce n'était jamais la même chose puisque les plans de formation n'ont pas arrêté de changer ; ça a été vertigineux, il y a eu une situation de changement extrême, évidemment tout cela a abouti à une certaine crise de l'institution. Et donc les IUFM ont été un moyen de sortir de cette crise».

Vérifiant les propos de ce chercheur, les contours de la politique publique, issus de compromis divers, y compris, celui de dernière heure que l'on vient de voir à propos des professeurs des écoles normales, s'esquissent.

- La place du concours porteur de déséquilibres et d'épreuves nouvelles mal comprises.
- La durée de la formation jugée trop courte du fait de l'articulation en fin de première année du concours.
- Un parcours de formation compliqué (1^{ère} année non obligatoire).
- Le personnel hérité des anciennes écoles normales (EN et ENNA).
- Le maintien (non voulu), en forçant le trait, des structures de formation du premier degré.
- L'introduction dans le second degré d'un schéma de formation favorable à l'alternance de la formation.
- Les locaux des anciennes structures de formation (EN et ENNA) abritent (tout en les plaçant sous la coupe des collectivités départementales) les formations du premier degré et du second degré deuxième année ; de ce fait elles sont isolées des universités.

Le défaut de conduite du changement, comme on a pu le voir, est net. Il est dommage que l'expérimentation et le retour qui aurait pu en être fait, qui constituent des éléments rassurants dans une démarche novatrice n'aient pas été utilisés à plein (Kotter, 1996).

V- La critique persistante conduira avec les soucis d'économies budgétaires et d'harmonisation européenne à l'intégration des IUFM dans une université de leur académie

Axes de recherche	Objectifs
Appréhender les ressorts de l'opposition à la création de l'IUFM.	Reconnaître les opposants. Saisir la nature et les objets des critiques. Comprendre les parades, les contre-feux. Analyser les risques et les conséquences de ces oppositions.
UTILITE	
Établir un référentiel à comparer au référent des réalisations de l'institut. Analyser les réponses de l'institution attaquée.	

A- LES OBJETS DE LA CRITIQUE A LA CRÉATION DES IUFM

1- Les tentatives pour infléchir le dispositif des IUFM

Les périodes d'attente, avant la prise de décision, du ministère ou les vides juridiques ont permis à tous les groupes de pression idéologiques ou corporatifs de déployer leur réseau d'influence, de tenter d'infléchir le projet et d'aggraver les angoisses des acteurs selon les avis de deux inspecteurs généraux, messieurs Borne et Laurent (1992).

Cette création est selon l'Académie des sciences, le produit de conditions bureaucratiques d'autant que l'expérience des trois IUFM pilotes (Lille, Reims et Grenoble) n'a jamais été analysée et aucun bilan n'a été tiré de ces expériences.

1-1 La formation commune

Elle apparaît comme le point le plus vif des critiques : elle est largement soupçonnée de concourir à la création d'un corps unique d'enseignants de la maternelle à l'université. Certes, la formation commune est inscrite dans la loi d'orientation mais selon les directeurs d'IUFM elle occupe moins de 8% des enseignements que reçoivent les étudiants. Et pour cause : la nouveauté du dispositif (manque d'expérience organisationnelle, réticences diverses), la structure de la formation (éparpillée entre plusieurs sites (IUFM, universités), les jours réduits de présence des stagiaires du second degré, deuxième année, (du fait d'une alternance étalée), rendent son organisation difficile. L'Académie des sciences, à l'opposé, fait valoir de son côté qu'il n'a pas été tenu compte de ses observations, en effet le nombre de cours commun aux deux catégories d'étudiants des premier et second degrés est faible sur le calendrier annuel.

Pour certains, l'idée qu'il puisse y avoir quelque chose de commun aux différentes étapes de la formation et aux différents corps rend insupportable la formation commune. La commission Kaspi considère très crûment qu'il faut rompre avec l'utopie simpliste du corps unique ; d'autres, à l'inspection générale, redoutent une « primarisation » de l'enseignement secondaire.

Le rapport Borne et Laurent insiste sur les difficultés pour les enseignants de mettre en œuvre une formation commune : « les enseignants n'envisagent pas leur activité comme un métier qui, comme tous les autres, pourrait s'apprendre. Le savoir et la personnalité doivent suffire ».

A l'inverse, au nom du principe analysé par Prost (1990), de « l'attraction par la filière la plus prestigieuse », la création des IUFM portait, en elle-même, le danger d'une aspiration par le modèle universitaire traditionnel en vigueur dans la formation des enseignants du second degré. Il était probable que l'instauration d'une "formation commune" entraîne une secondarisation progressive de la formation des enseignants, écartant les modèles moins prestigieux développés, par exemple, dans les écoles normales nationales d'apprentissage (ENNA), et fasse perdre *de facto* aux enseignants du premier degré une part de leur spécificité professionnelle. D'autre part, la création des IUFM obéit à la volonté de prendre en compte les évolutions majeures du système scolaire liées à la démocratisation de l'accès à l'école et à la nécessité d'inventer des pratiques pédagogiques susceptibles de faire réussir les enfants les plus défavorisés. Pour cela, il importe de s'éloigner du modèle du second degré. Ce caractère contradictoire, dont on peut trouver les traces dans la plupart des documents et des débats, qui a présidé à la constitution des IUFM, est à l'origine de bien des malentendus. C'est ainsi qu'on vit, à cette occasion, des alliances, conjoncturelles et fugaces, entre des forces de pression institutionnelles, médiatiques et syndicales, dont les priorités étaient complètement différentes : amener tous les instituteurs à la licence était un objectif tout à fait essentiel pour les uns, tandis que les autres considéraient que le plus important

était de faire bénéficier les enseignants du second degré d'une culture pédagogique déjà élaborée dans l'enseignement primaire. Pour les uns et les autres, la création des IUFM pouvait paraître une occasion de faire avancer leurs thèses.

1-2 La place du concours

Pour d'aucuns, le défaut est d'avoir fait le pari que la première année serait, à la fois, formation au métier et préparation au concours ; cette architecture néglige la question du traitement de ceux qui n'ont pas fait de première année en IUFM. Il eût été préférable pour eux de placer le concours juste après la licence.

La réduction drastique des horaires de formation disciplinaire est mise en avant. L'analyse des plans plus loin montrera le contraire.

Dans tous les cas, se pose le problème du suivi d'orientation des étudiants « collés » aux concours.

Argument peu mis en avant, le filtrage des entrées en première année d'IUFM et la difficulté de préparation du concours, conduit à l'ouverture de nombreuses « officines » de préparation ou de complément de préparation au concours du premier degré.

1-3 Les savoirs illégitimes transmis par les IUFM

Plusieurs savoirs, peu ou prou, pourtant présents hier dans la formation proposée par les écoles normales vont faire l'objet de vives polémiques :

- la psychologie et les sciences de l'éducation,
- la non-unification des discours, donc des savoirs ; critique à laquelle s'ajoute la critique de la prétention langagière et institutionnelle.

Comme déjà indiqué, le sénateur Gouteyron note le risque pour le secondaire d'être en quelque sorte annexé par le primaire.

Le ministère n'a pas fait cesser la controverse en s'appuyant sur des chiffres : les professeurs ayant l'estampille sciences de l'éducation (70^{ème} section du CNU) ne représentent pas 5% du corps des formateurs de l'IUFM de Montpellier.

La citation d'un passage de l'interview de l'enseignant-chercheur, élu au CA, est éloquente et remet finalement les changements pédagogiques liés au plan de formation dans une perspective historique et sociale (annexe 1, P. 6): « [...] il y a eu tout un débat pour considérer que cela allait être le règne des pédagogues. [...] On s'aperçoit que tous les contenus d'enseignement sont en fait conditionnés par la situation dans laquelle ils devaient être mis en œuvre. Il y a par exemple la dissertation ; la dissertation a été fabriquée en fonction d'une certaine situation et elle a été bricolée d'abord, puis elle a été installée, puis on a cru qu'elle a toujours existé, non elle n'a pas toujours existé. L'idée selon laquelle on pourrait faire de la pédagogie sans contenus est stupide ».

1-4 Les enseignements professionnels

La formation des PLP2, professeur de l'enseignement professionnel, est une autre pierre d'achoppement des nouveaux instituts. Le rapport des inspecteurs généraux précise que la formation des professeurs de lycées professionnels ne doit pas être la « grande oubliée » des IUFM. Le rapport Kaspi va dans le même sens : « les six écoles normales nationales d'apprentissage (ENNA) ont disparu lorsque les IUFM ont été mis sur pied. Mais les IUFM n'ont pas su les remplacer, ni répondre à une demande, d'après ce spécialiste ». Il est dommage, qu'en prenant appui sur les IUFM ayant intégré les ex-ENNA, une carte des formations (elle a semble-t-il existé sous forme de projet) n'ait pas été imposée par le ministère. Les directeurs d'IUFM (avec les présidents des universités) n'ont jamais réalisé cette optimisation. Certes, une commission nationale, expertisait les demandes de formation et rendait un avis, mais le poids des universités (établissement publics, rappelons-le, autonomes) pesait sans commune mesure dans les décisions concrètes.

1-5 Des secteurs en attente de rénovation délaissés par la réforme

Se dégage un certain consensus critique, plus porté, néanmoins, vers des aménagements qu'à la suppression brutale des IUFM ; demeurent des difficultés spécifiques.

- La formation des instituteurs spécialisés (à la main des inspecteurs d'académie) mériterait d'après la commission Kaspi un effort d'imagination qui n'a guère été mené ; Il le sera plus tard. Cette question a été prise tardivement en mains et elle se traduit par la réforme du certificat d'aptitude aux fonctions de professeurs des écoles spécialisés qui devient certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap CAPA-SH pour le premier degré et le certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap 2CA-SH pour le second degré.

- L'agrégation doit rester une filière d'excellence placée en dehors de la logique IUFM, d'après le sénateur Gouteyron ; ce qui est le cas, les lauréats du concours intègrent la deuxième année d'IUFM avec un parcours spécifique. On peut s'étonner de cette remarque car l'agrégation est toujours préparée à l'université. Cependant, les stagiaires agrégés suivent la deuxième année d'IUFM. Paradoxe, le jury académique extérieur à l'IUFM, dont le travail est préparé pour les agrégés par l'inspection régionale et générale, a refusé, à Montpellier, la titularisation à quelques stagiaires agrégés en grande difficulté professionnelle.

- Le maintien de catégories d'exclus de la formation, les 40 000 maîtres auxiliaires, est reproché aux IUFM ; la réglementation envoie sur le terrain les candidats reçus sur la liste complémentaire, tout comme les lauréats ayant déjà enseigné, quelles que soient la qualité et la durée des services antérieurs ; la décision de modification est à prendre par le ministère.

- Le statut des personnels IUFM ; le professeur Kaspi déplore que l'installation des IUFM ait coupé les anciens réseaux d'application : « [...] j'ai recommandé qu'à partir de maintenant (juin 1993) ne soient plus recrutés d'enseignants permanents ; les meilleurs formateurs doivent être eux-mêmes au cœur des réalités d'enseignement car ils doivent donner des recettes, réfléchir sur la pratique tout en traitant des aspects théoriques ». Le conflit de compétence entre les inspections académiques et les IUFM en ce qui concerne les instituteurs maîtres formateurs (IMF) recrutés par les inspecteurs d'académie (IA), mais maillons indispensables du système de formation des IUFM avec lesquels d'ailleurs les IMF ont des liens très ténus, ce qui n'est pas tout à fait le cas à Montpellier. Cette question récurrente a fait l'objet d'une étude dans les rapports Cornu/Brihault et Bornancin de 2001. La circulaire n° 2002-064 du 20 mars 2002 relative aux conditions d'exercice en IUFM des personnels des premier et second degrés et la circulaire n° 2002-070 du 04 avril 2002 renouvellent la note de service n° 95-268 du 5 décembre 1995 portant sur la mission des maîtres formateurs et des maîtres d'accueil temporaire et proposent des pistes d'évolution. D'où un recrutement d'instituteurs maîtres formateurs, d'universitaires directeurs d'études à mi-temps à l'IUFM à titre temporaire, de professeurs en décharge de l'enseignement secondaire. La formation de formateurs qui s'est considérablement développée dans le cadre du Pôle Sud-Est, relève le défi d'homogénéiser les actions de ces formateurs issus de milieux différents.

- Trop de discours pédagogiques, des instituts privilégiant la théorie (abstraite) à la pratique (utile). Les IUFM ont mis en place des dispositifs en alternance qui articulent différentes situations de formation (stages, analyse de pratiques, mémoire professionnel) nécessitant le travail en équipe de formateurs différents : à Montpellier, la formation s'appuie sur 150 formateurs permanents (enseignants-chercheurs, formateurs des 1er et 2nd degrés) et 1400

formateurs associés (maîtres formateurs, conseillers pédagogiques, formateurs extérieurs à temps partiel comme par exemple, enseignants d'autres établissements, juges, médecins, artistes, etc.). De ce fait, la formation, à Montpellier, permet d'intégrer différents types de connaissances : disciplinaires, issues de la recherche en éducation, issues de la pratique ou issues de l'environnement social.

- La légitimité universitaire des IUFM : les IGEN⁶³, Borne et Laurent notent qu'à la dignité établie du savoir académique, dispensé par les universitaires des différentes disciplines, l'IUFM apparaît trop souvent spécialisé dans le bricolage pédagogique. Meirieu (non daté) WWW.meirieu.com/COURS/pedaetscienceseduc.pdf) précise « Les doctrines pédagogiques trouvent ainsi (il refuse de laisser uniquement à la "science", voire aux "sciences expérimentales", le droit de nous fournir des outils d'intelligibilité du monde et des hommes) leur valeur, paradoxalement, dans leur fragilité, leur caractère de bricolage obstiné, leur volonté de penser ensemble des dimensions qui, généralement, sont pensées dans des champs différents sans connexion entre elles. Et, alors que cet aspect composite et étrange pourrait légitimement apparaître comme un handicap au regard des beaux discours homogènes produits par ailleurs, il devient ici un atout majeur: il noue, dans une complexité assumée, des réalités avec lesquelles l'éducateur doit composer simultanément dans l'action ».

1-6 Les opposants proposent des évolutions des IUFM à peine installés

Relayant les propos du ministre des journaux favorables à la majorité adoptent ses analyses acerbes : *Le Figaro* du 6 avril 1993 note la nécessité de mieux prendre en compte les spécificités du premier degré à côté de celles du second degré.

La liste des propositions est d'ailleurs longue.

- À quoi sert l'épreuve professionnelle du CAPES, le jury est censé juger la pratique d'un métier avant qu'il ne soit exercé, où est la logique dans cette affaire ? il faut la supprimer.

- La tentation universitaire des IUFM, souhaitant délivrer des diplômes est dénoncée ; il faut les éliminer.

- Il faut s'appuyer davantage sur les enseignants qui exercent véritablement dans les classes et qui seuls peuvent transmettre leur expérience ; il faut retourner à l'ancien système.

- La formation disciplinaire doit être confiée exclusivement aux universités, la formation commune ne présente que peu d'intérêt ; les IUFM ne servent à rien.

Des propositions plus constructives sont proposées :

- il faut créer des licences polyvalentes qui permettront de mieux préparer le concours de professeurs des écoles,

- la rotation des universitaires entre universités et IUFM est considérée comme un excellent système, ce qui signifie qu'il faut créer davantage de postes d'universitaires dans les IUFM.

M. Bobach défend l'épreuve professionnelle comme une épreuve de bon sens. Un groupe d'universitaires publie un article intitulé : *L'école doit donc oser éduquer*⁶⁴.

Du ministre de l'Éducation nationale François Bayrou, l'employeur, qui dans un entretien donné au journal *Le Monde*, reconnaît « l'exigence parfaitement légitime de formation professionnelle⁶⁵ ».

⁶³ Inspecteur général de l'Éducation nationale.

⁶⁴ Point de vue publié dans le journal « Le Monde » du 2 avril 1993. Dans « Libération » du 22 mai 1991 Philippe Meirieu dit que les enseignants ne peuvent plus être de simples distributeurs de savoirs. L'IUFM est l'instrument de la démocratisation de l'enseignement et de la professionnalisation, le maître mot du programme de formation.

⁶⁵ Deux articles, 23 et 147, du plan Bayrou pour l'école traitent de l'IUFM.

3- Les membres et les proches de l'opposition défendent les IUFM!

Les partis politiques de gauche soutiennent le projet qui résume les aspirations syndicales anciennes. Cependant l'interview du professeur du second degré, responsable syndical, pense (annexe 1, p. 29) « que les IUFM sont nés en fait d'une volonté de revalorisation des carrières du premier degré ; sans qu'il y ait eu de demandes venant des universités, des écoles normales ou des usagers ; il n'y avait pas de dynamique interne ».

Dans le détail, plusieurs syndicats soutiennent la formation professionnelle et dénoncent les tentatives de déstabilisation d'une institution encore jeune, en train de se mettre en place⁶⁶. Le jury du CAPES externe d'histoire et géographie s'indigne des critiques au moment même où les candidats se préparent à passer les épreuves, vouloir changer les règles en cours de session déstabilise les candidats et porte atteinte à leur dignité.

Si on trouve des critiques dans la presse, on y trouve aussi des défenseurs :

Cocasse, le directeur de l'IUFM de Montpellier, vice-président du CAPES d'histoire et géographie pendant quatre ans, était chargé par le président du CAPES Dominique Borne, dont les propos n'avaient pas épargné les IUFM, de la mise en place et de la gestion de l'épreuve professionnelle !

Le responsable du site de Montpellier exprime pour sa part une opinion conjuguée à un élément pédagogique (annexe 1, p. 16) : « L'élément déclencheur de la création des IUFM, a été la volonté affichée de revaloriser la fonction enseignante et notamment de reconnaître finalement l'égalité entre l'instituteur d'antan et le professeur du second degré.

Je crois que là il y avait une volonté politique intéressante, il faudrait-il ajouter qu'il y avait aussi la volonté en haussant le niveau de recrutement, en recrutement à BAC+3, en installant un concours différent de celui que nous passions lorsqu'il était départemental et qui était le concours d'entrée à l'école normale, également de valoriser la fonction et aussi de recruter différemment. Il devait bien y avoir un souci d'unifier peut-être, construire autour d'une culture commune le même socle de compétence ».

Il ajoute (annexe 1, p. 15) : « [...] on va le dire un peu rapidement peut-être, une dimension universitaire qui n'existait certainement pas ; et puis ça a peut-être aussi eu le mérite de réunir en un même lieu (toutes les formations), même si finalement c'est assez virtuel au bout du compte, on peut le constater plus de 15 ans après la création ».

Chevallard (2005) établit une synthèse de ces difficultés : les lignes de force essentielles n'ont pas varié : la guérilla anti-IUFM pénètre l'institution nouvelle, la traverse, la tarabuste. Elle s'alimente au vieux fond populiste, qui trouve dans le changement intervenu de nouveaux motifs d'irritation, et quasiment de rage. Et d'abord le mélange forcé des futurs professeurs de l'enseignement secondaire avec les « instituteurs » -promus « professeurs des écoles»- au grand dam de nos zélateurs d'un âge d'or fantasmatique, où l'instituteur, s'époumonent-ils, était tout, quand l'éducateur d'aujourd'hui est une chimère dangereuse. L'amalgame prend mal : la miscibilité est faible entre deux univers professionnels qui, depuis si longtemps dans l'histoire d'une société française fracturée, se posent en se distinguant.

La création des IUFM dit Chevallard (2005) est consubstantielle d'un autre changement : la mise en circulation presque subreptice d'une science neuve, qu'on feint d'abord de confondre, mais en vain, avec l'antique pédagogie : la didactique. Dès 1993, l'Institut de

⁶⁶ La crise de 1993 est l'occasion de déclarations des syndicats notamment au CA de Montpellier qui est présidé par le recteur ; la FEN déclare que les mesures du ministre mettent l'accent sur les connaissances encyclopédiques au détriment de la méthode et de la pédagogie ; l'IUFM a des adversaires féroces, le ministre prend des mesures souhaitées par ces détracteurs en divisant formation du premier degré et du second degré et aussi en rendant la grande majorité de la formation aux universités. On trouve là un discours de défense du projet copieusement inspiré par la culture de l'école normale.

France publie des *Réflexions sur l'enseignement*, assez alarmistes ; Sur les IUFM, c'est Laurent Schwartz, mathématicien éminent, lauréat de la médaille Fields en 1950, qui tient la plume. Son propos exprime superlativement la position des tenants de l'ancienne norme éducative, selon laquelle on peut appartenir à l'élite de l'élite et, bien sûr, ignorer tout de la didactique, ce qui suffit à la condamner (Chevallard, 2005). Schwartz s'émeut en particulier, poursuit Chevallard (2005), de la création dans les différents CAPES d'une épreuve dite professionnelle qui, note-t-il, « a un caractère nettement didactique ». Sur ce point, il aura pu se rassurer puisque cette épreuve cèdera bien vite la place à une épreuve dite « sur dossier », qui articule de façon beaucoup plus distanciée le concours de recrutement avec les exigences même idéalisées du métier de professeur.

4- Les ministres révisent, mais conservent les IUFM

4-1 La décision politique de conserver les IUFM en proposant des évolutions

La décision est nette, les deux ministres (François Fillon et François Bayrou) décident, non de supprimer les IUFM, mais de renforcer le potentiel et la qualité de la formation.

- L'épreuve professionnelle du CAPES (reposant sur les observations en classe des candidats) est supprimée. Elle est remplacée par une épreuve sur dossier comportant un exposé suivi d'un entretien. C'est donc, moins de professionnalisation.
- Les emplois d'enseignants-chercheurs seront créés dans les universités sous le vocable de DETU⁶⁷, et les personnels seront mis à disposition des IUFM qui perdent, ainsi, à la fois, la maîtrise des recrutements et celle de la recherche.
- L'accès sera facilité pour les titulaires d'un diplôme de premier cycle universitaire (DEUG, BTS, DUT), ainsi que l'avait souhaité le rapport sénatorial. Sans lendemain.
- La valorisation du stage de sensibilisation est engagée. De peu d'effet.

4-2 Les raisons de la survie des IUFM

Les IUFM dans la tourmente survivent pour au moins trois raisons essentielles.

- Leur succès d'audience, les effectifs sont en progression de 36% entre les rentrées 92 et 93 ; deux cent mille étudiants ont demandé leur admission en IUFM en 1995.
- Les succès aux concours, Il ne faut pas oublier qu'avant les IUFM 40 à 50 % des postes au CAPES restaient vacants faute de candidats en nombre suffisant.
- La consolidation dans une logique gestionnaire des investissements réalisés. Les IUFM ont dans leur ensemble bien géré les missions et le patrimoine qui leur ont été confiés.

Le rapport Galloin (décembre 1995) intitulé, *Les IUFM après quatre ans de fonctionnement*, réalisé à partir de l'expertise des projets d'établissement, qualifie le bilan de globalement positif. « [...] les IUFM après un bilan sans complaisance des premières années de fonctionnement ont fait les efforts nécessaires pour définir des priorités et amorcer une démarche de projet pour les quatre ans à venir ».

Lors de la crise, la politique du directeur de l'IUFM de Montpellier a été de favoriser tout ce qui pouvait conforter le rôle de l'institution (accueil de nombreux partenaires, visites nombreuses de sa part à l'extérieur, organisation de colloques, conférences à l'IUFM, etc.) en liaison avec les conseils généraux, le recteur d'académie, et de nombreux partenaires.

Lors du CIAT (comité interministériel d'aménagement du territoire) de Mende, le 12 juillet 1993, le Premier ministre, Édouard Balladur, annoncera le triplement des effectifs de l'IUFM du site de Mende. Lors du CA du 8 décembre 1993, le recteur se fera l'écho de cette réunion et soulignera sans cacher sa satisfaction le rôle de l'IUFM dans l'aménagement du territoire ; et, il dira la volonté des élus des collectivités de soutenir l'IUFM.

⁶⁷ Directeur d'études, les enseignants-chercheurs conservent leur poste dans l'université et exercent pour un volume horaire de 96 heures équivalent travaux dirigés, ou 192 heures pour les DETU nouvelle formule.

B- LES CRITIQUES PÉDAGOGIQUES, À PARTIR DE 2002, QUESTIONNENT LA QUALITÉ DE LA FORMATION

1- La formation inadaptée

1-1 Les IUFM ne dispenseraient qu'une pédagogie « moderne » sans liens avec les contenus scientifiques des disciplines ?

1-1-1 Nombre de pamphlétaires pourfendent les IUFM au nom de la fidélité au grand ancêtre de l'école républicaine⁶⁸.

Les associations de spécialistes comme *Sauver les lettres* défendent l'identité des disciplines. Cette association dénonce les dysfonctionnements des IUFM en des termes souvent outranciers.

Ces critiques sont générales, peu ancrées sur une analyse des faits, sont toutes fondées sur des représentations et des présupposées ou une généralisation de faits isolés. Cependant elles constituent un attractif négatif qui oblige l'institution à une dépense d'énergie pour y parer, voire y répondre (voir plus haut la controverse entre Pierre Cordoba et les présidents de la CDIUFM et les Cahiers pédagogiques).

1-1-2 La meilleure des réponses pourrait être constituée par l'évaluation interne

L'IUFM de Montpellier n'a pas réalisé d'évaluation complète de sa formation, mais, une réponse peut être empruntée en partie à l'IUFM de Toulouse. Sans présenter une valeur de transposition totale à l'IUFM de l'académie de Montpellier, l'enquête réalisée par l'IUFM de Midi-Pyrénées (voir site IUFM Midi Pyrénées, évaluation des formations de l'IUFM. NB : L'enquête de 2005 n'est plus consultable sur le site) apporte des données nouvelles. Ainsi, 74% des stagiaires, répondant à une enquête menée en fin d'année 2005 auprès des 1450 stagiaires sortants de l'IUFM de Toulouse, jugent satisfaisante leur année de formation. Ces résultats seront développés plus loin.

1-1-3 On peut se demander pourquoi le ministre (et la CDIUFM) n'a pas généralisé ce type d'évaluation ?

Elle aurait fourni une somme de renseignements issus du terrain. L'évaluation globale qui devrait relever du ministère pourrait revêtir des formes variées [enquêtes de satisfaction, auto-évaluation, évaluation menée par lui ou par le CNE, ou encore par des chercheurs ; avec, ou pas, des formes coopératives impliquant les formateurs et pouvant aller jusqu'à des procédures de co-évaluation par exemple avec les stagiaires (Bouvier, 1998)]. Faut-il y voir de la part des formateurs une peur de l'évaluation due à une culture insuffisante dans ce domaine ? Un désintérêt des approches de mesure d'efficacité et d'efficience ? De la part du ministre, la volonté de s'appuyer sur les seuls jugements de son camp politique ?

Il convient, malgré cela, de noter les enquêtes nationales réalisées par le ministère dans le cadre des notes d'information notamment en 2002, 2005 (voir en bibliographie). Leur diffusion « confidentielle » et en retard par rapport à l'actualité les rendent peu accessibles.

⁶⁸ Pierre Franckowiak, inspecteur de l'éducation nationale, note lors du 19^{ème} congrès national de l'Association Française des Psychologues Scolaires (LILLE, le 16 septembre 2005), que des années 1880 aux années 1960/70, en termes de statut de l'élève, c'est le modèle de la transmission qui a régné. Edwy PLENEL, dans son ouvrage "L'État et l'école en France" publié en 1985, qui reste une référence, et Jean FOUCAMBERT dans un petit ouvrage réédité par l'AFL, "L'école de Jules FERRY, un mythe qui a la vie dure", mais aussi Antoine PROST et Louis LEGRAND, pour ne citer qu'eux, expliquent que la pédagogie implicite de cette époque c'était le « par cœur », le mérite, la discipline, le synthétisme et le faire semblant... pour mieux transmettre. L'élève était passif, silencieux, attentif, travailleur, obéissant. Il apprenait à se taire et à écouter le maître.

Cependant, ces enquêtes de la direction de l'évaluation et de la prospective du ministère à l'égard des stagiaires du second degré incitent à l'optimisme puisque les professeurs qui sont passés par les IUFM sont satisfaits à 60 % de la formation disciplinaire qu'ils ont reçue et à 80 % de la professionnalisation dispensée au cours des stages (note d'information n° 05.07. 2005).

1-2 L'évaluation des enseignements

Évoquant la question de l'évaluation des enseignements à l'université, le Haut Conseil de l'Évaluation de l'École, dans son avis de mars 2002, constate : « L'évaluation des enseignements à l'université est rare. Lorsqu'elle existe, elle n'est pas soutenue. Une telle évaluation est pourtant prévue par un arrêté de 1997 [...] et des réalisations intéressantes ont pu être mises en place, mais elles restent très souvent informelles, partielles et confidentielles. Il n'en existe aucun recensement, ni diffusion, ni évaluation, et il est possible qu'elles aient connu un reflux ces dernières années, à la fois parce qu'elles n'ont pas été suivies d'effets visibles, et parce qu'elles n'ont fait l'objet d'aucune impulsion politique ou administrative. L'instruction ministérielle prévue par l'arrêté de 1997 n'a jamais été prise et l'existence d'une procédure d'évaluation des enseignements ne joue aucun rôle dans les relations entre les universités et le ministère. La responsabilité de celui-ci, en particulier de son administration centrale, dans cette situation est donc grande ». La réponse a été donnée un peu plus haut par Xavier Pons et par Agnès van Zanten.

1-3 La complexité de l'évaluation

La formation est cependant un objet d'évaluation complexe, multi-référencé, à plusieurs niveaux (Ardoino, 1989) : la formation, autrement dit le processus d'ingénierie, est le premier niveau, les enseignements c'est-à-dire l'acte pédagogique lui-même, le second niveau. Les travaux de Figari (1994) sur l'existence de trois types de référentiels dans le champ professionnel permettent de distinguer notamment, le référentiel métier ou référentiel d'activité : la circulaire n°97-123 du 23/05/1997 adressée aux recteurs d'académie et aux directeurs des IUFM précise qu'un enseignant doit pouvoir exercer sa responsabilité au sein du système éducatif, exercer sa responsabilité au sein de la classe, exercer sa responsabilité dans l'établissement. Le référentiel de compétences liste l'ensemble des compétences professionnelles générales requises par l'enseignant pour exercer le métier. C'est par le cahier des charges de la formation comportant dix compétences que l'État fixe ce référentiel. Les concours sont à la fois référentiels de recrutement et évaluation du résultat de la formation.

Le référentiel de formation qui va établir en amont dans le plan de formation les capacités nécessaires fondées sur l'alternance, et proposées dans le cadre du contrat quadriennal par les IUFM.

2- Les déclarations hostiles reprennent dès 2000

Luc Ferry, le 17 juillet 2002, devant la commission des affaires culturelles, familiales et sociales de l'Assemblée nationale déclare : « J'ai appris beaucoup de choses lorsque j'étais à l'école normale, notamment à faire un cours d'apprentissage de lecture pour les CP. [...] les IUFM n'ont pas réussi à remplacer les écoles normales. Ces institutions ne constituent pas la meilleure partie de notre système éducatif. »

Et il ajoute le 22 novembre 2002, devant l'Assemblée nationale « Le troisième chantier est celui des IUFM, dont les directeurs eux-mêmes reconnaissent qu'ils ont perdu leur finalité professionnelle. Leurs élèves ne sont pas suffisamment préparés au public qu'ils vont rencontrer, aux programmes, à la vie des établissements et au travail en équipe. Il faut réorienter les IUFM vers leur tâche principale, quelles que soient par ailleurs leurs activités

de recherche, qui sont légitimes. » (Cité par Gérard Vaysse, dans une conférence *Histoire et enjeux des IUFM*, le 11 décembre 2002, lors d'une réunion du Pôle Sud-Est, à Carry-le-Rouet).

Les tenants du tout disciplinaire ont la dent dure, c'est ce qui ressort de déclarations de Pierre Schapira, professeur de mathématiques à Paris-VI, et vice-président de QSF (association pour la *Qualité de la science française*) : « Si l'intégration des IUFM dans les universités ne change rien et qu'ils restent totalement indépendants [...] ». Comment pourraient-ils l'être ! La confusion entre établissement public autonome et établissement indépendant est nette pour le professeur Schapira qui passerait en première année de droit pour un étourdi ! « Si cela correspond à un renforcement des savoirs disciplinaires et à une réduction des aspects pédagogiques, l'association est pour. » Là encore les jeunes professeurs interrogés à Toulouse lui donnent tort. « Pour la formation des enseignants du primaire, les écoles normales fonctionnaient très bien », assure Pierre Schapira ; « les écoles normales n'étaient-elles pas les parangons éponymes de la pédagogie ? » Cette déclaration a été faite à l'occasion d'un colloque qui s'est tenu en octobre 2005 à Paris rassemblant « d'éminents pourfendeurs d'IUFM » : Pedro Cordoba (*Reconstruire l'École*), Jean-Pierre Demailly (Groupe de réflexion interdisciplinaire sur les programmes), Michel Buttet (*Sauver les lettres*), Geneviève Zehringer (Société des agrégés), Michel Fichant (ancien président du groupe d'experts sur les programmes de philosophie). « Nous sommes assez inquiets car la loi n'est pas précise et il n'existe aucun texte sur les modalités de cette intégration, affirme Paolo Tortonese, professeur de littérature française à l'université de Chambéry et secrétaire général de QSF ». Il dénonce « l'état actuel de l'enseignement dans les IUFM marqué par l'infantilisme et l'autoritarisme ». Par ailleurs, Pierre Schapira se dit « favorable au rattachement d'un IUFM à plusieurs universités ».

Pour Paolo Tortonese, « la sélection doit se faire sur le savoir disciplinaire, les aspects pédagogiques viennent après ».

Les jeunes toulousains, confrontés à la classe réelle ne seraient certainement pas de son avis. Cependant cette solution ne serait pas absurde pour bien des acteurs des IUFM si la sélection était précoce et la durée de la formation professionnelle, étalée dans le temps, plus longue.

C- LES RECOMMANDATIONS DES EXPERTS

1- De multiples rapports expertisent la formation en IUFM

Les années 2000 ont vu fleurir une multitude de rapports d'experts, tous universitaires : rapport Meirieu (2001), rapport Cornu-Brihault (2001), rapport Bornancin (2001), rapports du CNE (2001) ; et des rapports plus généraux comme celui de Jean-Pierre Obin (2002). Ces rapports fondés sur des observations et des évaluations ont une caractéristique commune, après les rapports des années 1992-1993 réclamant la disparition des IUFM, ils proposent des évolutions des politiques publiques en préconisant des axes de transformation de la formation (ces rapports seront analysés dans le détail dans la partie consacrée à l'évaluation de la formation).

C'est une vision, pourrait-on dire, de l'universitaire devenu expert dans le disciplinaire et dans le professionnel qui s'est développée. Pendant longtemps, l'ingénierie de la formation (sa conception, sa stratégie, sa planification, sa mise en œuvre) a été assurée le plus souvent par le formateur totalement de façon individuelle (Bouvier, 1998). Cependant, note l'auteur, les évaluations sont confiées à des équipes d'enseignants-chercheurs. La synthèse des rapports permet de concentrer les propositions sur quelques points fondamentaux de la

formation, unanimement partagés par ces auditeurs du système. La confrontation du plan de formation de l'IUFM montpelliérain à ces propositions permettra d'évaluer les actions mises en œuvre par l'établissement et d'en apprécier la distance ou la proximité.

Force est de constater que les référentiels ne sont jamais explicités. Par ailleurs, pas de volontés exprimées de faire par exemple de l'efficacité ou d'objectifs génériques un élément structurant (van Zanten, 2004). Pas plus qu'une méthodologie standard d'analyse n'existe (Muller, 1990). Néanmoins, l'évaluation n'est pas neutre, elle constitue un jugement de valeur (Hadji, 1997). Ces propositions s'articulent entre référentiel métier et référentiel de compétences (Figari, 1994) et des propositions relatives à la conception de la politique de formation elle-même.

Fig. 6 : Les propositions des experts relatives à l'évolution de la formation

Synthèse des propositions des experts
PROPOSITIONS CONCERNANT LA FORMATION
Exiger un haut niveau disciplinaire
Exiger une culture enseignante et ouvrir la formation sur son environnement
Exiger une professionnalisation poussée Maîtriser les stratégies d'apprentissage
Maîtriser l'analyse des pratiques
Compétence en langues
Compétence en TIC
Capacité à travailler en équipe
Capacité à s'intégrer dans le projet de l'école ou de l'établissement
PROPOSITIONS CONCERNANT L'INGENIERIE
Proposer au stagiaire un contrat d'individualisation et de formation
Réformer la maquette du concours
Nouvelle fonction sociale de l'IUFM, accueil de nouveaux publics
Resserrer les liens IUFM / université
Alerter le ministère sur la formation continue
Délivrer une image forte sur le rôle des enseignants au regard de ses missions

2- Le bilan du comité national d'évaluation

Il apparaît utile de mettre en exergue les quelques idées essentielles qui se dégagent des conclusions du rapport du CNE, de 2001, *Au tournant de la première décennie des IUFM*. Elles croisent les informations des précédents rapports ou apportent des notions nouvelles. De notre point de vue, ce rapport portant sur la formation dispensée dans la plupart des IUFM, et qui s'appuie sur une évaluation de terrain, a une portée beaucoup plus grande que celle des rapports plus circonscrits aux sources plus limitées.

À Montpellier, le CNE voit « dans le bon climat régnant dans l'académie le fruit de relations personnelles de responsables courtois et ouverts davantage que de procédures institutionnalisées, pérennes, inscrites dans le paysage institutionnel sans risque de retour en arrière ». « Les relations sont passives », ajoute le CNE, interdisant une véritable politique concertée.

On touche là un problème de fond : l'IUFM a-t-il une politique et une stratégie ? La rédaction d'un projet d'établissement comportant un plan de formation permettrait de le penser. Toutefois une impression domine : dans ce vaste patchwork, à défaut de trouver en face de lui une stratégie globale de la part du ministère, de la région, des départements, l'IUFM saisit les occasions et les opportunités. Faut-il y voir un mode de fonctionnement fondé sur des réseaux personnels ? Ou bien, une conséquence de politiques en millefeuille de la part du ministère ? Faut-il y voir un défaut de pilotage, système dans lequel le court terme l'emporte sur la définition d'une stratégie ?

Il est difficile de trouver une explication univoque dans un entrelacs de relations de terrain ; les acteurs sont «condamnés » à s'entendre quand bien même leurs relations restent inégalitaires ; un constat évident, l'IUFM n'a pas la capacité d'entraînement à lui tout seul de l'ensemble des acteurs.

D- LA CDIUFM AUTO-ÉVALUE LA FORMATION

1- L'analyse de la CDIUFM

La question de la réforme des IUFM resurgit à l'occasion du *Grand débat sur l'avenir de l'école*. Dans *E-mag Éducation* du 05/12/2003 Raymond-Philippe Garry, président de la Conférence des directeurs d'IUFM (CDIUFM) ne parle pas de réforme des IUFM mais il préfère parler de l'évolution de la formation des maîtres. « Cette évolution est voulue par la majorité des directeurs d'IUFM, je dirais même qu'elle fait l'unanimité. Elle est également voulue par les formateurs. Simplement parce qu'elle correspond à une évolution naturelle de la société. Le plus grand nombre s'accorde pour dire aujourd'hui que le métier d'enseignant est un métier qui s'apprend ! » « Et dans ce domaine, il y a deux composantes : d'une part, la composante disciplinaire, à laquelle je suis très attaché » -je suis moi-même professeur d'université, j'enseigne toujours dit le président de la CDIUFM- et d'autre part, une composante pédagogique. Ces deux composantes sont indispensables. Autant que faire se peut, il faudrait qu'elles interviennent dès le début de l'apprentissage du métier, ce qui n'est pas totalement le cas pour l'instant. « C'est ce que nous souhaitons corriger, sans toucher à la partie disciplinaire, en instaurant des modules de sensibilisation, dès les trois premières années d'université. "Sans ambiguïté, l'harmonisation des cursus européens doit se traduire par une « diplomation » des professeurs à un niveau Master (bac+5). C'est tout simplement naturel : les professeurs qui sortent des IUFM ont étudié 5 ans après le bac. Aujourd'hui, leur diplôme n'a qu'un niveau bac+3, j'estime que c'est une grande injustice. C'est de plus préjudiciable pour nos jeunes professeurs qui souhaitent aller enseigner dans l'Union européenne. Une formation sanctionnée à bac +5 par un master gage d'une intégration dans le dispositif européen du LMD, apparaît être comme une bonne réforme de la formation des maîtres pour la CDIUFM. Un dispositif d'attribution de crédits européens devrait être progressivement mis en place par les universités en liaison avec les IUFM ».

- L'architecture de la formation entre trois partenaires : Université, IUFM, école et établissement scolaires doit être solidifiée.

- S'il y a un «décalage abyssal» entre les études et la réalité du métier, il convient de réfléchir à partir de quel moment se crée ce décalage ? Sur cinq ans d'études, une seule est consacrée à la connaissance du métier. Cette année-là est de forte alternance puisque 50 % à 60 % du travail se passe dans l'établissement scolaire. « Est-ce vraiment une formation universitaire et professionnalisante ? Non, si nous la comparons aux cursus d'ingénieurs (cinq années, dont trois au plus «professionnelles») ou de médecins (huit années, dont quatre au moins d'alternance forte)», ajoute le président de la CDIUFM.

On peut trouver dans la presse, d'une part, des critiques de jeunes enseignants mécontents de leur formation, et, d'autre part, des déclarations au plus haut niveau sur l'inadéquation de cette formation aux exigences du métier. À cet égard, il est intéressant de retracer le parcours universitaire transformant l'étudiant en professeur et de le comparer à celui d'un autre étudiant se destinant au métier d'ingénieur ou d'économiste puisqu'ils suivent tous un cursus de cinq années post-bac. « Pour devenir professeur, on entre à l'université où on suit un cursus conduisant à l'obtention d'une licence dont l'objectif est de donner une culture disciplinaire forte ».

Le Comité national d'évaluation (CNE), dans son rapport de 2001, a précisé que « [...] les avis sur la qualité des jeunes enseignants qui sortent des IUFM, recueillis auprès des inspecteurs et des chefs d'établissement rencontrés, sont convergents : ils sont mieux préparés à leur métier qu'auparavant. Bien évidemment, le CNE fait un ensemble de propositions pour rendre ces instituts plus universitaires et plus professionnels. Avant tout jugement définitif, une lecture approfondie de ce rapport sans complaisance s'impose, dit Raymond-Philippe Garry. Dans le journal de l'IUFM de l'académie de Montpellier, *Osmose*, de décembre 2004, le directeur remarque que « notre IUFM demeure engagé dans l'expérimentation de dispositifs qui peuvent contribuer à mieux répondre aux besoins des stagiaires (par exemple, à travers le rôle des unités de formation à Montpellier) ».

2- La synthèse de la CDIUFM

2-1 Le président de la CDIUFM relève des insuffisances

Pour Raymond-Philippe Garry, président de la CDIUFM, d'octobre 2002 à septembre 2004, les craintes sont nombreuses que l'on pourrait résumer en plusieurs points.

- Des étudiants qui après quatre années d'études supérieures (trois à l'université et une à l'IUFM) n'ont pratiquement aucune connaissance réelle du métier, les concours de recrutement restant essentiellement disciplinaires. On pourrait ajouter, qu'en cas d'échec, malgré un travail important, ils sortent sans diplôme supplémentaire et sans chemin professionnel tracé. Le président de la CDIUFM veut, en outre, renforcer les conventions passées entre les IUFM et les universités pour que les étudiants et les stagiaires puissent être diplômés d'un master : « Il faut développer des crédits ECTS communs entre IUFM et université ».

- Une seule année de professionnalisation, où le professeur stagiaire est déjà considéré comme un moyen d'enseignement, et une première affectation, le plus souvent, dans des conditions et des lieux difficiles.

Pour Raymond-Philippe Garry, « la formation des enseignants doit s'appréhender sur cinq ans. Au niveau licence, il faudrait généraliser les modules de sensibilisation aux métiers de l'enseignement. »

- Des instructions ministérielles créant des modules de formation qui se surajoutent continuellement aux plans de formation.

- Une prise en compte insuffisante du parcours des futurs professeurs dans le cadre d'une formation professionnelle à la fois universitaire et qualifiante.

- On a reproché aux instituts d'être trop autonomes ; ce reproche est peu fondé, dans la mesure, où les contenus des plans de formation sont définis par des textes de cadrage ministériels, approuvés par les conseils d'administration où l'institution est fortement représentée, évalués par des commissions d'expertise nationales et agréés par la direction de l'enseignement supérieur ; le statut d'établissement public offre de par son régime juridique un encadrement à l'autonomie.

« Il faut mettre en place deux années de formation professionnelle en continue et déplacer le concours de recrutement soit avant l'entrée de l'IUFM, soit à la sortie », assure Philippe Meirieu, directeur de l'IUFM de Lyon qui souhaite également « une modification des concours pour prendre davantage en compte les compétences pédagogiques ».

Ces points faibles concernent bien évidemment tous les partenaires en charge de la formation des maîtres (universités, IUFM, État-employeur). Il n'en reste pas moins étonnant que les responsables assurant la tutelle sur ces établissements n'aient pas engagé de réformes des plans de formation si ces critiques paraissaient justifiées !

2-2 Le débat à l'IUFM de l'académie de Montpellier

Ces questions sont débattues à Montpellier dans l'établissement, le directeur étant vice-président de la CDIUM de 2002 à 2004. Á la création des IUFM, dit-il, les tentatives d'une « formation générale et commune » n'ont pas donné satisfaction, la leçon en a été tirée au bout de quelques années et les plans de formation des IUFM ont su évoluer. Parmi les évolutions on peut citer par exemple, les groupes d'analyses de pratiques, d'études de cas ou des formations dites « corps et voix », avec tous les besoins de formation que cela suppose du côté des formateurs.

En PE1, l'objectif est la préparation au CRPE, concours rénové qui fait une large place aux épreuves orales. En PE2, à partir du cahier des charges fixé par le ministère pour la deuxième année de formation (B.O. n° 15 du 11 avril 2002), il s'agit de réussir la professionnalisation des lauréats, leur permettre, en trente-six semaines (stages compris), de se préparer à une prise de fonction réussie dans les classes, et participer à la réussite scolaire des élèves de l'académie.

L'enseignant-chercheur élu au CA ne donne pas un blanc-seing à la CDIUFM il déclare (annexe 1, p. 8) : «[...] il y a toute une série d'instances qui existent, le CTP ministériel, le CNESER (conseil national des enseignements supérieurs et de la recherche), [...] pour les IUFM malheureusement il y a pas de structures de cette nature alors la CDIUFM a voulu parler au nom des IUFM ; évidemment elle s'est heurtée aux réticences fréquentes des organisations syndicales disant que 27 ou 29, soit 31 maintenant, parler au nom des 4 000, des 4 000 personnels qui sont dans les IUFM c'est sans doute excessif, même s'ils ont été élus ; n'empêche qu'ils n'ont pas forcément la possibilité de parler au nom de tout le monde ». On pourrait objecter que les instances citées sont générales et éloignées du terrain, beaucoup plus que la CDIUFM, où siègent des directeurs désignés par leur CA.

3- Les propositions de la CDIUFM et de l'IUFM pour faire évoluer la formation

3-1 La formation professionnelle

Dès 2001 la CDIUFM propose sur son site des fiches d'analyse assorties de propositions. La finalité de la deuxième année d'IUFM est de préparer à l'exercice du métier d'enseignant dans les écoles, les collèges et les lycées.

La formation professionnelle vise trois objectifs principaux.

- Répondre aux exigences du métier : connaissance et maîtrise des contenus disciplinaires en fonction des programmes et référentiels de l'Éducation nationale, connaissance de l'histoire de l'enseignement des disciplines, connaissance des élèves (psychologie et sociologie de l'enfant ou/et de l'adolescent), connaissance et maîtrise des problématiques liées aux situations d'enseignement et d'apprentissage dans les disciplines, connaissance et maîtrise des modèles et des méthodes pédagogiques, connaissance des structures de l'Éducation nationale et du travail en équipe au sein de ces structures, capacité à évoluer et capacité à s'adapter aux situations nouvelles.
- Soutenir les valeurs de l'école républicaine : former un professeur de l'Éducation nationale c'est aussi former un fonctionnaire. Il s'agit de promouvoir une formation professionnelle préparant le futur titulaire de la fonction publique d'État à exercer ses différentes missions. Parmi les valeurs et contenus de formation sur lesquels fonder cette préparation, on peut citer : la laïcité, la République et la démocratie, les droits et les devoirs de la citoyenneté, l'égalité des chances, la déontologie du métier, la relation à la loi et à l'autorité.

- Accompagner les politiques éducatives : il s'agit d'analyser et d'accompagner la mise en œuvre des politiques éducatives nationales et académiques (la prévention de l'illettrisme, les TICE, les langues à l'école primaire, la politique artistique et culturelle, le développement de nouvelles pratiques éducatives, les sciences à l'école, etc.), et d'être porteur d'innovations en liaison avec les avancées de la recherche tant dans les domaines disciplinaires que dans ceux liés à l'éducation.

Ces trois séries d'objectifs devraient trouver leur place dans la structure globale de la formation professionnalisante, pari difficile compte tenu du peu de temps de formation (environ 8 mois). La formation s'appuie également sur des dispositifs particuliers.

- La formation en alternance, qui repose sur la mise en relation des stages en classe et des périodes de formation à l'IUFM. Pour les PLC2, près de la moitié du temps de formation se passe dans les classes (stage en responsabilité et autres stages). Pour les PE2, les stages et le contact avec des classes représentent plus du tiers de l'horaire total de la formation.

- La collaboration de formateurs de statut et/ou de discipline différents travaillant en équipes. Cette modalité de formation qui associe une pluralité de perspectives et d'expériences permet de dépasser les limites du "compagnonnage", procédure de formation du "même par le même", peu propice aux évolutions et aux innovations.

- L'élaboration d'un mémoire professionnel, qui vise à favoriser une attitude réflexive par rapport à une pratique pédagogique ou didactique, démarche qu'on est en droit d'attendre de tout enseignant.

3-2 Une reconnaissance universitaire pour les étudiants de l'IUFM

3-2-1 Le système d'enseignement supérieur français dans un contexte européen

Le 25 mai 1998 lors d'une réunion à la Sorbonne, à l'initiative de Claude Allègre alors ministre de l'Éducation nationale, l'idée du 3/5/8 est adoptée (4 ministres signent ce qu'il est convenu d'appeler la déclaration de la Sorbonne).

Le 19 juin 1999, la déclaration de Bologne (24 pays signent) confirme la politique de la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur en arrêtant l'architecture du LMD (Licence, Master, Doctorat).

À l'initiative des ministres, une politique européenne de l'enseignement supérieur se met en place : place centrale de l'enseignement supérieur, ouverture des universités à leurs partenaires, harmonisation des structures d'enseignement, transformation de la relation État/universités (par exemple cadre d'action produit par l'État et contrat avec les établissements), évaluation du résultat, réduction des financements publics (en GB par exemple complément par les familles et le privé, en France la LOLF), renforcement du gouvernement des universités (responsabilisation, professionnalisation de la gestion et évaluation de leur action). Cependant les systèmes nationaux résistent : un exemple « l'évaluation » (en France institutionnalisation du Comité National d'Évaluation -CNE- se fait sans corrélation avec les ressources), la loi Liberté Responsabilité des Universités (LRU) ne modifie pas les identités professionnelles et individuelles (présidents et directeurs d'UFR demeurent), ni les pratiques : le DEUG demeure et la maîtrise aussi, la licence, master et doctorat sont des diplômes, les DEUG et maîtrise, des titres. Les mêmes solutions appliquées par agrégations à des systèmes différents ne réduisent pas la diversité entre les systèmes.

Deux décennies de réforme lancées à différents moments (Grande-Bretagne (GB) refonte du système en 1980), selon des rythmes (rapide et brutal en GB, petits pas en Norvège) et des processus différents (déconcentration en Espagne, GB système national à grandes régions d'enseignement supérieur), conduisent à des changements dans tous les pays de l'Union Européenne (Musselin, 2009). Le LMD a été une réforme facile à mettre en place pour les

universités françaises car elle ne touche pas aux contenus, elle n'instaure pas d'harmonisation, on peut constater le pilotage léger du ministère et le peu de régulation, c'est une affaire d'universitaire. Ce qui aboutit à une multiplication des mentions par deux, induisant un problème de coût, le ministère refusant de faire le tri.

3-2-2 La résolution du problème pour le président de la CDIUFM

« Pour intégrer le dispositif, les IUFM sont favorables à la reconnaissance d'un niveau de qualification à bac+5 pour les enseignants comme pour d'autres formations professionnelles universitaires, dit Raymond-Philippe Garry. Dans le cadre européen cela doit conduire à la création de masters professionnels. Cependant, les IUFM ne réclament pas l'autorisation de délivrer le master. La collation des grades et des diplômes appartient à l'Université. Il n'est nul besoin de remettre en cause cette prérogative pour la création de masters professionnels liés à la formation des enseignants, le cadre juridique actuel (conventions IUFM/Université et contractualisation) est suffisant. La validation par un master professionnel de la formation doit se présenter comme une possibilité offerte à tout étudiant ou stagiaire en IUFM, non comme une obligation, ou comme une procédure automatique ». Ne seraient concernés par un master professionnel mention enseignement/métiers de l'enseignement que les étudiants et stagiaires volontaires, inscrits à l'IUFM et s'inscrivant à l'Université au titre d'une double inscription.

Jack Lang, le 15 novembre 2000, devant la conférence internationale « Priorités » propose un niveau de master pour les étudiants d'IUFM. « [...] Je rêve, comme vous même j'imagine, d'une époque à venir où un enseignant, un formateur pourra exercer son activité durant quelques années hors des frontières nationales dans un autre système éducatif que celui pour lequel il a été primitivement recruté. Nous devons pour cela faciliter les échanges d'enseignants par une harmonisation de leur niveau de leur recrutement, de leurs diplômes, de leurs titres.

Actuellement, nous travaillons nous même à un dispositif qui nous conduira à conférer le grade de master à tous les étudiants parvenant au niveau Bac+5. Je pense que nous pourrions élargir ce mécanisme à d'autres et notamment aux enseignants ».

3-3 Les recommandations de la CDIUFM concernant les formateurs

La CDIUFM fait également des propositions très concrètes et détaillées concernant les formateurs : les textes relatifs aux conditions d'exercice en IUFM ne sont pas adaptés aux spécificités de la formation et ne permettent pas de traiter à égalité toutes les catégories de formateurs.

Le métier de formateur d'enseignants requiert, en plus de l'expertise enseignante, des compétences de formateur d'adultes, d'accompagnateur dans la construction du métier pour le stagiaire, qui nécessitent une formation de formateurs à l'IUFM, ou diplômante à l'Université.

3-4 Les apports de la CDIUFM concernant le second degré

La place du concours actuellement à bac+4 (ou bac+5 pour l'agrégation) avec des épreuves dont la teneur s'apparente dans les faits bien davantage à un certificat de fin d'études universitaires qu'à une opération de recrutement visant un métier précis, constitue une spécificité française dont on a du mal à penser qu'elle puisse servir de modèle à une harmonisation européenne.

Contrairement à d'autres pays européens, ce n'est que tardivement que, dans le cursus de formation des enseignants, l'on aborde des questions aussi cruciales que la réalité objective de l'enseignement réel et les conditions concrètes d'exercice.

Maintenir un haut niveau d'exigences disciplinaires reste une condition nécessaire, mais pas suffisante. Il n'est pas concevable qu'un nouvel enseignant découvre la réalité qu'il va devoir maîtriser le 1er septembre qui suit le concours.

Comme pour le professorat des écoles, le développement de licences bi ou pluridisciplinaires peut permettre d'augmenter les viviers de candidats nécessaires pour enseigner dans les collèges et les filières professionnelles. De nombreuses filières ne comportent pas de modules préprofessionnels adaptés, un cadrage national du contenu de ces modules serait souhaitable. Comme pour le professorat des écoles, le développement de licences bi ou pluridisciplinaires peut permettre d'augmenter les viviers de candidats nécessaires pour enseigner dans les collèges et les filières professionnelles.

3-5 L'IUFM de l'académie de Montpellier prépare la réforme

Dans le journal de l'IUFM de l'académie de Montpellier *Osmose* de mars 2002, le directeur indique que la mise en œuvre de la réforme suit son cours. Des textes réglementaires sont annoncés pour mars, ils concernent le concours de professeur des écoles, sa structure et un programme national qui sont à présent arrêtés, le cadrage de la deuxième année de formation. Il indique que des expérimentations sont menées à l'IUFM, elles pourraient alimenter la réflexion pour le prochain plan de formation. Il dresse, dans *Osmose* de juin 2003, un rapide bilan de ces expériences : le renforcement de la préparation aux oraux du concours de professeurs des écoles, la mise en place de groupes d'accompagnement professionnel, s'adossant davantage sur l'analyse des pratiques, pour tous les stagiaires, des unités de formation pour mieux affirmer les formations transversales dénommées aussi générales, les modules de représentation aux concours pour les redoublants (MOREC).

Dans ce numéro d'*Osmose* le directeur, à partir du rapport du CNE, détaille les points forts de la formation : la communication interne et externe, la production de documents, la bonne intégration des maîtres formateurs dans la formation ainsi que les bonnes relations avec l'inspection. Un plan d'action, à la suite des recommandations du rapport, est lancé : création d'un observatoire statistique, un règlement intérieur afin de mieux fixer les droits et obligations des personnels et étudiants -notamment en ce qui concerne la publication des règles d'admission-, des commissions de site sont mises à l'étude, l'homogénéisation du fonctionnement des départements également, l'étude pour le 1^{er} degré de la corrélation des résultats au test et au concours, la faiblesse du couplage formation disciplinaire et formation générale ainsi que la formation en maternelle, tout comme le volume horaire jugé trop faible pour la préparation des PLP lettres sont des axes d'étude inclus dans la préparation du plan de formation.

La place institutionnelle locale et régionale trop faible de l'IUFM sera mieux prise en compte par des conventions révisées ou conclues avec des partenaires nouveaux.

4- La structuration de la recherche à l'IUFM de l'académie de Montpellier

Peut-on parler dans le supérieur de formation universitaire sans recherche? Avec le temps, les IUFM ont cherché à mettre en place des équipes de recherche autonomes. La politique de recherche de l'IUFM de Montpellier vise à la fois à développer l'ancrage universitaire de la recherche dans l'établissement et à permettre à tout formateur qui le souhaite de s'investir dans une activité de recherche, que ce soit dans une équipe universitaire ou dans un groupe de recherche/innovation. Comme on le verra plus loin les directeurs en ont fait, à Montpellier, un enjeu stratégique.

Pour les chercheurs en sciences sociales, l'innovation est favorisée par la pluridisciplinarité, la capacité permanente d'évaluation et d'auto-évaluation, une grande capacité à problématiser, la curiosité intellectuelle, la mobilité, la ténacité et la rigueur.

L'autonomie de la structure et l'encouragement à la prise de risque -qui s'identifie à la créativité artistique-favorisent l'innovation. Ce chantier englobe également la question du développement des compétences et de la formation de formateurs. C'est le cumul d'innovations, et non l'acte spectaculaire, qui détermine les progrès de la formation.

Publié en juillet 2001, le rapport d'Antoine Prost propose un programme stratégique de recherche en éducation sur quinze ans. L'objectif du rapport est de proposer des mesures qui, tout en renforçant la cohérence scientifique des recherches en éducation, les amènent à mieux répondre à la fois aux besoins de l'institution et aux attentes des acteurs. Il souligne que des efforts sont à accomplir dans des champs comme les apprentissages à l'école élémentaire, la violence (à la fois ce qu'elle provoque et ce qui la provoque) et ses rapports avec les modalités de gestion des établissements et les pratiques pédagogiques des professeurs, les effets des politiques de décentralisation et de discrimination positive et enfin la formation des maîtres et la construction de la professionnalité enseignante. Il examine notamment le rôle des universités et des grands établissements, celui de l'INRP et des IUFM. À la suite du rapport Prost de juillet 2001, le PIREF (Plan Incitatif pour la Recherche en Éducation et Formation) est créé en mars 2002.

5- La formation vue par les acteurs eux-mêmes

Concernant l'évaluation, le responsable du site de Montpellier (annexe 1, p. 23) : « [...] trouve que c'est toujours intéressant d'avoir un regard qu'on va qualifier d'extérieur mais aussi de spécialistes de l'éducation sur la mise en œuvre de la formation ; bon maintenant je crois qu'en interne on aurait pu davantage développer l'évaluation qu'on a pu le faire. Par les usagers, bon, qui est une petite partie de l'évaluation, mais qui est à considérer. Je crois par les acteurs aussi, l'auto-évaluation ça on l'a peut-être pas suffisamment fait, après il faut voir ce qu'on en fait, quelle place cette auto-évaluation ou l'évaluation des usagers peut trouver par rapport à une évaluation plus institutionnelle peut-être ; mais c'est vrai que ça on l'a peut-être pas fait suffisamment ou on l'a pas fait de manière satisfaisante ; et puis j'ai envie de dire aussi une évaluation plus bêtement l'adverbe est un peu péjoratif, technique administrative d'évaluation de, de nos procédures qui là a peut-être été faite ici ou là par la volonté de tel ou tel responsable administratif, tel ou tel secrétaire général mais qui n'a peut-être pas été faite de manière uniforme et c'est vrai que les IUFM ont peut-être manqué euh d'un miroir j'ai envie de dire pour se défendre, pour aussi prouver leur compétence au singulier ou au pluriel et puis aussi peut-être pour faire évoluer de manière raisonnée et pertinente leur plan de formation ; pour le dire de manière un peu rapide, j'ai souvent vu ici des coups de barre à droite à gauche qui n'était peut-être pas donnés en fonction d'un constat objectif, précis, d'une évaluation convenablement menée, scientifiquement posée en quelque sorte et ça c'est un peu dommage certainement ».

Il ajoute (annexe 1, p. 16) : « [...] les intersections entre les deux publics de formés sont malheureusement trop rares ; enfin on peut le déplorer mais je crois qu'on doit le constater, d'abord le U, aussi, pour la réunion des maîtres c'est le M en un même lieu ».

Le responsable administratif de site (annexe 1, p. 27) conclut sur la question de l'évaluation, en déclarant que : « Tout établissement d'enseignement supérieur doit évaluer ses enseignements, c'est une obligation. Je crois que l'IUFM dès le départ a bien compris que pour rentrer dans les processus de qualité, pour rentrer dans le système de modernisation de sa gestion, de son enseignement, il devait absolument avoir une stratégie. Et on peut avoir une stratégie que si on fait déjà un bilan de l'existant ; et donc je crois que très rapidement, ce que l'on peut appeler l'auto-évaluation a été développée à l'IUFM ; l'établissement naturellement est de la taille d'une toute petite université, mais je crois que

ce processus a été largement développé ; la venue du CNE qui a établi différents rapports sur les IUFM a été aussi un élément qui a boosté un petit peu ces bilans. Je crois que l'IUFM a développé toute une série de programmes pour analyser justement la qualité de ses interventions ».

E- LES PROPOSITIONS DU GOUVERNEMENT

1- Le rapport Thélot

Jean-Pierre Raffarin rappelait en 2003 aux enseignants : «La France a besoin de vous pour cette grande mission de l'éducation qui est de libérer le talent de chaque jeune [...]». La commission du *Débat national sur l'avenir de l'École*, présidée par Claude Thélot, avait été installée par le premier ministre, Jean-Pierre Raffarin, le 15 septembre 2003. Elle a participé à l'organisation des 26 000 débats sur l'avenir de l'École, organisés à travers la France, pendant l'hiver 2003-2004 et procédé à une série d'auditions avant de rédiger son rapport. Très vaste programme, qui se décline à différents niveaux, notamment à celui de la formation de maîtres.

Dans *Osmose* de novembre 2003, le directeur précise que la participation au *Débat national sur l'École* concerne bien entendu l'IUFM. On peut même considérer que c'est un lieu privilégié pour aborder certains thèmes de ce débat en rapport avec les missions de l'institut. Nonobstant, la participation (sans trop y croire) au *Débat national sur l'École* dans le cadre de la commission Thélot, est engagée : 100 réunions ont lieu dans les IUFM, dans chacun des sites, s'ajoutent des réunions académiques, les contributions de plusieurs départements disciplinaires et la consultation des différents partenaires. À Montpellier, la synthèse est confiée au Conseil Scientifique et Pédagogique qui résume les propositions en trois points :

- la brièveté de la formation professionnelle sur 9 mois,
- l'insuffisance de la formation commune aux degrés de l'enseignement,
- le nécessaire accompagnement des jeunes professeurs dans leurs premières années d'exercice.

Un groupe de synthèse est chargé par le directeur de finaliser les propositions pour alimenter les prochains plans de formation.

« L'articulation entre savoirs universitaires et acquisition des compétences professionnelles dans une démarche d'analyse réflexive est l'une des priorités sur laquelle les IUFM ont à investir », affirme François Fillon. Les deux années de formation doivent permettre au futur enseignant de maîtriser les contenus et les savoirs à enseigner et de développer les compétences professionnelles afin de bien préparer à l'exercice du métier. Or, on constate que la première année est phagocytée par les objectifs de réussite au concours et que la véritable formation professionnelle ne se concentre finalement que sur la seconde année ». Le ministre, François Fillon, s'appuyant sur le rapport Thélot, a préparé une réforme des IUFM qui s'inscrit dans une loi d'orientation.

La commission Thélot s'est penchée sur le recrutement et la formation des professeurs. Elle estimait que la transformation de l'École passait par un meilleur recrutement et une meilleure formation des professeurs. « Le renouvellement de la moitié des enseignants au cours des années à venir est un défi quantitatif mais aussi qualitatif », souligne le rapport Thélot. Il convient de faire d'abord le bilan de cette formation à l'heure où, dans les années à venir, 150 000 professeurs partiront à la retraite, phénomène prévu depuis longtemps et d'une ampleur jamais atteinte (soit environ 20 % du vivier des étudiants possédant une licence). Un pourcentage important de ceux-ci seront mis devant une classe sans aucune

formation (contractuels, vacataires, etc.). La transformation et la réussite de l'École ne peuvent se réaliser sans prendre appui sur des professeurs mieux recrutés et mieux formés. Le concours de recrutement se déroulerait en deux temps, le premier validant des compétences disciplinaires, et le second, après formation, des compétences professionnelles. Après un an de préparation au concours, les futurs professeurs des écoles ont une année de formation alternant cours et stages. « Les enseignants sont au cœur de l'évolution de l'école », soulignent les membres de la commission Thélot ; « [...] ils doivent être reconnus et respectés en qualité de professionnels de l'enseignement ».

En d'autres termes, un concours sélectionnerait (admissibilité) les candidats à l'entrée à l'IUFM, ces derniers disposeraient ensuite d'une année pour préparer l'admission et d'une autre année, en cas de réussite, pour compléter la formation. Les idées développées dans le rapport Thélot à propos de la formation des maîtres ne sont pas neuves. Déjà des propositions d'évolution avaient été avancées par des experts du système éducatif.

2- Une nouvelle ambition pour l'école

La nouvelle loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005 a pour ambition de répondre aux évolutions de la société française et de l'école depuis ces quinze dernières années. Elle veut aussi inscrire l'effort de l'Éducation nationale dans le cadre des engagements européens de la France ; poursuivre et adapter la politique de démocratisation dans laquelle le système éducatif s'est engagé.

Dans le second degré, il pourrait être envisagé d'organiser des concours nationaux à affectation académique selon les modalités suivantes :

- un seul concours national par corps et discipline, des épreuves nationales et un jury unique,
- la répartition académique des postes ouverts est donnée au moment de l'inscription aux concours. Les candidats reçus choisissent leur académie d'affectation qui sera à la fois leur lieu de stage et leur lieu de début de carrière.

De son côté, Gilles de Robien a rappelé que l'apprentissage de la lecture devait commencer de manière syllabique pendant les premières semaines du CP. Il souligne que cette question bénéficie d'un véritable consensus au sein de la communauté scientifique, aussi bien, en France qu'à l'étranger. Dans un texte, « Sauvons la lecture », Philippe Meirieu et quelques universitaires dénoncent l'interventionnisme du ministre abordant une question « dont à l'évidence il ne soupçonne pas la technicité ». Ils regrettent « qu'en ce moment pathétique où la rue de Grenelle rejoint le café du commerce, le fou rire le dispute à la consternation. Les recherches en la matière, d'une extrême précision, sont publiées dans des articles qui se comptent par milliers. Comment peut-on les balayer ainsi d'un simple revers de main ? Philippe Meirieu ne cache pas sa lassitude face à la suspicion systématique qui s'exerce à l'égard de la direction de l'IUFM, dont tous les actes sont interprétés par quelques-uns comme des agressions à l'égard des disciplines.

3- La préparation de la loi d'orientation de 2005

La loi d'orientation sur l'école en préparation à partir de la rentrée 2004 doit « permettre de réfléchir à l'évolution des IUFM, notamment sur le plan de l'articulation avec l'université, de l'anticipation des besoins de recrutement, du développement de la formation continue ou de l'engagement sélectif dans la recherche », déclare François Fillon, ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, le vendredi 2 juillet 2004, à la réunion de la CDIUFM (Conférence des directeurs d'IUFM), à Paris. La rédaction de la loi d'orientation doit commencer en septembre pour qu'un texte puisse être prêt à la fin de l'année 2004. François Fillon propose aux directeurs d'IUFM de « réfléchir ensemble aux moyens de rendre plus efficace la première année. Dans le cadre de la seconde année, il

vous appartient de mettre la question de l'évaluation au cœur de la formation, dit-il ». Il estime, en outre, que « la formation professionnelle doit se rapprocher des lieux concrets d'exercice du métier. Les écoles et les établissements scolaires représentent, à cet égard, une mine précieuse de compétences et de savoir-faire que les IUFM doivent davantage exploiter ».

Peu avant lui, Luc Ferry, ministre de mai 2002 à mars 2004, appuyé par les membres des corps d'inspection était partisan d'une école professionnelle hors université. La réforme Fillon tranche un débat sur la configuration du cursus dans un nouvel IUFM et de son identité : voie de formation uniquement professionnelle ou cursus universitaire ?

4- Le recrutement et la formation initiale des enseignants

« La qualité de ce recrutement et de cette formation conditionnent la qualité de l'enseignement dispensé aux élèves et la capacité du service public de l'éducation à répondre aux attentes de la nation. Enfin un recrutement maîtrisé et une formation attractive et cohérente contribuent fortement à la dignité du métier de professeur et à son autorité pédagogique », déclare le ministre de l'Éducation nationale Gilles de Robien.

Plus incisif, « [...] il faut revenir sur l'idéologie du pédagogisme », déclare le ministre le 22 février 2006, en ouverture de la convention de l'UMP (Union pour un Mouvement Populaire) sur l'éducation. Faisant le constat d'une école qui marque le pas en matière de promotion sociale, de transmission des savoirs ou d'autorité, le ministre entend soutenir les enseignants, à qui le pédagogisme a été imposé. Critique à peine voilée des IUFM. « Il suffit, d'ailleurs, de prendre un peu l'avis des jeunes enseignants qui sortent de l'IUFM pour savoir ce qu'ils pensent de ces doctrines, ajoute-t-il ». Ne reculant devant aucun procès d'intention, il regrette qu'au nom de cette idéologie, on a déconsidéré les apprentissages élémentaires.

Le ministre tire également le bilan de son action gouvernementale et rappelle les piliers sur lesquels il entend continuer son action, tout en se félicitant des acquis de son prédécesseur François Fillon : instauration du socle commun, cahier des charges des IUFM, remplacements de courte durée, apprentissage de la lecture, réforme des ZEP ou encore diversification des parcours au collège. Concernant la formation des maîtres, Gilles de Robien veut orienter celle-ci vers plus de pratique. Sans dire comment ?

5- L'intégration de l'IUFM dans l'Université vue par les acteurs

5-1 La programmation des priorités à l'IUFM

Dans *Osmose* d'avril 2005, le directeur annonce que « la loi d'orientation sur l'avenir de l'école » vient d'être adoptée par le Parlement. Le texte définitif est voisin du texte initial, en tout cas, pour le volet qui concerne la formation des maîtres et les IUFM. La période à venir sera donc celle de la transition vers un nouveau statut de l'établissement par une intégration à l'université. « [...] S'il n'est plus temps d'exposer l'argumentation sur les avantages et les inconvénients des orientations qui vont maintenant faire force de loi, on peut quand même noter que beaucoup d'interrogations ne trouveront de réponses que lors de la publication de décrets d'application et du cahier des charges que doit arrêter le ministre, sur proposition du Haut Conseil de l'Éducation. On peut penser, que ce cadrage, indispensable pour travailler sérieusement, ne sera disponible qu'au moment de la prochaine rentrée scolaire. Un état des lieux et des conditions à remplir pour une intégration réussie constituera un préalable à l'engagement de négociations, ajoute le directeur ».

Jusqu'à-là, peu d'informations sur cette évolution avaient été communiquées au niveau de la scène institutionnelle locale, par manque d'informations, par le fait que l'établissement ait été accaparé par la visite du CNE et par la mise en œuvre de ses recommandations, par la préparation du contrat quadriennal 2003-2006.

Dans *Osmose* d'avril 2004, sans attendre les textes officiels, la réflexion s'est largement engagée sur la base des textes connus qui ont servi d'inspiration aux traductions réglementaires. L'IUFM de Montpellier est prêt à faire évoluer sa formation.

« Les critiques que l'on voit surgir ici ou là sur le rôle des IUFM et la qualité de leur travail ne résistent pas à une analyse objective des avancées réalisées en dix ans, déclare dans *Osmose* de novembre 2002, le directeur de l'IUFM, compte tenu des exigences croissantes associées aux compétences du métier d'enseignant. Alors que nous disposons de moyens limités, des résultats indiscutables sont obtenus pour répondre à la fois aux commandes ministérielles et à la nécessité d'une formation fondamentale qui servira d'appui aux indispensables évolutions du métier d'enseignant ».

5-2 Les témoignages et avis des acteurs

L'enseignant-chercheur, élu au CA, dit ses craintes de la nouvelle réforme (annexe 1, p. 13 et 14) : « Les IUFM sont des structures forcément qui ne peuvent pas se retrouver en règle générale ; il y a des universités très pluridisciplinaires, mais en règle générale ça ne fonctionne pas en rapport avec une seule université, c'est un facteur sérieux ; l'autre handicap est ce que vont devenir les structures des IUFM ; effectivement on n'a pas connaissance des décrets, ça peut se dégrader au niveau du fonctionnement démocratique alors qu'il faudrait faire des progrès ; il y a le risque de la tentation qu'elles pourraient que c'est par là qu'elles vont récupérer des moyens ; ça crée des incertitudes, et donc des dangers mais en même temps je suis de ceux qui pensent qu'on a quand même évité le pire. Alors ça ne suffit pas pour être tranquille, ni pour dire que l'horizon est ouvert, mais on est quand même dans une situation où l'idée de les faire disparaître était quand même abandonnée ».

L'ancien responsable du site de Montpellier reste dubitatif sur le poids que pourra avoir un IUFM intégré (annexe 1, p. 19) : « Au risque d'être un peu sévère, rapide et caricatural, je dirais qu'un IUFM ne doit pas peser bien lourd dans un environnement universitaire, les quatre universités sont des géants, et l'IUFM jeune institution dans ce paysage universitaire, je sais pas s'ils ont bien trouvé encore leur place, donc je suis pas certain qu'à côté des géants des universités de rattachement, l'IUFM ait un vrai poids, le poids ou l'autorité ou la reconnaissance que les IUFM auraient pu trouver, ça aurait pu passer peut-être par la reconnaissance pédagogique et elle est contestée me semble-t-il ».

Le responsable administratif du site de Perpignan développe sa version d'une réforme réussie (annexe 1, p. 27 et 28) : « [...] l'IUFM a un certain nombre de faiblesses et le ministre lui-même en repère un certain nombre. Ça serait intéressant très rapidement d'en faire une typologie rapide, de les évaluer : alors première faiblesse, c'est de dire qu'il faut donner davantage de cohérence à la formation au travers d'un cahier des charges national ; oui, ça semble être une excellente idée ; cela étant les IUFM ont des plans de formation dans le cadre naturellement de leur autonomie qui sont quand même validés par la tutelle ; donc il suffit que la tutelle à ce moment-là dise c'est bon, c'est pas bon pour qu'il y ait une inflexion sur le plan de formation. Par ailleurs, ces plans de formation suivent un certain nombre de référentiels, référentiels métier, donc ces plans de formation ne sont pas comme ça inventés, comme par génération spontanée ; donc on peut s'interroger, pourquoi changer un statut institutionnel pour modifier un plan de formation qui ne serait pas en cohérence ! Alors on a accusé l'IUFM, c'est l'éternelle ritournelle, l'éternelle antienne entre théorie et pratique ; je crois que si l'on interroge les médecins et les juges, tout le monde au sortir d'une formation aura une certaine frustration parce que l'on devient pas un professionnel accompli au bout d'une, deux, trois années de formation ; je crois que l'on insiste peut être pas assez sur l'auto formation que ce jeune professionnel aura à développer par la suite, et

bien entendu la formation continue peut y être associée. Donc je crois que dire que la théorie et la pratique sont des éléments qui s'opposeraient, c'est une banalité. Et par ailleurs je crois que les IUFM ont essayé de faire des progrès en la matière, en travaillant sur l'alternance au travers du mémoire, au travers de l'analyse de pratiques, au travers de différents dispositifs pour aider les jeunes à acquérir ces réflexes d'auto analyse et puis des dispositifs aussi leur permettant de travailler en équipe, puisque ça c'est un reproche que l'on pourrait adresser à l'ensemble du système éducatif ».

Le professeur du second degré, responsable syndical, voit une intégration toute tracée (annexe 1, p. 42) : « [...] on peut se demander comment on va conserver la cohérence qui est à peu près aujourd'hui dans le projet de formation à travers cet éclatement des conventions entre de multiples pôles universitaires ? Si par ailleurs on favorise un pôle universitaire, logiquement ça doit être plutôt la fac de lettres qui fonctionne mal (et qui a des problèmes financiers qui s'amoncèlent) ; on ne voit pas bien comment ça peut marcher d'une manière efficace. Donc il y a beaucoup d'inquiétudes dans la perte de cohérence, d'efficacité. Néanmoins, c'est sur la fac de lettres qui a le plus de travail de recherche en matière de formation initiale puisque c'est là-bas que se trouve le département des sciences de l'éducation avec qui les IUFM doivent avoir des relations naturelles ».

F- « LA RÉFORME DE LA RÉFORME ! »

La « réforme de la réforme » s'impose donc pour Daniel Filâtre, président de l'université de Toulouse 2 - Le Mirail, il s'agit d'une obligation, car l'échec d'une réforme qui conduit à mal former les enseignants va sourdre, peu à peu, au point de provoquer une réaction des familles (Audition du 8 juin 2011 dans le cadre du rapport Groperrin).

1- L'analyse « critique » de la réforme Fillon par Jacques Groperrin

Jacques Groperrin, député UMP, dans un rapport du 7 décembre 2011, *La formation initiale et les modalités de recrutement des enseignants* rappelle qu'institués comme établissements publics administratifs par la loi du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation, les IUFM ne bénéficiaient pas du statut des universités. En particulier, ils n'étaient pas habilités à délivrer des diplômes et les recteurs d'académie présidaient leur conseil d'administration. Leur « universitarisation » qui aurait dû être un gage d'efficacité était donc limitée. Cette critique, relayée par certains essayistes, doit être relativisée. En particulier, pour le président de la Conférence des directeurs d'IUFM, M. Gilles Baillat, les rapports et études sur les premiers pas de ces nouveaux venus dans le paysage universitaire ont en quelque sorte « cristallisé » des dérives, certes réelles, mais qui en réalité ne concernaient que les premières années de fonctionnement. Depuis lors et surtout à partir de 1995, les IUFM ont su rénover leur formation. Peut-être pas suffisamment. Et puis il y a des causes objectives d'insatisfaction : l'éloignement des divers lieux de formation par exemple obligeant des déplacements coûteux (pécuniairement et en temps). L'enjeu est dans la liaison recherche/formation (Étienne, 2009b)

L'échec des IUFM était donc programmé, car ils étaient « piégés », selon le terme employé par le recteur de l'académie de Versailles, M. Alain Boissinot, par une année de formation professionnelle arrivant beaucoup trop tard (Audition du 26 mai 2011).

En ouvrant ainsi l'éventail des débouchés aux diplômés des masters « Enseignement et formation », le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche a pris en compte une vérité arithmétique et sociale. Ainsi que l'a rappelé le président du comité de suivi du master, M. Jean-Michel Jolion, dès lors que sur cent étudiants passant le concours, quatre-vingt ne seront pas admissibles et seuls dix seront admis, le sort des quatre-vingt-dix

étudiants ayant échoué ne peut laisser indifférentes la puissance publique [...] et les familles (Audition du 25 mai 2011).

Mais ils ont un goût amer, au vrai sens du terme : cette architecture de formation semble avoir été pensée exclusivement en fonction de la nécessité de réorienter les diplômés échouant au concours. Comme l'a observé le président de la Fédération des conseils de parents d'élèves des écoles publiques, M. Jean-Jacques Hazan, « les masters ont été « calés » en s'intéressant à ceux qui rateraient le concours » (Table ronde avec les associations de parents d'élèves du 11 mai 2011).

Bénéficiant d'un assez large soutien et évoquée comme une piste possible d'évolution par le ministre de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative, M. Luc Chatel (Audition du 9 juin 2011), la solution, souvent jugée comme étant « la moins mauvaise », qui consisterait à positionner les épreuves d'admissibilité en fin de première année de master et d'admission en fin de deuxième année, présente d'incontestables atouts qui avaient été mis en avant dans le rapport du groupe de travail animé par Daniel Filâtre, président de l'Université de Toulouse 2-Le Mirail (Rapport du 17 juillet 2009, *Principes et recommandations pour une réforme réussie de la formation des enseignants*). Le rapport Marois (*Rapport sur le recrutement et la formation des maîtres*, remis le 17 juillet 2009) s'attache lui à trouver une solution dans le cadre de l'année M2. Les membres du groupe expriment une préférence pour des concours organisés fin septembre-début octobre du M2 avec une admissibilité début novembre (une période intense de préparation du concours au mois de septembre, une période charnière, début novembre, qui permet à l'étudiant de M2 de clarifier ses choix après connaissance des résultats de l'admissibilité).

2- Les réactions de la CDIUM à la mastérisation

2-1 Les mémoires d'un ancien président de la CDIUM

Raymond-Philippe Garry, ancien président de la CDIUFM (d'octobre 2002 à septembre 2004) pense (Point de vue Lemonde.fr le 06/09/2010) que sans doute Lionel Jospin n'avait-il parcouru que la moitié du chemin, en n'imposant pas cette création en tant qu'école interne des universités avec un statut fortement dérogoatoire compte tenu de leur spécificité (école au service de l'État) et, par ailleurs, en maintenant un concours de recrutement dont la mission essentielle consistait et consiste toujours pour l'essentiel à vérifier une fois de plus les connaissances disciplinaires des candidats sans tenir pratiquement compte des compétences indispensables pour exercer un métier devenu particulièrement difficile. Il est rare que les novateurs, dans un contexte politique donné, fassent tout le chemin en une seule étape. L'ambition était là, et de grande conséquence, il convenait de prendre le relais. Malheureusement, la gauche revenue quelques années plus tard au pouvoir n'était pas prête à reconnaître un niveau bac + 5 à l'ensemble de ses enseignants par la délivrance d'un master auquel les étudiants qui avaient suivi cinq années de formation avaient légitimement droit, et ce, d'autant plus, qu'ils avaient réussi, en fin de quatrième année d'études, un concours (CAPES, CRPE) reconnu plutôt difficile.

« L'arrivée de la droite au gouvernement en 2002 n'a pas facilité une évolution réfléchie et non-partisane de cette question, remarque le président de la CDIUFM, notamment avec le premier nouveau ministre de l'éducation nationale, pour lequel le compagnonnage avait toutes les vertus et considérait les IUFM comme des lieux de perdition ou au mieux de bricolages pédagogiques. Pourtant, des nombreux échanges que nous avons eus à l'époque avec les chefs d'établissements et les inspecteurs, il ressortait clairement que lors des quinze dernières années (1990-2005), les enseignants étaient mieux formés que les quinze années précédentes ».

« Certains opposent mastérisation des enseignants et formation professionnelle de qualité, c'est une erreur qui n'aurait pas dû se produire si les responsables étaient allés au-delà d'une réflexion superficielle, guidée par des considérations de gestionnaire sans ambition pour le système éducatif ». L'arrivée d'un nouveau ministre de l'éducation, François Fillon permettait, après une période difficile, d'espérer un nouveau démarrage pour ce dossier. Des échanges avec la conférence des directeurs d'IUFM et du cabinet du ministre François Fillon, et suite à la venue de celui-ci en séance des directeurs, il s'en est suivi la décision de reconnaître la formation à bac + 5 des étudiants par la création de masters avec l'entrée des IUFM dans les universités en tant qu'écoles internes.

Les universités ont considéré comme une aubaine le retour des étudiants des IUFM dans leur giron, dans une période de perte d'étudiants dans diverses licences et maîtrises. Les plus conservateurs ont convaincu le nouveau ministre qu'hors le disciplinaire point de salut. Pour les co-rapporteurs de l'inspection générale, Messieurs Septours (IGEN) et Brihault (IGAENR), (Rapport IGEN/IGAENR sur *La formation initiale et continue des maîtres* de février 2003), « 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 mission propose 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 ». Déjà la mastérisation était envisagée à défaut d'être popularisée.

2-2 Les vingt et deux propositions de la CDIUM

2-2-1 Dépasser les propositions du rapport Groperrin

Le rapport Groperrin, pour Patrick Demougin, le président de la CDIUFM (élu le 5 décembre 2011), présente un ensemble hétérogène de mesures empruntées à des sources diverses. On retrouve des suggestions de la commission Marois-Filâtre, des éléments du rapport intermédiaire de Jean-Michel Jolion, des propos repris du président de la conférence des directeurs d'IUFM, Gilles Baillat. Mais ce florilège de mesures, s'il pêche par son hétérogénéité, souffre surtout d'une absence totale de soubassements juridiques : ainsi contrôler l'accès en M1, en fonction des postes offerts au concours, suppose une mesure législative ouvrant un *numerus clausus*. Bref, le rapport Groperrin ne propose aucune vision forte pour la formation des enseignants. Cependant, il décrit avec justesse et précision les événements qui ont signé l'échec de la réforme de la mastérisation. Il expose la « chronique d'une mort annoncée », le détail de l'analyse est le plus souvent juste.

2-2-2 Les 22 propositions

Les propositions s'inscrivent dans le cursus de la formation universitaire professionnelle des enseignants. Les questions du recrutement, de l'entrée dans le métier, du rôle de l'employeur, sont certes importantes et doivent faire l'objet de réponses, mais la CDIUFM préfère une entrée autre : c'est pour transformer le système éducatif, foncièrement inégalitaire, qu'il faut concevoir la formation des enseignants. C'est ensuite, dans le cadre de l'université, tel que le définit la loi de 2005, qu'il faut envisager les exigences de la formation universitaire professionnelle. Elles passent par un *continuum* établi dès la licence et prolongé dans la pratique de l'alternance en master. Elles doivent répondre à un ensemble de paramètres qui en définissent la cohérence dans un cadre national. Elles ne peuvent se concevoir qu'en fonction de la nécessaire démocratisation de l'accès au métier d'enseignant. Ces exigences traduites en propositions sont, pour chacune d'entre elle, étayées par une analyse de l'existant. À ce titre, elles ouvrent la possibilité de mettre en œuvre de manière très concrète une autre logique de formation des enseignants.

La CDIUM note la difficulté majeure d'articuler la formation et le recrutement, dans le système de mastérisation : la formation professionnelle intervient après le concours, ce qui entretient la confusion entre formation professionnelle et adaptation à l'emploi.

De sorte que plusieurs impasses peuvent être listées :

- la place primordiale des concours qui pilotent la formation et qui sont essentiellement académiques,
- la difficulté, pour les étudiants, à assumer la diversité des objectifs liés au master et au concours,
- la difficulté à asseoir dans le cadre du cursus universitaire une formation professionnelle, non évaluée au niveau des concours,
- une recherche qui trouve difficilement sa place dans les formations compte tenu de l'absence de sa prise en compte dans les concours, et qui a du mal à se définir,
- une ouverture à l'international quasi impossible pour ceux qui réussissent les concours,
- la question des étudiants diplômés mais non reçus aux concours qui demeure.

3- Les notes de la Cour des comptes

Dans le journal « Le Monde » du 9 février 2012, Maryline Baumard, reprenant le rapport de la Cour des comptes, indique que de la réforme qui a fait passer le niveau de recrutement à bac+5, la Cour des comptes propose de rien garder.

Les objectifs de cette politique publique fondée sur des économies (sur les 707 millions espérés de la suppression des 9567 équivalents temps plein après la revalorisation du début de carrière -38 millions-, les bourses au mérite -25 millions-, les indemnités de tutorat -27 millions-, etc.), sur l'amélioration du niveau des enseignants et sur la réussite des élèves a manqué toutes ses cibles. Pis, le vivier des candidats s'est considérablement réduit. Le sort des étudiants recalés qui inquiète les sages de la rue Cambon, auront été coûteusement et spécifiquement formés à un métier qu'ils n'exerceront pas.

Tableau de synthèse 1 : La création, la mise en place des IUFM (accompagnement et critique), le bilan

1- POLITIQUE (ACTION PUBLIQUE) ET INITIATIVES DE L'ETABLISSEMENT	2- CAPACITÉ DE PILOTAGE DES ACTIONS PUBLIQUES
<p><u>POSITIF</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Budget de l'éducation 1^{er} budget de la nation -L'idée du rapprochement de la formation des enseignants est ancienne (Grande Guerre) -Les raisons de création nombreuses (politiques, économiques, sociologiques) <p><u>NÉGATIF</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Difficulté à faire coopérer les « mondes » enseignants : des statuts empilés et divers associant catégories A et B de la fonction publique -Le second degré n'offre pas, hors ENNA, de formation professionnelle réelle (création tardive des CPR et faible contenu) -Les missions des IUFM mal définies avec ou sans la formation continue, avec ou sans la recherche <p><u>OPPORTUNITÉS</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Fin de la première cohabitation -L'opinion favorable à l'amélioration de la formation des maîtres gage d'un enseignement de qualité (contexte de concurrence internationale « mondialisation ») -Contexte européen (LMD) -La remise en cause du modèle des écoles normales par la recherche est tardive, mais réelle <p><u>MENACES</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Le monde syndical en tension montrant la difficulté à relier les trois ordres d'enseignement -De longs combats syndicaux contre l'innovation pédagogique -La cohabitation de 1993 (un ministère d'opposition à la réforme arrive aux affaires) met en difficulté les IUFM -Hésitation entre une école normale ouverte au second degré et un établissement universitaire, -Hésitations sur la place du concours -L'esprit de la loi réduit par les média à un slogan « l'élève au centre » 	<p><u>POSITIF</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -De nombreux colloques et rapports ainsi que des tables rondes préparent la réforme -Tentative de rapprochement du supérieur et des écoles normales -Une formation des maîtres de plus en plus proche du niveau de la licence (FIS DEUG/ licence premier degré) -La convergence des avis de l'opinion, des experts, des syndicats et des politiques au pouvoir permet d'engager la réforme -Le choix d'un établissement public administratif (EPA) national, autonome, rattaché aux universités de l'académie <p><u>NÉGATIF</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Pour réformer le ministre s'en remet aux évaluations internationales et aux experts davantage qu'à un dispositif d'évaluation des politiques publiques -La nouveauté pédagogique induite par la loi d'orientation fait peur et déstabilise les lignes syndicales -Un positionnement mal défini par rapport aux universités -Un établissement « carrefour » qui suppose de multiples interfaces partenariales et l'amalgame d'un gisement de cultures jaspées <p><u>OPPORTUNITÉS</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Le monde syndical se rallie à l'idée d'IUFM, entente sur cette réforme -La création de l'IUFM par un article succinct au sein de la loi d'orientation <p><u>MENACES</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Poids de l'école normale comme modèle éponyme de la formation (le mythe de la formation JulesFerrienne) -Un parlement partagé hostile à droite (le Sénat notamment) à la réforme -Les tables rondes préparatoires font émerger des revendications partisanses (pouvoir d'achat)

<p><u>4- ACTIONS D'ADAPTATION</u></p> <p><u>POSITIF</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -L'écriture de l'article 17 au cours du débat parlementaire -L'analyse de la situation confiée au CNE et à des experts qui par des recommandations proposent des évolutions -De nombreux apports de la CDIUFM pour faire évoluer la formation (place du concours, formation en deux ans, reconnaissance de la formation au niveau master, etc.) -De nouveaux dispositifs de formation mis en œuvre par l'IUFM de l'académie de Montpellier (MOREC, Internationale, GAP, UF, formateurs, etc.) -La conclusion du <i>Débat national sur l'avenir de l'École</i>: une nouvelle loi d'orientation l'intégration de chaque IUFM dans une université et la mastérisation <p><u>NÉGATIF</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Une formation en deux ans mal comprise partagée entre universités, IUFM, établissements et écoles qui aura du mal à être clarifiée malgré des adaptations permanentes préparées par les IUFM -Ni les établissements, ni le ministère n'ont été capables d'allumer des contre-feux à la contestation <p><u>OPPORTUNITÉS</u></p> <p><u>MENACES</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -L'organisation d'une ligne de défense médiatique des opposants 	<p><u>3- CAPACITÉ À MESURER, A EVOLUER</u></p> <p><u>POSITIF</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Des évaluations financières du coût des écoles normales ont été réalisées partiellement -Le constat qu'enseigner est un métier en évolution en parallèle avec les évolutions des sciences sociales -Le rapport Groperrin chargé d'évaluer le dispositif issu de la loi d'orientation (une réponse : les 22 propositions de la CDIUFM) <p><u>NÉGATIF</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Une courte majorité pour l'adoption de la loi, dans un contexte d'affrontement droite /gauche -Une absence d'évaluation de l'expérimentation des trois premiers IUFM -L'autocontrôle des nouveaux établissements n'est pas une obligation statutaire <p><u>OPPORTUNITÉS</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -La recherche fournit des données nouvelles sur l'enseignement qui peuvent alimenter la formation <p><u>MENACES</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -La divergence des syndicats sur la pédagogie -Les critiques sont nombreuses et proviennent de toutes parts -La production d'une littérature de gare permet de comptabiliser le poids de la critique -Mauvaise évaluation des résistances
--	--

TROISIÈME PARTIE : L'évaluation du processus d'organisation de l'IUFM de l'académie de Montpellier

Le concept de politique publique est indissociable de celui de sectorisation correspondant à la division du travail gouvernemental, c'est à partir de cette représentation de la société (santé, justice, éducation, etc.) que se développent les politiques publiques (Muller, 1990). Paradoxe, dans la mesure où les problèmes à traiter sont en général multiformes, multi-causaux et renvoient à une logique systémique qui transgresse les spécialisations. La prise de conscience des limites d'une approche verticale des problèmes renouvelle l'intérêt pour l'échelon local, débordant ainsi le cadre d'intervention sectoriel. D'ailleurs, bien des régions ont souvent transgressées leurs domaines de compétences prévus par les lois de décentralisation (Soldano, Filâtre, 2004). Le positionnement du responsable local dépasse la simple gestion technique, il s'intègre dans un processus plus global et plus complexe de management social. À ce titre, il est en mesure de combiner la légitimité traditionnelle issue de sa nomination et la légitimité managériale (gestion de l'établissement comme une organisation, pilotage par les résultats pour s'en tenir à un exemple). Ces nouvelles formes ne signifient par la fin de l'État et des politiques sectorielles, mais un jeu de plus en plus sophistiqué dû aux changements d'échelle de l'action publique. Lié à ce changement, depuis plusieurs décennies, se pose la question de l'efficacité des politiques publiques illustrée par la montée de référentiels de la performance publique. L'évaluation d'une politique publique procède au test empirique de la validité du modèle de causalité qui la sous-tend (Knoepfel, Larrue, Varone, 2001). C'est-à-dire, qu'elle doit vérifier les impacts réels de l'intervention publique en utilisant des méthodes issues des sciences expérimentales. Pour obtenir suffisamment de preuves, il est indispensable de combiner plusieurs outils d'analyse (entretiens, enquêtes, etc.).

Après la phase de mise en place, la période 1994-2001 a été propice à la structuration de l'établissement : tranquillité politique après l'année 1993, et avant la non moins difficile année 2003, nomination en 1995 d'un nouveau directeur qui échappe à l'histoire du démarrage et aux séquelles de la phase de création, premier contrat quadriennal 1999-2001 associé au nouveau plan de formation de 1998 (intégrant les acquis de la réflexion sur la formation) permettant de définir une politique globale au travers d'orientations, de priorités et de projets collectifs comme par exemple le schéma directeur informatique, réalisé durant cette période. Un sentiment plus avéré de l'établissement qui s'est solidifié au cours de cette période se dégage adossé à une concertation élargie. Il convient donc dans cette partie d'analyser la pertinence de cette assise qui se construit dans cette période, et qui donne sa forme quasi définitive à l'institut tant sur le plan fonctionnel que sur celui de la spécificité de la formation.

La construction de cette politique est originale, elle inclut plusieurs niveaux -national, académique, local-, enseignement supérieur et second et premier degrés, IUFM et établissements publics universitaires, IUFM et services extérieurs de l'État, IUFM et collectivités territoriales. Tous ces doublets apparaissent comme des zones de contact entre la politique de l'État et sa traduction au niveau de l'établissement.

I- De l'administration de projet au pilotage de l'établissement

Axes de recherche	Objectifs
Analyser la conduite d'une politique publique au niveau de l'établissement.	Évaluer l'organisation : les raisons de l'architecture organisationnelle, les possibilités écartées. Analyser les dispositifs de pilotage par rapport aux concepts de la littérature, apprécier les réalisations par rapport à leur utilité (réponses aux stimuli internes ou extérieurs). Identifier les difficultés et les réponses éventuelles apportées par l'institut. Évaluer les moyens soutenant le processus.
UTILITE La territorialisation des politiques publiques donne une responsabilité élargie au management local dans la réussite des politiques publiques.	

A- LE PILOTAGE

Alain Bouvier (2011) qualifie de « management cognitif » d'un établissement, le mode de management qui permet de favoriser et d'améliorer le travail des acteurs en développant leurs apprentissages individuels et collectifs (équipes et établissement). Il est systémique : il vise à inclure chaque « petit acte » dans une cohérence d'ensemble. On retrouve ainsi des idées proches de ce que prônait le mouvement « qualité totale », dans sa traque des îlots de non qualité qui compromettent la qualité de l'ensemble. Henri Bergson invitait à « agir en homme de pensée et penser en homme d'action » (Bouvier, 2011). Ceci vaut pour les acteurs des établissements. On pourrait ajouter qu'il s'agit de relier le global au local en pensant global, agissant local.

Les défis sont nombreux. Le nouvel établissement doit mettre en synergie de nouvelles dispositions régissant la formation des professeurs, assimiler en un ensemble homogène des cultures pour le moins bigarrées ; le tout dans un ensemble institutionnel quelque peu imprécis laissant à chaque responsable, aidé par ses collaborateurs et le conseil d'administration, la responsabilité de mise en place concrète de l'établissement. La globalisation met l'accent sur la responsabilité des acteurs, l'autonomie étant conçue comme un élément central de ce modèle. Rappelons que la loi d'orientation place le projet de façon centrale. La notion de contrat arrivant plus tard (van Zanten, 2004). La notion de partenariat se construit en parallèle faisant la part aux alliances locales qui participent à cette forme nouvelle de gouvernance publique (Mignot-Gérad, Musselin, 1999).

Pour Meny et Thoenig (1989) une politique publique comporte des traits caractéristiques : un contenu (des moyens en vue d'objectifs ou de résultats), un programme articulant les actes de mise en œuvre autour d'orientations normatives, un facteur de coercition (la tutelle et les textes réglementaires), un ressort social puisque les actions s'adressent à des usagers.

Décider, est-ce trouver une solution optimale à un problème donné ? Certainement, dans l'idéal le décideur trace des solutions claires et explicites, stables dans le temps. Il doit disposer d'une connaissance exhaustive des choix possibles et être capable d'anticiper toutes les conséquences de ces choix. Simon (1957) a montré que ce cadre théorique était, hélas, abstrait. Le plus souvent les décideurs examinent les solutions séquentiellement et s'arrêtent de réfléchir dès qu'ils trouvent une solution leur procurant le niveau minimal de satisfaction, la rationalité n'est donc pas absolue. Le processus de décision n'opère pas seulement sur les données objectives, il s'en crée et s'en construit pendant le déroulement du processus. L'acteur par son action crée et modifie l'état de sa propre réflexion.

Le directeur et le recteur sont confrontés immédiatement à ce défi : décider et plus difficile encore, sortir des dilemmes (c'est-à-dire choisir entre plusieurs solutions dont aucune n'est satisfaisante), qui est la situation la plus courante.

1- Le duo, recteur/chef de projet comme élément stabilisateur du système

1-1 Un recteur et deux chefs de projet, successifs

Le chef de projet joue un rôle central dans un processus d'installation d'un établissement, dans un contexte d'autonomisation. Il se trouve à la croisée de la déconcentration, des modes de fonctionnement corporatistes régissant les enseignants, de l'influence des partenaires.

Il y a eu à Montpellier deux chefs de projet successifs, le professeur Michel Gayraud en 1990, puis le professeur Robert Ferras en 1991 ; le premier étant nommé recteur à Nantes pendant sa mission, le second lui succède comme chef de projet. Le choix du profil du chef de projet par le recteur est particulièrement habile : c'est un universitaire reconnu, issu de l'université Paul Valéry, établissement qui préparera avec l'IUFM la majorité des CAPES. Docteur d'État (rapports avec les universitaires), agrégé (rapports avec les IA-IPR), ancien instituteur passé par l'école normale de Montpellier (rapport avec les professeurs d'EN et le premier degré). « Pas d'appartenance politique ni syndicale, pas de compétence particulière en matière de pédagogie », comme se plaît à le dire le premier directeur, en somme un enseignant-chercheur normal ! L'IUFM de Montpellier a bénéficié d'une situation toute particulière puisque deux chefs de projets se sont succédés en assurant une sorte de continuité : tous les deux étaient issus de la même université Paul Valéry Montpellier 3, l'un historien, l'autre géographe. Il y a pu avoir une sorte de dialogue à deux lors de la période, certes courte, de passation de pouvoir.

Le rôle du recteur est primordial pour intégrer le chef de projet dans l'échiquier académique, dans l'octroi des premiers moyens. Le recteur Toulemonde⁶⁹ est un spécialiste de l'administration et en connaisseur du système il évite au chef de projet par ses conseils en le guidant auprès des autorités de l'académie les chausse-trapes d'une prise de fonction.

L'équipe projet chargée de la mise en place du nouvel établissement conduit une action en s'appuyant sur des repères ou des références stables, profitant des opportunités. Trois formes de pression influencent le fonctionnement local : la tutelle (très présente, y compris par ses services, dans un EPA du type IUFM), la profession universitaire et les équipes chargées du pilotage.

1-2 La méthode de travail par projets, résolument participative

Dans les académies, à côté des trois IUFM expérimentaux, les projets de création de 26 IUFM sont élaborés dès 1990 par une structure tricéphale, le recteur, le chef de projet, un groupe restreint de 3 à 21 membres selon les académies qui a pour mission l'impulsion, l'encadrement du travail, la mise en forme des décisions et des conclusions.

À Montpellier, le chef de projet s'appuie sur un groupe à géométrie variable de 14 à 56 membres, qui tente d'harmoniser, de donner de la cohérence aux points de vue, de dégager les choix possibles et réalisables. Chef de projet et recteur préviennent ainsi un exercice solitaire du pouvoir.

Lascombes (1994) contredit l'idée d'une action publique uniforme et cohérente ; bien au contraire elle se caractérise par l'hétérogénéité des intérêts en présence, la complexité des stratégies d'acteurs, les méandres de la prise de décision, les réinterprétations lors de la

⁶⁹ Ancien directeur au ministère, ancien recteur, IGAENR et auteur d'une « Petite histoire d'un grand ministère ».

mise en œuvre. Les commissions⁷⁰ vont servir de lieux d'information descendante et montante, et certainement de lieux d'influence. À côté des commissions réfléchissant à l'organisation administrative et pédagogique du futur établissement, d'autres formes de concertation sont organisées, sous forme de commissions disciplinaires, de séminaires de travail, de colloques à thème. Les échanges avec les autres IUFM en construction ont joué un grand rôle. Les projets d'organisation passent d'une région à une autre.

Le management est résolument participatif. Le démarrage est placé sous le signe d'un management par projet, seule voie selon nous pour conduire un changement aussi important. En effet, le management par projets⁷¹ permet de faire transiter l'innovation non par la hiérarchie mais par une équipe autonome. Plus qu'un principe d'organisation le management par projets est un véritable mode de pensée, c'est également un choix stratégique qui permet de développer une organisation en impliquant et motivant les acteurs. Le projet permet de développer la synergie par une meilleure utilisation des compétences internes, l'esprit d'équipe par la co-responsabilité, la communication interne. Cette méthode de pilotage est particulièrement bien adaptée à la création *ex nihilo* d'un établissement.

Le chef de projet dit Raynal (2003) est un responsable, un leader, un chef d'orchestre : méthodologue, médiateur, à l'écoute, il doit avoir un goût pour l'action, l'anticipation, le sens de l'organisation, être mû par une véritable éthique. C'est un homme de pensée globale et surtout pas de territoire. Robert Ferras correspondait-il à ce profil ? Stratège, il est dans la compréhension des situations ; pilote, il guide les acteurs (d'une main de fer disent certains, d'une main assurée disent d'autres), il identifie les écueils, trace des itinéraires, recentre, gère les phases de tâtonnements ; leader, le responsable de projet imagine, s'efforce de rendre le travail intéressant, d'expliquer clairement, de déléguer du pouvoir, d'impliquer les membres. Il a un rôle de négociateur notamment avec le recteur en direct ou de dépanneur qui consiste à trouver une solution aux nombreux problèmes qui surgissent tout au long du projet en faisant preuve d'imagination. Le chef de projet, d'après les témoignages possédait en grande partie ce talent.

1-3 Le calme montpelliérain

Les groupes de pression (syndicats, professeurs d'école normale, etc.) existaient mais ils furent particulièrement discrets à Montpellier, la concertation leur ayant permis d'exprimer leur point de vue. La régulation est à dominante participative, pour ne pas dire collégiale. A l'inverse de ce qui s'est passé dans de nombreux IUFM, où la rentrée a tourné au psychodrame décrit par Goujon (2000), la première rentrée montpelliéraine se fait sans décorum et dans le calme. Pas de provocation inutile, le discours d'inauguration est confié à un ancien inspecteur d'académie. Le 20 décembre 1991, se réunit le premier conseil d'administration de l'IUFM sous la présidence du recteur. Pas de déclaration solennelle du président, on passe tout de suite au travail, comme en témoigne le compte rendu du conseil. Les syndicats, la FEN et le SGEN dans une rapide déclaration écrite se félicitent de la création des IUFM et souhaitent réussite à la nouvelle institution, le SGEN souhaitant une application à la lettre du plan Bancel. En harmonie avec la CDIUFM, la FEN souligne l'intérêt qu'elle portera au volet recherche et à la liaison avec la formation continue. Cependant, lors des votes, les syndicats, par des abstentions répétées sur le règlement intérieur du CA ou le

⁷⁰ D'après le témoignage oral du premier directeur de l'IUFM. On peut regretter que tout ce travail ne puisse être suivi au travers d'archives ouvertes. À défaut, il a fallu nous en tenir aux témoignages oraux.

⁷¹ La gestion de projets se définit, selon le Project management institut, comme l'art de diriger et de coordonner les ressources humaines et matérielles tout au long du cycle de vie d'un projet en utilisant des techniques de gestion modernes et appropriées pour atteindre des objectifs prédéterminés.

budget, marquent leur vigilance⁷². Mais n'est-ce pas une attitude classique de la part des syndicats enseignants ? Cependant, pas de signes d'hostilité de leur part, comme dans beaucoup d'IUFM. Une situation de projet qui semble avoir permis d'écrêter les difficultés. Paradoxe, si au niveau local l'IUFM de Montpellier s'est installé dans une sorte de tranquillité, au niveau national la contestation battait son plein.

2- Les directeurs

2-1 Le contexte de la fonction de direction

L'Éducation nationale est une figure d'exception par rapport aux autres secteurs de l'État. Prédomine pour van Zanten (2004) une conception hégélienne de l'État, doté d'une capacité quasi magique à construire l'universel et à affirmer l'intérêt général en transcendant les intérêts particuliers de la société civile. La différenciation de l'action publique mobilise une multiplicité d'acteurs publics, privés, qui se situent souvent à l'intersection de plusieurs domaines d'action comme l'indique Ball (2007). La gestion territoriale n'a pas échappé au tournant managérial de l'administration comme l'ont montré Duran et Thoenig (1996). Quand bien même des ambivalences demeurent pour van Zanten (2004), du fait du découplage entre activités pédagogiques et gestion administrative qui a intégré les logiques de rationalisation des moyens, de flexibilité des structures, d'autonomie, d'individualisation des relations avec les usagers. Demailly (1998) a mis en avant la coexistence au sein de l'administration de plusieurs conceptions, de modèles : l'approche bureaucratique (bien-fondé d'un large secteur public), l'approche libérale (nécessité de déléguer au privé mise en avant), l'approche juridique (droit comme source incontestable de choix et de fonctionnement des organismes publics), l'approche moderniste (conception des gestionnaires et des sociologues promoteurs du management public). Les tenants du « modernisme organisationnel » font de l'évaluation une dimension importante du pilotage des établissements. Au contraire des universités, en l'absence de composantes, l'IUFM en construction, apparaît comme un établissement capable de définir une politique globale (Dizambourg, 2009)

Le directeur est nommé pour cinq ans, son mandat est renouvelable une fois. Il est choisi par le ministre sur une liste d'au moins trois noms proposée par le conseil d'administration parmi les personnes ayant vocation à enseigner dans un IUFM. Cette règle ne s'applique pas pour les premiers directeurs, les chefs de projet sont nommés directement par le ministère.

2-2 Le portrait des directeurs de l'IUFM de Montpellier

Les directeurs d'IUFM ont des origines et parcours diversifiés, pour la plupart issus des MAFPEN ou des IREM. À Montpellier trois directeurs, professeurs des universités, sont issus des universités montpelliéraines : de Montpellier 3, sont venus les deux chefs de projet historien et géographe et le premier directeur géographe. Avec un avantage pour Montpellier 2, qui a donné deux directeurs, tous les deux physiciens. Le quatrième directeur apparaît comme atypique puisqu'il est issu de l'IUFM, normalien devenu maître de conférences au sein de l'établissement. Mais, ayant l'avantage d'avoir présidé le conseil scientifique et pédagogique et d'avoir été directeur du site de Nîmes.

Bref, les directeurs font partie de la typicité locale, de son habitus et de ses réseaux ; ils ne sont pas considérés comme des extérieurs qui ne comprendraient rien à la réalité locale. Ils n'ont pas à donner des gages de leur capacité à défendre l'établissement.

Les directeurs successifs furent :

⁷² Et peut-être, les organisations sont fidèles par l'abstention à une tradition, qui se retrouve dans les CAPD et les CAPA, celle de laisser passer les projets sans montrer leur adhésion à l'administration ?

Du 1^{er} septembre 1991 au 31 août 1995, Robert Ferras professeur à l'université Paul Valéry ; ancien élève de l'école normale de Montpellier. Chef de projet avant de devenir directeur.

Du 1^{er} septembre 1995 au 31 août 2000, Michel Abenoza professeur à l'université Montpellier 2 ; ancien élève de l'école normale de Montpellier. Vice-président de son université et directeur-adjoint de l'IUFM.

Du 1^{er} septembre 2000 au 31 août 2005, Jacques Pelous professeur à l'université Montpellier 2 ; également ancien élève de l'école normale de Carcassonne et de Montpellier. Directeur d'un département à l'université et directeur-adjoint à l'IUFM.

À partir du 1^{er} septembre 2005, Patrick Demougin, maîtres de conférences en langue et littérature française à l'IUFM, ancien élève de l'école normale supérieure, agrégé de lettres présente un profil différent, le passage par tous les degrés de l'enseignement et l'appartenance à l'école normale ne sont plus un passeport. Le premier à ne pas être professeur des universités.

2-3 Les compétences du directeur d'IUFM

Le directeur possède les mêmes prérogatives qu'un président d'université à une exception près, il ne préside pas le conseil d'administration (CA). Cependant, il n'en reste pas moins que ses compétences sont multiple, dans le cadre des orientations définies en CA. Il assure la direction et la gestion de l'établissement. Il prépare et exécute les délibérations du conseil d'administration. Il représente l'établissement devant les tiers, notamment en justice et dans tous les actes de la vie civile.

Il a autorité sur l'ensemble des personnels. Il nomme à toutes les fonctions pour lesquelles aucune autre autorité n'a reçu de pouvoir de nomination. Il est chargé du maintien de l'ordre et des opérations électorales.

En matière financière ses prérogatives ne sont pas moins étendues, il est ordonnateur des recettes et des dépenses, c'est à dire qu'il prend la décision de dépenser ou de percevoir une recette, et prépare et exécute le budget, il conclut les contrats, conventions et marchés. Bref, il dirige l'établissement.

On peut citer un chiffre très parlant, sur 31 IUFM en 2005, 29 directeurs sont des universitaires ayant parfois assumé des responsabilités importantes au sein de leurs universités d'origine.

3- L'équipe de direction

3-1 Un directeur, leader

Par ailleurs, le premier directeur bénéficie d'un leadership incontesté (Mintzberg, 2006) : pas de comportement d'attentisme de sa part, pas de crainte du risque des réactions des syndicats ou des groupes de pression, pas de scrutation permanente des « anciens de l'EN ». Sa stratégie est claire : ébaucher rapidement une politique de communication permettant de mieux faire connaître, à l'intérieur et à l'extérieur, les projets et réalisations de l'IUFM de Montpellier. En effet, la fonction de communication et d'information était essentielle dans une jeune institution, pour les nombreux partenaires et pour les usagers, pour lesquels la compréhension des cursus de formation semblait difficile à saisir. La communication relie projet, établissement, usagers. L'analyse des documents administratifs ou de communication offre une forte lisibilité du processus de mise en place et de ses étapes.

La premier directeur, dès sa nomination en qualité de chef de projet, avait communiqué ses objectifs : faire connaître sa vision du changement, informer sur le déroulement du processus, rassurer sur le bien-fondé des choix, valoriser les efforts faits par les acteurs (IUFM info).

Le premier directeur a également joué de sa notoriété de géographe pour attirer à Montpellier des séminaires, qui ont bénéficié de la fréquentation assidue du doyen de l'inspection générale qui avait pourtant commis un rapport plutôt défavorable aux IUFM. Le directeur siégeait lui-même au CAPES, comme adjoint au président, qui n'était autre que ce même inspecteur général. Weick (1995) explore les méandres du "*sensemaking*», donner du sens à l'action, et les mécanismes à la fois si spontanés, si évidents et si inattendus par lesquels un homme, un groupe donnent du sens à une situation. Face à une situation à problème, le sens devient, souvent, un enjeu immense. Le premier directeur a eu, nous semble-t-il, ce souci. En témoignent les premières décisions internes, qui sont consignées dans un cahier durant les deux premières années de vie de l'IUFM. Se succèdent une vingtaine de décisions qui balisent le fonctionnement de l'IUFM : avec un souci d'harmonisation pour l'ensemble du territoire (horaires de travail, comptage des services), ou des décisions banales limitées à Montpellier (utilisation du parking). Ces miscellanées démontrent l'intérêt du directeur pour toutes les questions, de quoi montrer que tout ce qui touche aux différentes catégories de personnel ne lui est pas étranger.

À l'effet de communication, s'ajoute celui de réseau. Les directeurs d'IUFM se sont rassemblés dès 1991 dans la conférence des directeurs d'IUFM (CDIUFM) selon le modèle de la conférence des présidents d'université, la CPU. La CDIUFM joue un rôle non négligeable d'harmonisation, de régulation et de propositions. Elle est en contact direct avec les directeurs du ministère et les cabinets, elle forme un groupe de pression important : elle s'exprimera soit collectivement, soit par son président dans les moments de crise que rencontreront les établissements⁷³. Par ailleurs, sur le site WEB des IUFM, la CDIUFM a élaboré petit à petit « des cahiers » sur diverses questions, qui sont autant de documents de références. Incontestablement, les IUFM forment dans le domaine politique un réseau national.

3-2 La composition de l'équipe de direction

3-2-1 Présentation de l'équipe de direction

Le directeur est entouré d'une garde rapprochée de collaborateurs : le secrétaire général coordonne sous son autorité l'action administrative des services, ayant à leur tête le plus souvent un attaché d'administration ; l'agent comptable, chef des services financiers, qui prépare le budget et le compte financier et joue le rôle, également, de conseiller financier ; plusieurs directeurs adjoints chargés d'un domaine de formation ou de recherche. Dès la première année, les anciens directeurs d'école normale qui n'ont pu accéder à des fonctions de directeurs adjoints, sont partis comme à Nîmes, Carcassonne. Chacun des trois sites (Carcassonne, Mende, Nîmes) est géré par un professeur du second degré, et le quatrième (Perpignan) par un universitaire. Parmi les neuf chargés de mission, trois d'entre eux, le chef de la MAFPEN, le directeur du CRDP, un IA-IPR, sont extérieurs à l'IUFM.

La fonction de directeur ou de responsable de site est importante car ils sont le lien entre le corps professoral de terrain et la direction de l'IUFM, entre la direction et les partenaires locaux. Petit à petit, les responsables de sites ne cumuleront plus la fonction de directeur adjoint : leur situation deviendra ambiguë, ni chef d'établissement, ni responsable reconnu par les textes (et donc sans indemnités attractives), leur travail est lourd et la reconnaissance

⁷³ Après une période de structuration pendant laquelle les directeurs s'exprimaient librement, Robert Ferras signera un texte en 1992 intitulé « Quelques remarques sur un récent rapport de l'académie des sciences » la CDIUFM formera un groupe compact qui s'exprimera ou collectivement ou par l'intermédiaire de son président. Alain Bouvier présente en 1998 un énorme document d'orientation intitulé « *Les IUFM, sept ans après, propositions pour l'an 2000* » comprenant dix chapitres. Gérard Gonfroy à l'occasion des dix ans de l'IUFM présentera un bilan des instituts et des propositions pour l'avenir.

trop faible. En 1995, pour mieux les identifier, le directeur leur donne l'appellation de directeurs de site ; appellation qui sera révisée en 2001 pour revenir ensuite en 2005 à celle de directeur. Le turn-over est important, là où il n'y a pas eu de directeur-adjoint responsable du site (annexe 4, Fig. A1, p. 47 : Nombre de directeurs de site dans la décennie 1992- 2001).

3-2-2 La constitution des équipes de direction des IUFM a été souvent malaisée

Les directeurs n'ont souvent pas choisi librement leur équipe, soit par une obligation définie par le recteur de marier les trois ordres d'enseignement, soit pour régler des problèmes humains locaux, la construction n'est alors pas toujours harmonieuse et cohérente. Soixante-dix postes de directeurs d'école normale (DEN) ont été transformés en postes d'IPR-IA et intégrés dans les IUFM. Pour Bouvier (2007), « les systèmes éducatifs contemporains sont sous l'influence des évolutions internationales, des réformes politiques et administratives des pays, des enquêtes et palmarès, des logiques de résultats et de performances, des pressions sociales, économiques et culturelles, des groupes organisés. Ils doivent tenir compte des éclairages de la recherche, des progrès des sciences du management, du nombre croissant de parties prenantes, des contraintes de l'aménagement du territoire, de l'importance prise par les écoles parallèles et les systèmes informels, par l'usage généralisé d'Internet et des nouvelles technologies, par les réseaux de toutes sortes [...] Ainsi se pose à chaque système éducatif la question de sa gouvernance, des régulations et de l'utilisation d'outils plus ou moins nouveaux du management public ». Cependant, à Montpellier, le directeur s'est donné les moyens de choisir ses collaborateurs, en n'offrant pas aux responsables des écoles normales intégrées des emplois de directeurs adjoints (à une exception près et pour une durée limitée). Ainsi, il a pu développer une stratégie volontariste pour créer une équipe de direction autour de responsables nouveaux, choisis, issus de parcours diversifiés, évitant les effets de « moule ». Le directeur témoigne de la totale liberté que le recteur lui a laissée pour recruter l'équipe de direction. Le directeur de l'IUFM a donné une priorité à la constitution d'une équipe comportant des responsables choisis à l'extérieur de l'école normale en raison de compétences spécifiques ou de leur positionnement institutionnel, les responsables « hérités » occupant des postes de responsables de site ou de chargés de mission. Au 1^{er} janvier 1992, mute la dernière directrice d'école normale, l'équipe des cinq directeurs adjoints⁷⁴ (1^{er} degré, 2^e degré, formation de formateurs et innovation, formation continue et TICE) comprend alors trois universitaires, dont l'ancien directeur du CPR, qui n'est pas chargé du second degré mais des relations avec l'université Paul Valéry dont il est originaire ; il convenait de tisser des relations drues avec l'université qui assurait la partie académique de 14 formations sur les 32 ouvertes, par ailleurs, ce professeur était proche du président de cette université. Un IEN pour le premier degré, un IA-IPR pour le second degré. On peut donc considérer, qu'en 1993, une équipe originale, augmentée d'un secrétaire général ancien du rectorat, coupée de l'ancienne structure, pilote l'IUFM. Chaque responsable est un fin connaisseur de son secteur d'activités, il en maîtrise parfaitement la culture.

Eu égard aux contraintes rappelées par Bouvier (2007), une gamme étendue de compétences permet d'affronter les responsabilités d'une équipe de direction dans la plupart des dimensions. Tous ces éléments rassemblés expliquent certainement la sérénité des débats au CA et dans l'institut.

⁷⁴ Les directeurs adjoints sont nommés sur proposition du directeur pour cinq ans renouvelables, à compter du décret du 21 mars 2002 ils sont nommés sur proposition du directeur par le recteur.

En outre, les chargés de mission, dans un domaine de compétence très précis, lui apportent aide et conseil et participent aux travaux de l'équipe de direction avec les cinq directeurs de site. Cette équipe s'élargit régulièrement en s'adjoignant les responsables des services. Les départements disciplinaires, lorsqu'ils seront créés, seront informés et consultés au sein du conseil des responsables de département.

La stabilité des cadres est un indicateur intéressant : on quitte une organisation à cause de son patron, de sa culture, et de ses perspectives ; bonnes relations au sein d'un groupe ne se décrètent pas, c'est plutôt le fruit d'un effort de répétition, de confrontation et de renforcement de référentiels communs. À Montpellier, pendant la période, se sont succédés deux secrétaires généraux (annexe 4, Fig. A2, p. 47 : Date de nomination des secrétaires généraux et corps d'origine), huit universitaires, sept inspecteurs, un professeur agrégé (annexe 4, Fig. A3, p. 48 : Date de nomination des directeurs adjoints et corps d'origine). Si on divise, sur la période, le nombre de titulaires par celui des emplois, on trouve un ratio de 0,5 pour les secrétaires généraux, 1,6 pour les universitaires (1,2 en fait si on enlève les deux emplois de directeurs adjoints qui sont devenus directeurs) et de 1,4 pour les inspecteurs : le turn-over est faible.

Se refusant à confier aux directeurs adjoints des missions uniquement verticales, le premier directeur leur attribue des responsabilités géographiques (direction d'un site, Perpignan) en même temps que des missions transversales et académiques (par exemple les admissions en 1^{er} année), souhaitant éviter, par le biais de cette organisation matricielle, de constituer une sorte de super conseil coupé du terrain.

B- L'ORGANISATION INTERNE

1- Les logiques d'organisation

L'organisation interne des IUFM est à la croisée de plusieurs logiques, géographique, disciplinaire et fonctionnelle. Les toutes premières recherches sur l'enseignement supérieur menées dans les années 1960, définissent les établissements, et notamment l'université, comme une organisation « collégiale ». Les processus décisionnels sont caractérisés par la recherche de consensus entre pairs, et la capacité de la communauté universitaire à s'auto-organiser, sans besoin d'autorité hiérarchique extérieure (Goodman, 1972 ; Millett, 2000). Le modèle proposé par Cohen, March, Olsen (1972), dit modèle de la poubelle (*garbage can model*), met l'accent sur le jeu compliqué des acteurs dans lequel activités, règles, procédures formelles et informelles, stratégies, problèmes, solutions s'interfèrent sans ordre apparent. Le travail consiste donc à comprendre la complexité des réseaux d'acteurs qui participent au processus d'action publique. Dans ce contexte, une décision est le résultat de quatre flots : les problèmes, les occasions de choix, les solutions qui sont rarement des réponses à la question précise, les participants et le décideur. Les décisions sont prises par ceux qui n'ont rien de mieux à faire à ce moment-là. Ces caractéristiques peuvent se retrouver dans toutes les organisations mais pour ces chercheurs elles sont prééminentes dans la catégorie particulière d'organisation que représente l'université, institution où les lieux de décision sont multiples, les intérêts divergents, les objectifs parfois contradictoires. Mintzberg (2006) range également les universités dans le modèle des « anarchies organisées ».

Le style d'autorité des présidents d'université est plus proche du modèle du *primus inter pares* que de celui du manager (Friedberg et Musselin, 1989). Plus récemment encore, Middlehurst (1993) diagnostique que le personnel de l'université saisit mal les conséquences à long terme des changements de leur environnement.

Au cours des années 1990, cependant, les changements profonds marquant l'environnement de l'université (restriction des financements publics, démocratisation et différenciation des publics étudiants, globalisation et marchandisation de l'enseignement supérieur, intervention croissante des acteurs de l'environnement économique dans le fonctionnement interne des établissements), appellent une évolution du rôle du chef d'établissement vers un profil plus managérial (Mignot-Gérard, 2003).

Dill et Sporn (1995) et Sporn (1999) partent du constat que la collégialité est le trait culturel dominant des universités et que les dirigeants sont forcés d'intégrer les opinions des enseignants-chercheurs à leurs politiques institutionnelles : plutôt que d'imposer des choix à la communauté académique, mieux vaut alors essayer d'y diffuser les valeurs entrepreneuriales pour emporter leur adhésion.

1-1 Les responsables nommés

En ce qui concerne les responsables d'IUFM, le modèle est la nomination, et non l'élection, contrairement aux universités, où le président, les vice-présidents et les directeurs des unités de formation et de recherche sont élus. Faut-il voir dans le modèle de l'élection la raison qui fait que les formes de gouvernement des universités étudiées par Mignot-Gérard (2003) sont multiples ? Chaque équipe présidentielle a su adapter les structures définies par la loi pour développer un style de gouvernement qui lui est propre, venant ainsi remettre en cause l'idée largement répandue de l'uniformité du système d'enseignement supérieur français.

À l'IUFM, l'équipe de direction est clairement identifiée, elle inclut, autour du directeur, le secrétaire général, les directeurs adjoints et les directeurs de site ainsi que l'agent comptable chef des services financiers. Elle se réunit régulièrement. À partir de 1995, une réunion de pilotage (directeur, secrétaire général, directeurs adjoints) s'organise pour préparer la réunion de direction ; la réunion de direction inclut dans son périmètre les chargés de mission. Les responsables de services administratifs centraux constituent l'épine dorsale de l'administration et assurent la stabilité de l'ensemble. Cette organisation permet d'inciter les responsables à associer la stratégie à l'opérationnalisation des actions.

En 2000, une réunion de direction élargie associe l'ensemble des responsables de services administratifs et les responsables de départements au dispositif de direction. Les chargés de mission bénéficient de davantage d'autonomie dans la mesure où ils ne dépendent plus fonctionnellement d'un directeur-adjoint. Plusieurs commissions nouvelles complètent le dispositif de concertation et de préparation des dossiers. À côté des commissions existantes du Conseil Scientifique et Pédagogique (CSP) ou du conseil d'administration (CA), sous des formes et des noms divers, des commissions autonomes sont créées dans des domaines spécifiques : commission information et communication, commission culture, commission de pilotage informatique, commission relations internationales. En 2001, équipe de pilotage, équipe de direction, et conseil des départements constituent le dispositif de pilotage de l'établissement. Des séminaires réguliers annuels axés sur les questions de pilotage rassemblent l'équipe de direction au sens large. Les directeurs de site sont étroitement associés aux décisions. L'équipe de direction de l'IUFM exerce une prégnance forte sur le fonctionnement pédagogique, notamment dans le premier temps, où les directeurs adjoints étaient également responsables d'un site de formation.

Ses membres se placent volontiers sous l'autorité du directeur avec lequel ils partagent les orientations stratégiques et la même conviction que si l'IUFM doit être piloté par le haut, les marges d'autonomie, si nécessaires dans un système en réseau, doivent être importantes. La solidarité au sein de cette équipe est forte, le secrétaire général s'est entièrement mis au service de l'équipe, mettant à sa disposition ses compétences techniques et stratégiques.

La logique géographique privilégie le site, lieu d'affectation des étudiants et des formateurs. Elle est présente à Montpellier, comme dans tous les IUFM, en ce qui concerne les professeurs des écoles (PE) et tend à s'étendre aux professeurs de lycées et collèges (PLC) à Perpignan et Nîmes pour la deuxième année et la formation des conseillers principaux d'éducation (CPE). Traduit-elle une volonté de participation à l'aménagement du territoire universitaire ? Où est-elle la résultante de ne pas modifier le réseau centré sur le premier degré existant ? Les deux lectures sont possibles, le premier directeur n'était-il pas un géographe⁷⁵ qui maniait en orfèvre les concepts d'aménagement de l'espace ? Le poids des situations locales aboutit bien souvent au maintien de l'antérieur : la formation des PLC au chef-lieu académique et dans les villes dotées d'une université, celle des PE dans les départements. Quelles que soient les solutions adoptées l'unité de l'établissement doit toujours être réaffirmée. Cette organisation affermit indirectement le partage 1^{er} degré et 2nd degré et atténue les possibilités d'investissement des universitaires dans les formations du premier degré.

1-2 Les logiques disciplinaires et professionnelles

La logique disciplinaire privilégie le regroupement de tous les enseignants, en fonction d'une discipline ou d'une famille de disciplines, au sein d'une structure unique, dans le but d'instaurer une culture commune entre les différentes catégories (enseignants-chercheurs, professeurs de l'enseignement secondaire et élémentaire) quelles que soient les formations assurées, où les lieux d'exercice. En référence au modèle universitaire, ces structures sont souvent dénommées « départements ».

La logique professionnelle, au contraire, privilégie les étudiants ou professeurs stagiaires en fonction de la filière dans laquelle ils sont inscrits (concours préparés). Elle ne conduit pas à la constitution de structure pédagogique particulière. La définition de structures de coordination est centrée sur un formateur qui est l'animateur d'un réseau, finalement, assez souple. Les structures professionnelles prévalent (par exemple, la coordination des formateurs, premier degré, en mathématiques est assurée par un formateur désigné parmi eux).

Dès le second CA, le 14 février 1992, le recteur dit son opposition à la structure en départements dans un établissement comme l'IUFM, trop jeune. Il faut certainement y voir, davantage une volonté d'attente, qu'une hostilité forte. Puisque c'est le modèle qui s'imposera à partir de 1995, ou du moins à cette date, le modèle professionnel s'estompe et il est supplanté par le modèle disciplinaire. Le 8 février 1995 en CA, le directeur dit « qu'il faut réfléchir en privilégiant deux axes : la constitution de départements et celle d'un site à Montpellier ». À partir de 1995, s'engage une réforme, la coordination fonctionnelle de chacun des sites, y compris Montpellier qui est créé, est confiée à un directeur de site. Cette décision accentue indéniablement l'autonomie des sites, tout en les identifiant plus clairement pour les partenaires départementaux.

On peut y voir une « présidentialisation » du dispositif pédagogique, en effet, les directeurs de site sont nommés par le directeur de l'IUFM, ils tirent leur légitimité de lui seul, alors que les directeurs adjoints le sont par le ministre.

1-3 Les logiques d'organisation des directeurs de l'IUFM de l'académie de Montpellier

1-3-1 Les orientations déclarées des directeurs

Le premier directeur est dans le continuum de sa fonction de chef de projet, il poursuit son action sans programme déclaré. Nous n'avons pas trouvé dans les archives de déclaration

⁷⁵ Dans le premier jet il avait été écrit « un grand géographe » au cours d'un entretien relisant ce passage il a barré le terme en écrivant en marge « merci ! ».

programmatische écrite de sa part. En qualité de chef de projet candidat à la fonction de direction, il n'avait pas à faire campagne puisque les premiers directeurs étaient nommés sans avis des instances. Ce qui ne l'empêche pas d'avoir des convictions en matière d'organisation (faut-il voir sa patte dans la déclaration du recteur de ne pas créer de départements disciplinaires ?), et de formation (il lance le séminaire de « Pelouse », une réflexion sur la confection du second plan de formation, séminaire sur lequel nous reviendrons plus loin). Musselin (1987, 1996) démontre une sous-estimation systématique de la structuration de la situation de décision. Plus que des modèles se sont des heuristiques valables pour l'ensemble des organisations qu'il s'agit ensuite d'adapter à chacune des situations. En d'autres termes, « l'anarchie organisée » et son corollaire, le « modèle de la poubelle » nous rappellent utilement qu'il faut se méfier des apparences de rationalité, d'instrumentalité et de finalisation dans lesquelles se drapent toute action.

Lors de son premier CA, le nouveau, et deuxième, directeur inscrit son action dans la continuité, partageant les valeurs de son prédécesseur : « l'outil étant en bon état de marche ». Il propose cinq orientations : « renforcer le caractère universitaire par des recrutements d'enseignants-chercheurs, créer le service commun des ressources documentaires, conforter la structure en réseau (il crée le site de Montpellier), développer un projet culturel et scientifique confié à un directeur-adjoint, multiplier les occasions de dialogue et de convivialité (des dates deviennent mémorielles : repas annuel de l'équipe de direction avec conjoints, cérémonie des vœux, repas de fin d'année) , transmettre la mémoire et les valeurs des anciennes institutions : l'association de la *Mémoire pédagogique* voit son rôle accompagné et accentué ».

Lors de son entrée en fonction, le nouveau, et troisième directeur, avait annoncé les axes de son action : « Sans être exhaustif, je voudrais en énumérer quelques-unes : soutien aux innovations avec une procédure d'appel à projets ; développement des relations internationales dont le volume des échanges devrait être multiplié par deux en deux ans ; réaffirmation de la place essentielle de la culture, à travers plusieurs manifestations sur tous les sites, en favorisant les initiatives locales et de nouvelles conventions de partenariat ; mise en place d'une formation de formateurs de plus grande ampleur avec, en particulier, l'habilitation d'un DESS, diplôme universitaire spécifique, co-délivré par une université et l'IUFM et un effort d'accompagnement pour les nombreux nouveaux formateurs ; extension du volet -évolution des connaissances- du plan de formation continue avec le renforcement de l'implication universitaire ; reconnaissance de la place essentielle des formateurs associés par des actions spécifiques d'intégration (cela s'est traduit par l'organisation de réunions départementales rassemblant pour la première fois les maîtres-formateurs avec les IEN et conseillers pédagogiques à l'initiative de l'IUFM) ; effort de communication vers l'extérieur dans le but d'améliorer le rayonnement de l'Institut et de développer une image positive de l'IUFM à travers les manifestations pour les 10 ans de l'IUFM, les numéros d'*Osmose* et la création d'un nouveau logo et d'un nouveau site Web ; coopération renforcée avec nos nombreux partenaires dans plusieurs domaines et formalisation de nouveaux partenariats (ONISEP, MGEN-MAIF, CNED, CNDP) ».

Sur le plan de la vie interne de l'établissement : « renforcement de l'autonomie des départements de formation et des équipes de recherche par l'attribution de moyens financiers déconcentrés en augmentation sensible ; association systématique des responsables administratifs aux réunions des équipes de direction élargies ; installation de la commission hygiène et sécurité de l'établissement ».

Cette étude montre que les programmes annoncés ont été tenus, et bien au-delà.

1-3-2 Les domaines d'action récurrents

L'articulation entre tous les responsables est délicate. Cette difficulté devait être ressentie en interne, dans la mesure, où un document définit le rôle et les compétences ainsi que les domaines de collaboration au sein de l'équipe de direction. Les champs de compétence sont bien identifiés, un document *Rôle et compétence des responsables* (annexe 5, p. 63) réalisé en 1995 précisera par écrit tout cela et constituera une sorte de référentiel. Le taux relativement faible de renouvellement marque finalement la bonne marche et la bonne entente de l'équipe de direction

Le travail sur l'organisation a été l'affaire de chacun des directeurs qui a voulu l'adapter, en améliorer le fonctionnement. L'ensemble de l'étude le démontre sans qu'il nous apparaisse nécessaire d'accentuer la présentation, sinon par quelques traits : la question de la dénomination des directeurs de site est emblématique de ces difficultés de réglage entre concentration et déconcentration.

1-3-3 La communication un point sensible

Trois directeurs, trois revues ou groupes de revues, il est net que les directeurs attachent la plus grande importance à leur communication, et souhaitent personnellement, sinon la contrôler, du moins la « façonner » à leur goût.

Très tôt la fonction est l'objet d'une attention particulière : une revue est conjointement publiée sous le titre d' « IUFM info » de septembre 1992 à avril 1995 ; elle est préparée sous la responsabilité d'une chargée de communication, documentaliste de formation, la revue comprendra 89 numéros d'une page en 32 mois, soit trois numéros par mois environ ; la publication très généraliste ne comprend pas de rubriques définies et ne fait pas appel à des plumes extérieures, même, si des articles de portée nationale peuvent y figurer. C'est la revue d'informations rapides de la direction. En parallèle, un observatoire est mis sur pied ayant comme rôle principal d'alerter le directeur sur les éventuels dysfonctionnements, et un rôle de proposition visant à l'amélioration du fonctionnement : il comprend huit membres, trois universitaires, deux inspecteurs, deux enseignants et un administratif en la personne du secrétaire général de l'académie. Cet observatoire, qui aura du mal à trouver sa vitesse de croisière, sera abandonné en 1994.

En 1995, paraît un « IUFM info », nouvelle présentation graphique et nouvelles perspectives, une directrice adjointe en prend la direction, elle dispose d'une cellule de conception plus spécialisée. L'objectif est de faire de la revue, qui fera paraître 7 numéros jusqu'en juin 2000, un support de présentation de sujets thématiques (recherche, relations internationales, etc.). Elle se double d'« Info Les brèves » revue d'informations diverses à diffusion mensuelle dont le premier numéro est daté de décembre 1995, et le dernier de décembre 1998, « IUFM actualités », feuille d'information rapide à la main du directeur, complète le dispositif.

En novembre 2000, succédera « Osmose » véritable journal d'entreprise, comprenant des rubriques variées, des témoignages et des reportages et s'appuyant sur un véritable service de communication (treize numéros ont paru de novembre 2000 au 31 décembre 2005).

Il en est de même pour le logotype qui a changé avec chacun des trois premiers directeurs, les raisons semblent identiques, personnaliser la communication par cette épigraphe visuelle et électronique.

Le premier est stylisé et palindrome (il se lit à l'endroit et à l'envers). Il semble indiquer que la nouvelle institution se construit sur les valeurs des anciennes structures, quelles que soient les nouvelles missions. Sans détailler l'ancien découpage départemental qui est volontairement absent.

Le second est plus concret, il installe l'institut dans son cadre géographique et prend une couleur gaie.

Le troisième est à nouveau stylisé, élégant, il suggère l'élévation, la réflexion, ses coloris bleu et jaune sont ceux de la Méditerranée. Ultime remarque, en matière de communication, l'IUFM n'est pas doté d'un schéma directeur.

2- Le tableau de la gouvernance

2-1 Les organes de gouvernance

2-1-1 La vision des théoriciens

Musselin, Mignot-Gérard (1997, 2001) proposent d'étudier les établissements d'enseignement supérieur comme des configurations institutionnelles où la mise en évidence de la dimension relationnelle du gouvernement est une clé de la compréhension. Il est également indispensable d'analyser les relations, qu'elles soient conflictuelles ou coopérative, qui lient le directeur à son administration, à ses directeurs adjoints et aux directeurs de site. Il faut aussi s'interroger préconise Mignot-Gérard (2003) sur la relation du directeur avec les instances. Le rôle des instances consultatives et de l'instance délibérative dépend de la mobilisation du directeur et du président et de leurs interdépendances avec les autres lieux collectifs participant aux processus de décision. Nous partageons l'analyse de Mignot-Gérard (2003) pour l'IUFM : le gouvernement est le produit de cet assemblage relationnel complexe: la relation de coopération entre les différents leaders professionnels, la relation entre les leaders professionnels et les instances, et l'interdépendance entre les différentes instances façonnent le style de pilotage et l'animation de la communauté universitaire. Parmi les quatre modes de gouvernance définie par l'auteure, celui de Montpellier correspond au modèle du gouvernement centralisé, avec une forte solidarité entre présidence (qu'il faut dénommer ici équipe de direction) et administration. À cet égard le tableau relatif aux cercles d'influence d'Oberdorff (2002) et de Quermonne (1991) peut être élargi au plan local.

Fig. 7 : Les cercles d'influence des acteurs nationaux et locaux d'après la grille de Charles Oberdorff

Cercles	National	Local
Premier cercle	Président de la République et présidence de la république, Premier ministre et son cabinet, ministre du domaine de la réforme	Recteur, Présidents des universités, directeur IUFM et CDIUFM, présidents des conseils généraux (en ce qui concerne les locaux)
Deuxième cercle	Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports et cabinet,	Équipes de direction des EPSCP de l'académie, EPLE, directeurs d'écoles, inspection pédagogique régionale et inspecteurs d'académie, inspecteurs de l'éducation nationale
Troisième cercle	Syndicats, associations, organisations de parents, opinion publique, forums ministériels et des spécialistes (universitaires, journalistes, écrivains) au travers des mass-médias (journaux, pamphlets, émissions TV, radio, etc.)	Syndicats et leurs forums (journaux, tracts, lieux du paritarisme), collectivités territoriales, partenaires locaux
Quatrième cercle	Parlement, conseil d'État, Cour des comptes, Union européenne	Conseils d'administration, CSP, conseils de site et leurs forums,

Weick (1976) a développé la notion de « systèmes faiblement liés » qu'il juge la plus appropriée pour décrire les universités. Le concept fait référence à plusieurs dimensions : le manque de coordination ; l'absence de régulations ; les liens faibles entre l'administration et le personnel enseignant ; la structure formelle inadaptée à l'activité ; l'hétérogénéité des modes de gestion et d'organisation, des buts et des missions entre les départements ; la faible interdépendance entre les départements ; le manque de transparence généralisé. Si ces remarques ne s'appliquent guère à l'IUFM, on peut, cependant, regretter qu'une démarche qualité n'ait pas été mise en œuvre (relevé de conclusion des réunions, plan

d'action et de suivi des décisions, publication des délibérations), ce qui aurait constitué un vecteur d'information pour l'ensemble de l'établissement et une garantie que les décisions ne s'enlisent pas au moment de la mise en œuvre. Une bonne circulation des comptes rendus de tous les « forums » de discussion, de toutes les instances aurait facilité pour les élus la compréhension des questions.

Pour Clark (1998), le processus interne de transformation des établissements d'enseignement supérieur les amenant à devenir plus « entrepreneuriaux » procède de l'articulation de cinq changements. Pour répondre aux changements de leur environnement, les universités doivent se doter d'un centre de pilotage qui associe l'équipe de management et mobilise les sites. Les unités d'enseignement et de recherche doivent être élargies, elles doivent dépasser les frontières disciplinaires et devenir les lieux de développement des compétences en valorisation de la recherche et en offre de formation. Les sources de financement doivent être diversifiées. Les enseignants-chercheurs doivent être étroitement associés au pilotage, afin qu'ils acceptent un mode de direction plus managérial. Les valeurs doivent être transformées en profondeur, afin que la culture entrepreneuriale soit diffusée dans toutes les parties de l'université.

2-1-2 L'organisation de l'IUFM de l'académie de Montpellier

L'IUFM répond en grande partie à cette spécificité ce qui explique que les évolutions sont examinées, parfois comme on le verra plus loin avec quelques tabous, mais souvent acceptées, l'environnement concurrentiel (entre IUFM et avec les officines de formation privée) étant facilitateur (Bouvier, 2011). La fonction de directeur de site apporte cette médiation, visant à la fois à définir une stratégie d'établissement, et à l'articuler avec le terrain, en évitant toute dérive centralisatrice paralysante.

À Montpellier dix niveaux de discussion au moins représentent la voie par laquelle circule par exemple un projet pédagogique. Parmi ces nombreux niveaux quatre sont représentatifs de ce que l'on pourrait appeler la déconcentration, six sont centralisés c'est à dire académiques. La constitution de véritables centres de responsabilités implique la cohabitation de structures déconcentrées avec des structures centrales. La prise de décision, si elle peut apparaître complexe et longue, a l'avantage de traverser toute l'organisation. La constitution des GAP (groupe d'accompagnement professionnel) et des UF (unité de formation), comme organes de pilotage de la formation, représente une structure de concertation préparatoire particulièrement originale. On pourrait reprocher à l'institut cette stratification où les structures s'empilent au lieu de se remplacer. Certes, le chemin est long pour atteindre le haut de la pyramide, cependant une idée qui, ayant pu franchir les différents obstacles et qui a été examinée sous tous ses aspects, est une idée forte et partagée au sein de l'établissement lorsqu'elle est présentée au CA. L'organisation décrite montre que le modèle du *garbage can* ne s'applique pas à l'IUFM de Montpellier.

D'ailleurs, la formulation est pour Frieberg (1992) volontairement dépréciative d'une activité décisionnelle, habituellement fortement valorisée.

En partant, du caractère irréductiblement aléatoire et irrationnel du résultat des processus de décision, les trois auteurs du *garbage can model* rejoignent en effet, pour Erhard Frieberg, le back-lash anti-rationaliste qui s'était développé en réaction à l'impérialisme triomphant des États-Unis et aux abus de l'analyse rationnelle coûts/avantages des interventions publiques que le mouvement PPBS (Planning, Programming, Budgeting System) avait inspirée dans l'administration publique américaine.

L'organisation de l'IUFM répond aux préconisations de Karl Weick et Kim Clark : elle associe un dispositif de prise de décision très stratégique du fait de la composition du conseil d'administration, et des lieux de préparation multiples, maillant l'ensemble de l'institut et

des sites. Si ce système peut paraître lourd il permet aux enseignants pour peu qu'ils s'en donnent la peine d'être associés au fonctionnement de l'institut.

Fig. 8 : Organisation de l'IUFM de l'Académie de Montpellier : structures de construction d'une décision pédagogique

STRUCTURES de décision	CENTRALISÉ	DECONCENTRÉ	AVANTAGES / INCONVÉNIENTS
Conseil d'administration	X		Instance de délibération de l'EPA Solemnité (présidence du Recteur, d'administrateurs extérieurs) Décision définitive
Conseil scientifique et pédagogique	X		Instance de préparation des décisions pédagogiques pour le CA Apport de membres extérieurs tous experts
Commission formation	X		Commission permanente du CSP permettant un travail collectif (membres du CSP, direction, recherche, formateurs) plus facile qu'en CSP ; rôle de préparation des dossiers
Direction restreinte	X		Orientation de la stratégie de la direction Prise de décision Préparation des travaux direction
Direction	X		Rupture avec anciennes structures ; circuit court de la décision Qualité de la décision Absence de représentation des formateurs Difficulté d'application des mesures prises au niveau local
Direction élargie		X	Articulation avec l'échelon direction restreinte Représentation du middle management pédagogique Absence de représentation des formateurs
Conseil de départements	X		Lieux fédérateur et d'expression des responsables de départements Réunions ponctuelles pour des affaires importantes Un rôle stratégique peu affirmé, les problèmes internes de chaque département priment sur une vision d'ensemble
Département disciplinaire	X		Lieux vivant et fédérateur Facilité de liaison avec la recherche Logique disciplinaire contre logique professionnelle Résistance à la notion de polyvalence Échelon artificiel Fédéralisme et éclatement Pas de pilotage sur le terrain Coût
Commission de site (après 2002)		X	Structure transversale au plan administratif et pédagogique Représentation locale auprès des partenaires, des formateurs, et des administratifs Régule la coordination disciplinaire et interdisciplinaire Fidélité à l'ancienne structure Cloisonnement et difficulté d'articulation avec échelon central
Unité pédagogique de formation (GAP/UF...)		X	Efficacité de la médiation Expression facile des demandes Harmonisation pédagogique Logique professionnelle
Coordination disciplinaire ou de filière		X	Animation disciplinaire Représentation locale de la discipline Cloisonnement disciplinaire ou de filière Expression locale du département

Source : D'après organigrammes des services

2-1-3 La dimension pluraliste du leadership universitaire ramenée à l'IUFM

Il est également intéressant, dans cette perspective, de souligner la dimension pluraliste du leadership universitaire que Mignot-Gérard et Musselin (1997, 2001) ont constaté à travers une enquête sur les modes de gouvernement des universités. Chaque style est particulier, en premier lieu selon les rapports de pouvoir, souvent déséquilibrés, entre le président d'université, l'administration et le secrétaire général et les directeurs de composantes.

Mais aussi, en second lieu, selon les relations variables entre la présidence et les instances statutaires (conseil d'administration, conseil des études, conseil scientifique) : ces derniers peuvent être largement dépossédés de leurs marges de discussion par l'équipe de direction, et réduits au rôle de chambre d'enregistrement, comme ils peuvent, au contraire, être forts et associés à l'élaboration des politiques d'établissement.

S'agissant des instances, contrairement à l'idée d'un effacement progressif des instances parlementaires au profit de l'exécutif, l'enquête a montré que les différents conseils ne sont pas marginalisés. Dans tous les cas, les présidents sont attentifs au « climat » qui règne dans les séances du conseil d'administration, car celui-ci, même quand il est parfois dépourvu d'initiative propre, garde un rôle de contre-pouvoir « politique », des capacités de blocage importantes qui lui donnent à tout le moins un pouvoir de dissuasion. À l'IUFM, de façon informelle les CA sont préparés, selon les recteurs, avec plus ou moins de soins, entre le recteur et le directeur, ou entre le recteur, le directeur et son équipe de direction. Lors de certains CA, les élus sont étroitement associés à la prise de décisions, le directeur les invite à des commissions pérennes ou non. Par exemple, les moyens (budget ou allocation des postes) sont discutés lors de ces commissions. Les élus apprécient ce style de leadership « démocratique », permettant de construire les compromis qui ne sont plus remis en cause dans l'enceinte du conseil. Mais la démocratie a un coût organisationnel et un temps d'élaboration de la décision.

Le rôle de chaque conseil est relatif et dépend du système d'action local. Ils varient selon l'investissement du directeur et de son équipe dans leur animation et leurs commissions et selon la capacité de chaque conseil à construire des positions et des propositions sur lesquelles le CA ne reviendra pas.

Finalement, le gouvernement d'un IUFM est le produit de cet assemblage relationnel complexe : la relation de coopération entre les différents leaders, la relation entre les leaders et les instances, et l'interdépendance entre les différentes instances.

Comme on l'a montré, l'IUFM présente un équilibre entre l'équipe de direction soudée autour de son directeur qui pilote et administre, les conseils qui sont largement consultés et la communauté universitaire qui est associée.

La présence au CA de nombreux membres extérieurs ainsi que la présidence du recteur oblige la direction à élargir les horizons et les champs de préoccupations au domaine stratégique. Au-delà, le maillage fin de l'établissement, comme le présente le tableau de la gouvernance ci-dessus, assure une concertation nourrie en proposant de nombreux espaces d'expression et des forums de discussion.

Dans la formulation classique de la théorie du choix rationnel, la notion de préférence tient une place centrale : l'agent rationnel, après avoir analysé les solutions possibles à son problème, sélectionnera celle qui lui permet d'optimiser ses préférences à la fois claires, indépendantes des conditions et vicissitudes de la situation et de l'opération même de choix. Mongin (1986) pense que décider implique, pour une part au moins, les étapes itératives suivantes : reconnaissance de l'existence du problème, recherche de solutions toutes faites, élaboration d'autres plus innovantes, évaluation des solutions, choix de l'une et son application. Les organisations tendent à privilégier le court terme, chaque problème s'y résout quand il se pose.

L'existence de telles préférences constitue une des trois prémisses sur lesquelles repose le modèle classique du choix rationnel, les deux autres étant celle de l'existence d'une information complète et parfaite du décideur (prémisse de son omnipotence cognitive) et celle de la capacité de ce dernier à mettre en œuvre un raisonnement synoptique afin d'optimiser la solution retenue.

Ce sont, d'ailleurs, ces deux dernières prémisses qui furent les cibles privilégiées des premiers travaux d'Herbert Simon qui aboutirent à la formulation (révolutionnaire à l'époque) du concept de rationalité limitée (Simon 1957 ; March 1991, March, Simon 1999).

2-2 Les délégations

Les statuts prévoient des compétences spécifiques pour certains responsables de l'IUFM : secrétaire général, directeurs adjoints, directeurs de site, responsables de service. La délégation est un acte juridique fort, mais c'est également une démarche de communication, qui indique quelle est la différenciation choisie entre concentration et déconcentration, c'est aussi une initiative de modernisation en rapprochant la décision au plus près du terrain. Dès lors il faut préciser les limites de la délégation. En retour, c'est un acte qui induit des mesures de reporting et des obligations de la part des délégataires. Par ailleurs, en ce qui concerne le secteur hygiène et sécurité, la loi du 13 mai 1996 relative à la responsabilité pénale pour faits d'imprudence ou de négligence a été adoptée pour répondre aux dispositions du code pénal relatives aux délits non intentionnels : elle précise « qu'il y a délit lorsque la loi ou les règlements le prévoient en cas d'imprudence, de négligence ou de manquement à une obligation de prudence ou de sécurité, sauf si l'auteur des faits a accompli les diligences normales compte tenu, le cas échéant, de la nature de ses missions ou de ses fonctions, de ses compétences ainsi que du pouvoir et des moyens dont il disposait ». Ce texte législatif a le souci de donner un signe fort en faveur d'une responsabilité, en matière de sécurité, à ceux qui sont en mesure sur le terrain de les assumer : l'IUFM possède tout un maillage pour exercer ces responsabilités. Les responsables des permanences ont l'obligation de réagir, il en est de même pour les personnels affectés à la loge qui sont dans une position d'observation sans pareil. Il convient donc de définir avec précision leurs champs de responsabilité respectifs en matière de sécurité. Le directeur de site ainsi que le responsable de service ont une autorité fonctionnelle sur l'ensemble des personnels affectés dans la structure.

La délégation doit comporter mention des responsabilités et de ses limites pour celle ou celui qui est amené à prendre des décisions multiples dans le domaine de la gestion des ressources humaines, du fonctionnement du service, de l'organisation et de l'accompagnement des formations et de la sécurité.

Dans le but d'appliquer la réglementation qui exclut les délégations générales ; il a semblé indispensable à la direction de l'IUFM de détailler l'architecture du plan de délégation, facilitatrice d'une bonne coordination entre délégant et délégataires et entre les services. C'est ce qu'a choisi de faire le directeur en imposant un véritable arbre de délégation (annexe 4 Fig. A4, p. 48 : L'arbre des délégations de signature en 2005).

Les fiches de fonction des principaux responsables complètent le dispositif de délégation de signature.

Annexe Fig. 9 : L'arbre des délégations de signature : synthèse en 2005 du nombre de délégations et de la qualité des délégataires

Fonctions	Nombre de délégations
Directeur	1
Secrétaire général	1
Directeurs adjoints	3
Directeurs de site	5
Responsables pôles TIC et recherche	2
Chargés de mission	4
Responsables de divers dossiers	2
Responsables de départements disciplinaires	9
Responsables de services administratifs	12
Directeur service commun de documentation	1
Responsables équipes de recherche	7
Total	47

Source : D'après secrétariat général

Au total, quarante et sept actes de délégation structurent la matrice organisationnelle. Ce dispositif jaspé montre le réseau très fin de l'autonomie laissée aux acteurs.

C- LA QUALITÉ DE LA VIE INSTITUTIONNELLE, LE CONSEIL D'ADMINISTRATION LIEU DE DÉBAT DYNAMIQUE

1- Le conseil d'administration

1-1 Composition et attribution du conseil d'administration

L'IUFM est administré par un conseil d'administration (CA) de quarante et un membres présidé par le Recteur de l'Académie, c'est l'organe qui conduit la politique générale de l'établissement. Les attributions du conseil d'administration sont multiples et importantes : il vote le budget et approuve les comptes, il établit le règlement intérieur de l'IUFM, il vote les conventions de rattachement, les contrats, détermine l'organisation générale des études et les orientations relatives aux formations. C'est un organe où les administrateurs externes sont majoritaires. C'est, de par sa composition, un lieu de débat ouvert à de nombreuses questions. L'examen de son activité offre la possibilité de jauger sa vigueur.

La présence du recteur entraîne inévitablement des « effets de manches », des prises de paroles parfois loin des préoccupations de l'établissement. Le nombre important des membres extérieurs produit les mêmes effets. Cependant, le CA travaille d'importance. Le recteur Blanchet préside 17 conseils ; le recteur Ferrari préside 4 conseils ; le recteur Chapuisat préside 7 conseils ; le recteur Bloch préside 6 conseils ; le recteur Marois préside jusqu'à la fin 2004 19 conseils.

Le recteur Nique assure à partir de juillet 2004 la présidence du conseil d'administration jusqu'à l'intégration de l'IUFM dans l'université ; il préside 5 conseils jusqu'à fin 2005.

Au total, en quinze ans, le conseil s'est réuni 58 fois (soit 3,2 fois par an, 4 fois en fait, si on enlève l'année 1991 tronquée).

Il est composé (annexe 4, Fig. A5, p. 48 : Composition du conseil d'administration) de représentants des établissements auxquels l'IUFM est rattaché (présidents des universités, représentants des conseils d'administration des universités), d'élus du personnel regroupés en quatre collèges (collège des professeurs des universités, des enseignants-chercheurs, des autres formateurs, des IATOS) et des deux collèges des usagers en formation initiale et des personnels ayant vocation à bénéficier des formations dispensées par l'institut.

Des représentants des collectivités territoriales de l'Académie (président du conseil régional, des conseils généraux et des communes), de personnalités nommées par le Recteur d'Académie en raison de leurs compétences en matière d'éducation de formation et de recherche et de deux personnalités désignées sur proposition des autres membres du conseil d'administration.

Le directeur, le secrétaire général, les directeurs adjoints, l'agent comptable assistent aux séances du conseil d'administration avec voix consultative. À Montpellier, depuis 1996, les directeurs de site sont les invités permanents : leur participation régulière est proposée en 1995, acceptée par le CA. En effet, il était tout à fait utile d'associer au conseil les responsables des sites qui finalement étaient des chefs d'établissement sans statut. Il s'agissait de les tenir informés mais également de leur transmettre un signe de reconnaissance. Parallèlement, il est proposé qu'une question de l'ordre du jour soit consacrée à des informations générales.

Fig. 10 : Composition des collèges du conseil d'administration

Collèges	Fonctions, corps ou grades
Collège des extérieurs	23 membres (56,1%) dont 31,7 % de voix du rectorat et des universités
Collège des usagers	8 membres (19,5%) dont 9,8% pour les étudiants <i>stricto sensu</i>
Collège des personnels	10 membres (24,4%) dont 19,5% de voix pour les formateurs

1-2 L'activité du conseil d'administration

Pendant le mandat du premier directeur le CA se réunira 15 fois entre septembre 1991 et juin 1995 (Annexe 4, Fig. A6, p. 49 : Questions à l'ordre du jour des CA de 1991 à 2005 - typologie en %-). Il abordera cent questions (6,6 questions par CA). Les aspects politiques et stratégiques (si l'on préfère les aspects réglementaires et organisationnels) représenteront 39,8% des questions, puis respectivement, 14,5% pour les questions financières, 10,7% pour celles relatives à la formation, les divers 9,7%, 8,7% pour les personnels enseignants, 4,9% pour les admissions, 4,9% pour les IATOS et 4,9% pour les emplois, 1,9% pour la recherche. Ces quelques chiffres montrent bien que, dans une phase de structuration les questions réglementaires et financières impliquant des décisions donnant de l'assise à l'institut, l'emportent sur les questions de formation qui revêtent certainement pour un institut de formation une plus grande place. Par ailleurs, ces questions prennent des formes parfois banales, un avis par exemple sur une concession de logement. Paradoxe, la recherche est souvent citée dans les programmes et les bilans des IUFM comme un élément fondamental et caractéristique de l'enseignement supérieur, mais la question est abordée plus qu'épisodiquement en conseil d'administration (CA), il est vrai que le conseil scientifique et pédagogique (CSP) est davantage le lieu pour ces débats.

Malgré tout, il est peu banal qu'un élément présenté comme structurant échappe ainsi à un CA. Les années 1992 et 1993 représentent chacune 24,3% des questions du premier mandat, 1994, 27,2% des questions. L'année 1991 incomplète, 9,7 % et 1995 incomplète aussi, 14,5%.

À partir de 1995, on entre dans le mandat du deuxième directeur, nommé le 1^{er} septembre 1995⁷⁶. Le mandat du directeur sera basé sur la mise en place ou l'amélioration de mesures réglementaires : règlement intérieur du CA le 24 janvier 1996, services des enseignants le 1er octobre 1997, règles d'admission le 7 janvier 1999.

⁷⁶ Le troisième étant nommé le 1^{er} septembre 2000, le quatrième le 1^{er} septembre 2005.

S'ajoutent à ces questions, la réalisation du premier contrat, le schéma directeur de l'informatique, le rapprochement de la formation continue et de la formation initiale. L'année 1996 a été une année de forte activité, surtout sur le plan réglementaire (38,2% des questions), tout comme l'année 2000.

Fig. 11 : Comparaison des questions traitées au conseil d'administration sur trois périodes

	1991 - 1995	1996 - 2001	2002 - 2005
Moyenne des questions par séance (en nombre)	6.6	7.7	5.8
Politique et stratégie en %	39.8	43.3	38.5
Finances en %	14.5	15.5	18.3
Formation en %	10.7	22	19.3
Personnel enseignant en %	8.7	5.2	1.8
Admissions en %	4.9	3.1	2.8
IATOS en %	4.9	2.1	0.9
Emplois en %	4.9	3.1	6.4
Recherche en %	1.9	1	1.8
Divers en %	9.7	4.6	10.1

Source : D'après procès-verbaux des conseils d'administration

À leur arrivée, les nouveaux directeurs se lancent dans des réformes politiques, ce qui paraît tout à fait normal. Si on y ajoute les bilans, qui sont systématisés à partir de 1995, on retrouve, avec une augmentation, les chiffres relatifs aux aspects politiques de la première période 43,3% contre 39,8%. Les questions financières progressent légèrement de 14,5% à 15,5%. À mettre en exergue, les questions de formation qui doublent ; en parallèle avec le développement de l'établissement ces questions s'affinent et se complexifient. Au total, de 1995 à 2001, c'est 194 questions qui sont abordées en 25 séances (7,7 questions par séance) les ordres du jour sont garnis et correspondent certainement au développement des activités de l'établissement. C'est une phase active d'organisation.

Entre 2002 et 2005 le CA se réunit 18 fois et aborde 109 questions (5,8 questions par séance). La répartition est la suivante : les aspects politiques et stratégiques (réglementaires et organisationnels) représenteront 42 questions, soit 38,5% des questions, respectivement 18,3% pour les questions financières, 19,3% pour celles relatives à la formation, les divers 10,1%, 1,8% pour les personnels enseignants, 2,8% pour les admissions, 0,9% pour les IATOS et 6,4% pour les emplois, 1,8% pour la recherche.

Le nombre de questions abordées entre 1991 et 2005 est important 403 pour 58 séances, soit 6,9 questions en moyenne par séance.

La direction semble avoir réussi à animer d'une façon régulière la vie institutionnelle de l'institut. Le conseil d'administration garde une ligne constante en privilégiant les questions de stratégie générale en laissant au conseil scientifique et pédagogique et à la direction l'opérationnalisation des questions. Témoignant d'une vie institutionnelle et démocratique active et constante le tableau montre que le conseil ne s'est pas départi de son rôle puisque les questions ayant trait à la politique de l'établissement et à la stratégie, aux finances et à la formation accaparent le débat. Au total, la structure de concertation est riche. Le tableau montre la progression des questions de formation, le cœur de métier, prenant le pas sur les questions de ressources humaines

2- Le rôle des syndicats locaux

On se bornera ici à indiquer les forces en présence et les évolutions, à montrer les lignes d'interventions des syndicats.

Un premier constat à partir des résultats aux élections, la FSU détient la majorité des voix syndicales, le SGEN CFDT s'est effacé (cette remarque vaut pour le pourcentage total, mais, au total, finalement, il n'a perdu qu'un siège au CA), le SE FEN devenu FEN UNSA début 2000 puis au sein de l'UNSA éducation, le SE UNSA fin 2000 se maintient.

Au CA les voix syndicales représentent 18 voix sur 40 (45%) ; mais ce n'est qu'une interprétation car les 8 voix provenant des universités (président + représentant du CA de l'université sont également l'expression souvent d'un choix syndical). Au CSP, les voix syndicales représentent 17 voix sur 34, soit la moitié.

Les syndicats SNALC, FO, SUD, CGT n'ont pas de représentation durant la période.

La FSU composée d'une myriade de syndicats (SNES, SNUIPP, SNESUP) est le reflet des vues divergentes des syndicats qui correspondent aux degrés de l'enseignement : le SNUIPP 1^{er} degré souhaite que l'on mette en exergue la spécificité de la pédagogie, la polyvalence, les maternelles. Le SNES second degré est attaché à la discipline, le SNESUP du supérieur à la liaison avec les universités et il est hostile à toute réforme des concours.

Le SGEN est favorable à l'apprentissage du métier et à la formation générale, à maintes reprises il exprimera son attachement au rapport Bancel.

L'UNSA éducation a évolué d'une conception de tout progrès fondé sur des moyens à une conception dans laquelle la transformation des pratiques des enseignants par la formation peut être également un facteur d'évolution positive. Lors de la désignation du directeur, trois noms doivent être donnés par le CA au ministère il est évident qu'un directeur peut difficilement être désigné sans le soutien des forces syndicales en présence. Leur poids est indirect, il se traduit dans l'acte de désignation du directeur auquel ils participent par leurs élus au CA, et donc ils participent au choix du programme qu'il porte.

Les taux de participation aux élections ont progressé considérablement entre les deux renouvellements des CA, cela montre l'intérêt progressif de la communauté pour l'établissement et certainement une meilleure intégration et compréhension des mécanismes institutionnels puisque les conseils de 1995 et 1999 ont pu désigner les candidats retenus pour le poste de directeur. Respectivement en 1995, 1999 et 2003 le taux moyen de participation est de 37,5% puis 52,7% et 44,5% pour le CA. La progression et les niveaux de participation sont identiques pour le CSP, aux mêmes dates, 33,9%, puis 52,5%.

Fig. 12 : Taux de participation par collège aux élections au CA exprimé en %

Collèges	1995	1999	2003
	CA	CA	CA
Professeurs des universités	18.3	50	38.1
Maîtres de conférences	25.9	47	45
formateurs	40	53	31.4
IATOS	90	86.7	90.4
Usagers (étudiants, stagiaires)	13.6	27	17.6

Source : D'après résultats aux élections renouvellement CA et CSP

Au moment de leur création, les IUFM ont suscité un vif espoir chez les militants syndicaux, tous partisans d'une véritable professionnalisation du métier d'enseignant (à l'exception certainement d'une partie du SNES, selon la définition que l'on accorde au mot professionnalisation).

Fig.13 : Sièges obtenus aux CA et CSP par les organisations syndicales tous collèges confondus

	SGEN	FSU	SE FEN UNSA	Non inscrit
Renouvellement 1995 CA	2	10	5	1
Renouvellement 1995 CSP	3	11	3	-
TOTAL 1995	5	21	8	1
Renouvellement 1999 CA	1	11	5	1
Renouvellement 1999 CSP	1	11	5	-
TOTAL 1999	2	22	10	1
Renouvellement 203 CA	1	11	6	-
Renouvellement 2003 CSP	-	13	4	-
TOTAL 2003	1	24	10	-

Source : D'après résultats aux élections renouvellement CA et CSP

Cependant pour eux, les IUFM n'ont pas encore totalement réussi à créer une véritable culture professionnelle et une ingénierie qui permettent de développer les compétences professionnelles pour remédier aux difficultés rencontrées. D'où, des revendications destinées, selon les syndicats, à améliorer le dispositif en place. Le tableau ci-dessous propose une synthèse des principales aspirations syndicales pour l'IUFM de Montpellier, issues des professions de foi, lors des élections (2000 à 2005), ou de brochures syndicales. Il est intéressant de décliner concrètement la traduction locale des engagements proposés aux étudiants et stagiaires.

Fig. 14 : Les revendications syndicales pour la formation des maîtres à l'IUFM

Revendications principales	FSU	UNSA	SGEN	SNALC	CGT
Moyens financiers et emplois	X	X	X	X	X
Instaurer une véritable formation d'adultes (temps libéré, association des étudiants et stagiaires aux décisions...)	X	X			
Supprimer la sélection à l'admission	X				X
Instaurer un pré-recrutement permettant de payer les usagers pendant les deux années de formation	X			X	
Reconnaître la formation à bac +5		X		X	
Rendre obligatoire la certification de tous les formateurs issus de tous les degrés intervenant à l'IUFM		X			
Renforcer la professionnalisation de la formation en s'appuyant sur l'analyse des pratiques			X		

Source : Divers documents syndicaux, professions de foi, brochures.

Tous revendiquent des moyens, rien de très nouveau, cependant le déficit en moyens de l'IUFM de Montpellier donne une autre portée à cette revendication partagée à la fois par les syndicats et la direction.

Dans le classement des IUFM, pour les emplois IATOS et enseignants, établi par le ministère, Montpellier a toujours été classé au-dessus du 25^{ème} rang alors qu'il occupe le 7^{ème} rang par ses effectifs étudiants et stagiaires.

FSU et UNSA se rejoignent pour juger la formation, dit en termes crus, trop infantilisante et coupée des vœux des étudiants et stagiaires. Le souci de la part de la direction de mettre en place une évaluation des formations légitime, d'une certaine façon, cette revendication. Cependant, on peut noter que par esprit pusillanime cette évaluation joue le rôle de l'Arlésienne, elle ne verra jamais le jour.

Pas de sélection pour la FSU, cette vue privilégie le modèle ouvert des universités et rejette celui plus fermé des grandes écoles.

FSU et SNALC seraient partisans d'un concours à l'entrée, ce qui permettrait de payer les stagiaires pendant les deux années de formation.

Si l'on veut bien considérer que les admissibles auraient un statut de stagiaires. Sur le fond, c'est la position de Jack Lang et de Philippe Meirieu.

L'UNSA et le SNALC avance sur une position partagée, à l'époque, par le ministre lui-même, Luc Ferry, qui doit conduire la formation à un BAC + 5, autrement dit, à un master professionnel. L'idée est reprise dans le cahier des charges, ainsi que dans le nouveau contrat, où cette mesure est inscrite comme priorité ; la déclinaison des divers modules en ECTS en est l'expression. Cette réforme verra le jour après 2005.

L'UNSA propose que les formateurs intervenants à l'IUFM bénéficient préalablement d'une formation spécifique reconnue par un certificat sur le modèle du CAFIPEMF du premier degré, dont sont titulaires les maîtres formateurs.

Le SGEN, quant à lui, suggère de s'appuyer sur l'analyse de pratiques afin de renforcer la professionnalisation de la formation. Idée reprise par beaucoup d'IUFM, et par celui de Montpellier, puisque cette méthode est intégrée dans le plan de formation. Aucun syndicat ne revendique la constitution d'un corps « des agrégés du premier degré » qui pourraient prendre en charge la formation de leurs pairs !

Dans le cadre du dialogue social interne ou externe une place particulière doit être faite dans ces contextes aux travaux de Léon Festinger sur la dissonance cognitive : on peut soit changer ses valeurs, soit les situations, soit les comportements face à une dissonance (les syndicats sont des vecteurs forts en la matière). Le responsable sera amené à combattre toute dissonance qui se créerait par une adaptation de ses valeurs, ou de ses préférences. Hirschman (1967) montre que l'ignorance des conséquences de nos actes nous permet de dépasser les limitations de nos préférences présentes, et d'en inventer d'autres sous l'empire de la nécessité. Les préférences d'un décideur ne sauraient être considérées comme des données stables et indépendantes des conditions de choix (Elster, 1983) : non seulement elles sont adaptatives et soumises à des modifications endogènes, c'est-à-dire produites par la situation de choix. Il faut donc être sensible à l'apprentissage qu'induisent les choix, ce qui est une autre façon de dire que toute décision est aussi toujours et inévitablement un pari sur un avenir incertain, quels que soient par ailleurs la sophistication et le degré d'approfondissement atteint dans la réflexion sur les objectifs et dans la clarification des préférences. Et il n'est ni possible ni souhaitable de lever complètement leur ambiguïté ou d'éliminer l'incertitude, et l'ouverture de la situation de choix, pour deux raisons au moins : d'une part, parce que c'est grâce à elles que la délibération collective devient possible, et d'autre part, parce que ce n'est qu'ainsi que le nouveau peut émerger et que le changement devient possible. En d'autres termes, nous avons la conviction qu'une bonne décision doit être socialement, juridiquement, financièrement, fonctionnellement acceptable ; surtout elle doit être évaluable et adaptable (roue de Deming).

Cette thèse élargit et complète la notion « simonienne » de rationalité limitée, qui met en évidence, le caractère essentiellement contingent et opportuniste, c'est-à-dire potentiellement instable et changeant du comportement humain (Crozier, Friedberg, 1977). Étant toujours le produit à la fois d'un effet de disposition et d'un effet de position (Boudon, 1986), celui-ci ne peut être pensé en dehors des contraintes et opportunités que fournissent aux individus leurs contextes d'action.

Rappelons que dans la conception classique, l'organisation est vue comme un tout unifié et cohérent, entièrement structuré par ses buts prédéterminés et fixés une fois pour toutes. Cette vision instrumentale de l'organisation, dans laquelle celle-ci est en quelque sorte réduite à jouer le rôle d'une courroie de transmission, fut très rapidement mise en question par le mouvement des relations humaines. Celui-ci montrait la multiplicité des motivations des membres d'une organisation, leur résistance à se laisser réduire à de simples

instruments au service des objectifs et buts officiels fixés en dehors d'eux. Pour Crozier (1977), ces problèmes naissent des difficultés de la coopération humaine dans les organisations, c'est-à-dire des besoins de contrôle, de surveillance, de négociation et d'échange auxquels les acteurs sont confrontés dans la gestion au quotidien de leurs interdépendances.

Le fonctionnement des organisations obéit plus au hasard qu'à la volonté de quiconque des participants : leur ordre apparent cache en fait un grand désordre.

Les universités sont saisies par la volonté de connaître les résultats de leur action, ce qui est bien le premier pas vers une réflexion sur la volonté de mieux mettre sous contrôle (c'est-à-dire de rationaliser et de finaliser davantage) leur processus. Le nombre croissant des risques courus poussent aussi à mettre les procédures sous contrôle.

D- LES SERVICES DE L'IUFM

1- La logique de constitution des services

La définition des missions soulève la question de l'organisation des services, bien naturellement, il a fallu faire d'après les responsables « avec les moyens du bord ». Mais la nature de l'établissement liée à la totalité du système éducatif, à toutes ses composantes, et ses acteurs, induit une réelle complexité organisationnelle.

1-1 L'installation des services

En 1992, six services fonctionnent, dont un service « activités scientifiques et recherche », pour installer certainement l'IUFM dans le paysage universitaire. Un service fourre-tout dit des affaires générales est sans doute bien pratique en période d'organisation. Les autres services correspondent aux missions d'un EPA (ressources humaines, finances, logistique, etc.).

En 1994, huit services : la gestion de l'établissement a nécessité quelques ajustements qualitatifs ; les moyens, augmentant, permettent de répondre aux besoins : l'informatique, la documentation apparaissent, disparaît le fourre-tout, se divise la scolarité entre scolarité première année et scolarité seconde année (stagiaires). Il faut y voir une adaptation aux effectifs qui enflent considérablement à cette période. Il faut bien considérer que l'IUFM s'est installé dans des locaux utilisés pour un autre type de fonctionnement, les personnels issus des anciennes écoles normales étaient des personnels de service ou de restauration et des gestionnaires financiers. Le personnel de catégorie A étaient peu nombreux. Une véritable gestion prévisionnelle des emplois et des compétences a contribué à adapter les services aux besoins et à repyramider les emplois.

En 1997, neuf services : relations internationales, information communication, service des heures complémentaires ; les admissions s'individualisent dans la structure administrative (sous le poids des nombreuses candidatures), le personnel devient ressources humaines (associant à la gestion, la prévision et le traitement social des ressources humaines). Il s'agit là d'un ajustement qualitatif correspondant à de nouvelles conceptions de la formation (stages à l'étranger par exemple) ainsi que d'une professionnalisation des services, comme la communication, qui était pilotée jusqu'à l'obtention d'un emploi d'ingénieur par un professeur. Après cette phase d'ajustement, arrive la phase de stabilisation.

En 1999, dix services : un seul ajustement, le regroupement des relations internationales avec les affaires générales qui renaissent (attente de nouveaux dossiers difficiles ?). L'organisation est adaptée également, semble-t-il, au profil de certains cadres.

En 2001, douze services : en dix ans, le doublement du nombre de services est effectif. La création d'un service formation continue et innovation complète la structure.

Un service commun de documentation regroupe les services de documentation des sites. On pourrait s'étonner de ne pas voir mis en place de services à valeur stratégique, comme un service de l'évaluation, un observatoire statistique ! La chose est réalisée en 2001 une personne est chargée du suivi statistique au sein d'une structure appelée « observatoire ». En 2005 une réflexion est lancée dans la foulée de la LOLF sur le système d'information. Cependant, ces évolutions semblent effectuées au coup par coup sans plan stratégique d'ensemble. On a le sentiment d'une gestion d'opportunités, davantage, que d'une gestion soutenant une organisation cible.

1-2 Le bilan après quatorze ans

En 2005, quinze services, plus un de formation continue du second degré : on a atteint, en quinze ans, presque le triplement des services. La création d'un service innovation pédagogique et production de ressources complète la structure et l'oriente vers une stratégie d'amélioration des formations, le service formation continue renforce la liaison formation initiale et continue. En gros, une typologie correspondant à trois secteurs a été proposée : la formation (formation initiale du second degré et professeurs des écoles, admission et scolarité, services de formation des sites) ; les ressources pour la formation (formation continue second degré, innovation pédagogique et production de ressources, recherche, service commun de documentation, relations internationales) ; les fonctions supports (agence comptable, affaires financières, affaires générales, ressources humaines, missions stages, logistique, informatique, information communication).

Fig. 15 : Organisation des services repérés à différentes dates

	1992	1994	1997	1999	2001	2006
Agence comptable et services financiers	x	x	x	x	x	
Agence comptable						x
Affaires financières						x
Affaires générales	x					x
Affaires générales et relations internationales				x	x	
Personnels,	x	x				
Ressources humaines			x	x	x	x
Missions stages						x
Logistique (service central installé en 1997 à Perpignan)	x	x	x	x	x	x
Formation continue					x	
Formation continue second degré						x
Études (scolarité)	x					
Innovation pédagogique et production de ressources					x	x
Activités scientifiques et recherche	x					
Recherche						x
Scolarité étudiants		x				
Scolarité stagiaires		x	x	x	x	
Formation initiale second degré						x
Admission et scolarité			x	x	x	
Admission et scolarité professeurs des écoles deuxième année						x
Vie scolaire		x				
Centres de ressources		x	x	x		
Service commun de documentation					x	x
Informatique		x	x	x	x	x
Heures complémentaires			x	x	x	
Relations internationales			x			x
Information communication			x	x	x	x
TOTAL	6	8	9	10	12	16

Source : D'après organigrammes des services

1-3 La motivation de l'évolution continue des services

Bien entendu, la multiplication des services ne présente pas en soi d'intérêt, sinon de situer le degré d'adaptation nécessaire à des missions et des charges de travail en évolution. La segmentation des services est une opération éminemment stratégique, à mettre en relation avec l'évolution des effectifs, l'aménagement des procédures ainsi que les moyens délégués. Mais, elle a également une valeur symbolique sur l'orientation stratégique voulue par la direction de l'établissement.

L'IUFM apparaît bien comme une structure en perpétuelle évolution dans laquelle les ajustements sont continus, et dont les bases ont été mises en place entre 1992 et 1994. De ce point de vue, la souplesse de la structure est tout à fait étonnante. C'est un modèle de démarche d'adaptation continue (terme voisin de la démarche qualité) de l'organisation aux enjeux internes : flexibilité, veille et capacité d'anticipation, aptitude de compréhension deviennent les variables clés du processus de pilotage. On peut sans doute y voir un mariage réussi entre des démarches de raisonnement « macro » et « micro ». Dans un établissement bloqué, le management ne peut pas aisément ajouter une structure, ce qui vient troubler l'ordre établi des territoires ; découper, redéfinir, recomposer les entités n'est jamais facile ; or, ces ajustements se sont faits rapidement et facilement, les acteurs comprenant et acceptant cette mobilité organisationnelle. En 1997, illustrant la notion de matrice, le service central de la logistique (l'appellation patrimoine aurait été préférable) est installé à Perpignan : un responsable administratif spécialiste de ces questions, venant de l'université voisine, venait d'être nommé sur le site. Autre exemple, l'étude de la séparation de l'agence comptable et des services financiers est réalisée en 2005 au moment où le second agent comptable est bien installé dans sa fonction (il a été nommé en 2001), mais il comprend que les évolutions d'effectifs, la gestion de nouveaux dossiers comme les relations internationales, la recherche et les contrats européens, les marchés publics (notamment dans le domaine du patrimoine) sont sources de charges nouvelles réclamant des compétences spécifiques ; ce fonctionnaire a été lui-même la cheville ouvrière de ce changement. Faut-il y voir également la réussite d'une formation continue des cadres vigoureuse : 7% du budget personnel y est consacré ? Certainement. La formation est un pivot du projet d'établissement : les cadres en particulier sont encouragés à se former et à former les autres (la notion de formateur occasionnel est proche du courant qui indique que la formation à l'analyse de son travail est un instrument de formation à ce travail) d'où certainement leur sensibilité positive aux propositions d'évolution de la structure. Cependant, si ces mesures valent pour les administratifs, force est de constater que les enseignants exerçant des charges administratives sont moins intégrés dans le processus. Néanmoins, pendant toute cette période, d'après nos observations et les témoignages recueillis rares ont été les jeux négatifs d'acteurs : l'effet de création et de mise en route d'un établissement a créé une sorte d'esprit d'innovation, l'adaptation, souvent mise en avant par la direction comme une valeur forte, fait en quelque sorte partie de la culture de cette maison et donne du sens à l'action (Weick, 1995).

Culture qui s'est forgée au gré de l'environnement qui s'est révélé complexe et changeant : en 1993, l'établissement est sur le point de disparaître ; en 2003 l'évolution est forte, il sera intégré dans une université en 2008 ; ses effectifs ont doublé en dix ans, les phénomènes de société -violence, handicap, diversification des publics-, occasionnellement des évolutions de la formation ont été à la demande du ministère intégrés dans les apprentissages. L'évolution du plan de formation et de la structure ont été les réponses de cette organisation fédératrice et souple. Un potentiel de réactivité a été à chaque fois trouvé, résultat d'une responsabilisation des acteurs internes ; la culture du résultat au travers des

démarches qualité a été comprise. On pourrait asseoir l'hypothèse que l'adaptabilité des acteurs vient de la difficulté, cette dernière étant intégrée par les acteurs comme un facteur normal d'évolution. On retrouve le même phénomène de culture d'entreprise missionnaire, à un autre niveau, dans les startups.

E- LES MOYENS ADMINISTRATIFS CONSACRÉS AU FONCTIONNEMENT

1- La politique de gestion des ressources humaines BIATOS

La politique de gestion des ressources humaines doit permettre d'accompagner la stratégie de l'établissement en disposant des moyens humains nécessaires, et de leur compétence, au service des missions de l'IUFM. Le pendant sera fait pour les moyens d'enseignement plus loin.

Renforcer l'encadrement administratif des sites dont les effectifs usagers ont augmenté a constitué un impératif récurrent, en termes d'organisation des moyens, pour la direction de l'IUFM. Les demandes de postes présentées lors de la campagne d'emplois permettent d'en suivre le cheminement. De même, les parcours de formation se sont complexifiés (personnalisation) avec des effets identiques. Se préparer à disposer des moyens suffisants pour faire face au choc des évolutions est donc un impératif d'anticipation de bon aloi.

L'intégration des TICE et de l'enseignement à distance nécessitent des techniciens pour veiller à la bonne utilisation des installations et des matériels. C'est un axe fort à partir de 1995 de la politique de création d'emplois.

Faire face au développement des missions de soutien (recherche, relations internationales) est un volet, sinon nouveau, du moins accentué par la direction.

Au total six ETP (équivalent temps plein), 5 supports de CEC (Contrat Emploi Consolidé d'une durée de 5 ans) pour stabiliser le personnel des centres de ressources documentaires et 5 supports emplois jeunes (CES) sous la dénomination de médiateurs TICE ont été ouverts au budget de l'établissement (dernier trimestre 2001), et ce, afin de répondre aux nouvelles missions. Il s'agissait là de tenir compte du déficit en emplois extrêmement pénalisant pour un établissement dont l'effectif des étudiants et stagiaires augmentait.

Le tropisme du Sud (6 214 candidats au CRPE en 2001) a pour conséquence d'induire une gestion masquée, puisqu'en bout de chaîne ce n'est que 700 Professeur des Écoles 1^{er} année (PE1) qui intègrent l'IUFM et qui sont la base du calcul des emplois. Or, le déploiement de moyens se fait pour 6 000 dossiers, spécificité gourmande en moyens.

L'IUFM a hérité des postes non enseignants des écoles normales, récupérant ainsi un contingent d'emplois faiblement.

Malgré l'inadéquation de leurs emplois aux nouveaux besoins, la plupart des personnes ont choisi de rester (ils avaient la possibilité de demander une autre affectation dans un établissement ou les services académiques), et l'IUFM s'est trouvé confronté à la nécessité de créer les structures d'un établissement universitaire, notamment les services centraux, sans disposer des ressources humaines adéquates : le manque de cadres administratifs a été particulièrement handicapant, rapporte la direction. Outre la nature des emplois, c'est également leur répartition géographique qui a pu poser problème, dans la mesure où elle était sans corrélation avec celle des effectifs des étudiants et des stagiaires de la nouvelle institution. La requalification et le redéploiement territorial semblaient dès lors des mesures incontournables (Giraud, Saulpic, Naulleau, Delmond, Bescos, 2004 ; Demeestère, 2005). Dans un premier temps, l'établissement a eu recours à des emplois contractuels ; par la suite, l'établissement a pu faire évoluer notablement le niveau de qualification des personnels et procéder à des réajustements géographiques, en évitant de recourir

massivement à des solutions provisoires (CES, CEC, contractuels, emplois jeunes, utilisation de supports d'enseignants, etc.). Il faut souligner l'acceptation de cette politique de redéploiement par le CA, passant parfois par la suppression de services. Comme celui de la restauration et de l'hébergement à Montpellier et Nîmes ; restauration externalisée et concédée par affermage au CROUS à Montpellier, à un particulier à Nîmes.

La création d'emplois de catégorie A, comme la possibilité de transformer, à masse indiciaire constante, des emplois de catégorie C en emplois de catégorie A, sont des mesures qui ont permis à l'IUFM de commencer à se doter d'un personnel d'encadrement adapté à ses missions. L'organisation des services est à mettre en parallèle avec les créations d'emplois.

Fig. 16 : L'évolution des emplois BIATOSS

Source : Observatoire IUFM

Typologie des emplois délégués	91 92	92 93	93 94	94 95	95 96	96 97	97 98	98 99	1999 2000	2000 2001	2001 2002	2002 2003	2003 2004	2004 2005	2005 2006
ADM															
ASU A	7	8	9	9	9	9	10	10	10	10	10	10	11	11	11
ASU B	3	3	3	5	6	6	7	7	7	7	7	7	9	9	9
ASU C	11,5	11,5	12,5	13,5	16,5	18,5	21,5	21,5	22,5	23,5	25,5	26,5	26,5	26,5	26,5
ITRF A	0	0	0	0	0	1	1	2	3	3	4	4	5	5	5
ITRF B	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	2	2	3	4	4
BIBLIO	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1
S/total	21,5	22,5	24,5	27,5	31,5	34,5	39,5	41,5	44,5	45,5	49,5	50,5	55,5	56,5	56,5
SERVICES															
ASU C	36	34	33	33	33	33	31	29	29	23	23	20	20	20	20
ITRF C	0	0	0	0	0	0	2	4	4	10	10	13	13	13	13
S/total	36	34	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33
TOTAL	57,5	56,5	57,5	60,5	64,5	67,5	72,5	74,5	77,5	78,5	82,5	83,5	88,5	89,5	89,5
Contrats établissement	3	7	6	5	4	6	4	5	5	6,5	6,5	8	8	10	11
Emplois conseil général	4	4	4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Enseignants mis à disposition	5	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4
TOTAL	69,5	71,5	71,5	71,5	74,5	79,5	82,5	85,5	88,5	90	94	98,5	102,5	105,5	106,5

La progression, entre 1991 et 2005, est de 32 emplois, soit 55,7%. L'établissement complète ses emplois en utilisant de façon constante des emplois de PREC (professeurs des écoles), des emplois du conseil général (site 30), et enfin des contractuels rémunérés sur le budget établissement. La différence entre emplois délégués et emplois utilisés oscille entre 12 en 91-92 (20,9% des emplois délégués) et 16 en 2005 (17,8 % des emplois délégués). Il faut y ajouter les emplois CEC, emplois jeunes ainsi que des emplois de CES et de CAE.

Le ratio étudiants/IATOS est voisin en 1992 et 2005, ce qui montre que les augmentations d'effectifs ont été absorbées par les créations d'emplois.

Néanmoins, pour des raisons historiques, la répartition des moyens est inégalitaire entre les IUFM, la dotation réelle de Montpellier est de 0,865 par rapport au budget théorique de 1,00.

Cette situation entraîne des difficultés indéniables sur le plan financier pour l'établissement qui perd chaque année l'équivalent d'une année de contrat quadriennal (un peu moins de 400 000€). Cette situation devient insupportable lorsque ce différentiel de dotation théorique, dotation réelle s'applique également aux emplois.

Fig. 17 : Ratio étudiants / BIATOSS

	1991-1992	1992-1993	1993-1994	1994-1995	1995-1996	1996-1997	1997-1998	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006
BIATOS	69,5	71,5	71,5	71,5	74,5	79,5	82,5	85,5	88,5	90	94	98,5	102,5	105,5	105,5
Étudiants - Stagiaires	1357	2072	2414	2953	3346	3567	3266	3197	3227	3304	3713	3979	3687	3439	3457
Rapport étudiants sur BIATOS	19,5	29,0	33,8	41,3	44,9	44,9	39,6	37,4	36,5	36,7	39,5	40,4	36,0	32,6	32,5

Source : Observatoire IUFM

L'IUFM enregistre, en 2005, une meilleure répartition des emplois ASU/ITARF. Il faut préciser que les emplois ITRF étaient au nombre de zéro jusqu'en 1996, vingt-deux en 2005.

Enfin, pour être complet, 16 emplois, dans le cadre des contrats emplois solidarité, ont été ouverts à l'IUFM. Ainsi le potentiel d'emplois et de supports contractuels en 1991 est de 59,5, en 2001 il est de 122,5, de 138,5 en 2005.

Il faut noter au-delà du quantitatif deux tendances en matière de pyramidage.

- L'ouverture de postes d'ITRF dans le domaine informatique et communication, et pour les personnels de service (simple mesure financière, les primes étant supérieures mais sans conséquences sur les profils d'emplois). Absente à la création de l'IUFM la filière ITRF est mieux représentée en 2005. Comme annoncé dans le premier contrat, l'IUFM a développé des emplois ITRF dans des domaines très spécifiques : informatique, info-com. et dans celui des services, davantage il est vrai pour des raisons d'opportunité de carrière des agents (annexe 4, Fig. A7, p. 49 : Évolution des emplois ITRF).
- L'ouverture de postes d'encadrement +50%, davantage, si on y inclut les catégories B, +88.9% ; Le rééquilibrage des emplois au profit des administratifs, 36,2% en 1991, 60,5% en 2001, 63,1% en 2005, s'explique par le nombre important de tâches de service général qui ont disparu comme la restauration ou l'hébergement ; l'héritage (peu de postes spécialisés d'administration, prédominance des emplois d'agents de service et de gestionnaires) des écoles normales a été liquidé en 2005.

Toutefois le développement des activités de l'IUFM réclamait des efforts supplémentaires en matière d'emplois, dans le but de renforcer des services ou des sites, et plus particulièrement, le site de Perpignan et celui de Montpellier.

La mise en œuvre de ce dispositif a entraîné pour rémunérer les agents contractuels recrutés sur des contrats d'établissement, une dépense importante de 600 636 € en 2005 (annexe 4, Fig. A8, p. 50 : Les dépenses de rémunérations du personnel sur emplois temporaires en €).

2- Le développement des emplois dans les sites de l'établissement

En 2000, les 29 IUFM se partagent 2790 emplois, dont 2118 de catégorie C, 321 de catégorie B et 351 de catégorie A. Parmi les postes de catégorie C, il demeure 403 emplois de personnel de restauration et d'hébergement, très inégalement répartis entre les IUFM.

L'IUFM de Montpellier concentre 2,7% des emplois.

À la même période 81981 usagers fréquentent les IUFM, Montpellier avec 3227 étudiants et stagiaires représente 4% des effectifs. *Mutatis mutandis*, ce rapport (4% des effectifs et 2,7% des emplois) démontre bien que les moyens sont en retard.

L'augmentation des effectifs ne permet pas encore de rattraper les moyens attribués par le SANREMO (système annuel de répartition des moyens aux établissements) mais elle autorise tout de même des réajustements notables :

- dans les sites comme celui de Nîmes + 50%, à Perpignan +12,5%, ou la création de celui de Montpellier +5 emplois (une partie des tâches de service général étant effectuée par les services centraux)
- dans les services centraux + 33.3%

Indéniablement un souci constant d'adaptation des emplois aux besoins a animé la stratégie de la direction de l'IUFM qui a refusé l'immobilisme (annexe 4, Fig. A9, p. 50 : Répartition des emplois BIATOSS, annexe Fig. A10 page 50 : Évolution des emplois par catégorie).

L'effort de l'établissement -annoncé dans son premier contrat- qui était d'augmenter les emplois de l'ITARF, en particulier et ceux de la catégorie B, est réel.

Le déficit en personnel d'encadrement était préoccupant dans les services informatiques, la gestion financière, la gestion immobilière, les ressources humaines. L'effort est visible, en une décennie, de 1995 à 2005, les évolutions sont nettes : + 7 postes en A, + 9 postes en B. C'est une hypothèse, c'est grâce à la qualité et à l'engagement de ses cadres et des personnels contractuels dont les recrutements sont très ciblés que l'IUFM, malgré un déficit en emplois, arrive tout de même à fonctionner.

La comparaison entre la structure pyramidale des emplois et celle de l'utilisation des emplois par grandes fonctions est édifiante. En 1996, un cabinet privé, le cabinet Noème, en liaison avec une enquête réalisée par Madame Silland, a été chargé par le ministère de faire cette étude.

En 1996, l'IUFM consacre une large part de ses moyens à la scolarité, cette fonction représente le double du pourcentage des autres IUFM et le chiffre est comparable à celui des universités. D'une façon moindre la gestion financière est mieux encadrée que dans les autres IUFM et les universités.

À l'inverse, les fonctions de restauration et nettoyage des locaux sont au-dessous des pourcentages des IUFM ou des universités. Une évolution notable, par rapport à la structure des emplois, des écoles normales peut être constatée. Enfin, il faut noter le peu de moyens attribués à l'assistance à l'enseignement, un comble pour un institut de formation.

Le pouvoir d'homogénéisation des situations à la main du ministère est insignifiant (annexe 4, Fig. A11, p. 50 : Répartition des emplois IATOS en 1996, 2001, 2005 par catégorie (exprimée en %, annexe 4, Fig. A12, p. 50 : Le ratio répartition des emplois d'enseignants sur usagers par site en 2005).

On constate que l'IUFM s'est efforcé, dans le même temps, de développer des actions de formation permanente pour favoriser l'adaptation des personnels à leurs nouvelles missions. Le concours des centres académiques de formation administrative a été souvent requis ; des formations spécifiques internes à l'IUFM ou communes à plusieurs IUFM ont été aussi mises en œuvre. Cette politique de formation du personnel IATOS a, dans certains cas, contribué à réduire la précarité tout en renforçant l'assise des services.

Fig. 18 : Emplois affectés en 1996 aux grandes fonctions (en pourcentage)

Fonctions	Ensemble des universités en 1996	Ensemble des IUFM en 1996	IUFM de Montpellier en 1996
Nettoyage des locaux	11	20	22,1
Scolarité	18.9	12.7	18,6
Restauration		9.9	4,3
Vie institutionnelle	9.3	8.5	7,8
Gestion financière	9.3	7.9	10,4
Logistique immobilière	-	6.4	6,5
Assistance à l'enseignement	14.7	-	2,8

Source : Enquête Silland

PROTOCOLE de l'enquête Silland :

* FONCTIONS des AGENTS (chaque agent ne peut effectuer que deux fonctions, l'ETPT est exprimé en % par rapport au temps travaillé légal 35 heures. Ainsi un agent qui effectue un service à temps complet en fonction 1 sera repéré par 1,00 ; celui qui exerce en CAE 20 heures dans la même fonction sera repéré 0,85)

1 = gestion des formations, scolarité des étudiants et stagiaires : formation initiale et continue, admissions, inscriptions, organisation des formations et des enseignements (planning des salles, emplois du temps...), gestion des stages

2 = assistance technique à l'enseignement : reprographie, TICE, audiovisuel, multimédia, FOAD, préparation TP

3 = administration et gestion de la recherche : personnel administratif affecté à la recherche

4 = documentation : personnel exerçant en SCD et CRD

5 = vie institutionnelle et administrative : administration générale, administration des conseils et instances, élections, conventions, statistiques, départements

5. 1 =service intérieur : courrier

5. 2 = relations extérieures et intérieures : communication, organisation colloques

7 = vie étudiante : santé, action sociale, culturelle et sportive

7. 1= restauration

7. 2 =hébergement

8 = gestion financière et comptable : agence comptable, services financiers, marchés

9 = gestion des ressources humaines

9. 3 = santé

10 = logistique immobilière : maîtrise d'ouvrage, gestion et maintenance du patrimoine, entretien des installations, hygiène et sécurité

10. 1 = nettoyage et entretien des locaux

10. 4 = entretien des espaces verts et non bâtis

11= informatique : gestion TIC, TICE, recherche...

12= reprographie

13= prestations de services : formation autres prestations

Un constat significatif apparaît dans le comparatif (annexe Fig. A13 page 51: Comparatif des enquêtes sur le modèle SILLAND de 1996 et 2005) :

- Le développement indiscutable de fonctions au cœur de la mission de l'IUFM : la gestion des formations est un domaine qui s'est structuré (création du site de Montpellier, service de la formation PLC, ou qui marque une amplification des moyens attribués aux sites...) ; de même l'assistance à l'enseignement est un domaine qui a été volontairement étendu par une politique volontariste de la direction.
- La diminution de certaines fonctions traduit le plus souvent une nouvelle prise en compte des missions, davantage, qu'un désengagement : de la sorte « la fonction entretien » de 1996 s'est diversifiée dans des fonctions plus affirmées et donc plus spécialisées. Si l'on ajoute les fonctions 10.1 aux fonctions 10.4, 10.n, on trouve en 2005

un total de 25,1 ETPT contre 23,8 en 1996. De la même manière, si on totalise les fonctions à orientation logistique 10 et 7.1, 7.2 et 5.1, le nombre d'ETPT est de 40,9 en 1996 et de 33,9 en 2005, le rééquilibrage s'étant effectué au profit des secteurs déficitaires comme la formation et l'accompagnement de la formation : 22,7 en 1996 et 43,6 en 2005.

- Les fonctions qui progressent peu ou pas en pourcentage mais qui évoluent positivement au niveau des effectifs ; c'est le cas de la gestion financière et comptable, de la GRH, de l'informatique « administrative et pédagogique », de la communication.
- Les fonctions qui progressent peu ou pas en pourcentage mais qui évoluent négativement au niveau des effectifs, sont les fonctions relevant de la vie institutionnelle et administrative, la documentation.

Avec ce document, l'établissement dispose d'un des outils utiles pour traiter la gestion des activités et des compétences (Le Boterf, 1994 ; Zarifian, 2001). Cependant, on peut regretter que la direction de l'IUFM n'ait pas lié besoins, emplois, masse salariale. On ne peut nier le recentrage sur le cœur de métier opéré en externalisant en partie les fonctions de restauration/hébergement, il est dommage que la réflexion n'ait pas été davantage développée en fixant un plafond de ponction à ne pas dépasser, afin de bien sérier les priorités, évitant ainsi une marche en avant en matière de dépenses. La mutualisation, si ce n'est avec le CROUS, n'a été que peu actionnée.

II- L'IUFM de l'académie de Montpellier, son portrait

Axes de recherche	Objectifs
Analyser la spécificité de cet établissement public.	Le statut et le positionnement au sein de des établissements d'enseignement supérieur. L'organisation en un réseau de cinq sites. Les missions. Le rattachement aux universités et les partenariats.
<p>UTILITE</p> <p>Le portrait de l'établissement permet de mieux comprendre son positionnement, son fonctionnement et de mieux identifier les points de force et de faiblesse.</p>	

A- LA CARTE D'IDENTITE DE L'ETABLISSEMENT

1- La place de l'IUFM parmi les établissements d'enseignement supérieur

Dans le dispositif du supérieur, coexistent une multitude d'établissements dont on connaît souvent les noms, mais rarement les statuts ; le plus connu est l'établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel (EPSCP) qui comprend un type d'établissement communément nommé l'université, (il en existe 86 en 1990 -pas de fusion, pas de nouvelle création à l'époque-, quatre dans l'académie de Montpellier). Sous ce statut, un second type d'EPSCP apparaît sous la nomenclature d'institut et d'écoles extérieures à l'université, enfin sous le statut d'EPSCP se trouvent les quinze grands établissements (collège de France, École Pratique des Hautes Études, Institut d'Études Politiques de Paris, le Palais de la Découverte, l'École Centrale des Arts et Manufactures ; s'ajoutent dans cette rubrique les cinq écoles françaises à l'étranger (Casa de Velasquez de Madrid, École Française de Rome...), et les quatre écoles normales supérieures.

Les établissements publics à caractère administratif (EPA) sont une autre variété d'établissements publics. Six EPA à caractère particulier : Université française du Pacifique,

École Nationale Supérieure Louis-Lumière, etc. ; deux EPA sous tutelle conjointe de plusieurs ministères dont l'Éducation nationale : Centre d'Études et de Recherche sur les Emplois et les Qualifications (CEREQ), Institut National de Physique Nucléaire et de Physique des Particules (INPNPP) ; vingt-cinq EPA écoles d'ingénieurs, les sept instituts d'études politiques dont celui de Paris, l'Institut d'Administration des Entreprises de Paris.

Et parmi les EPA, les EPA rattachés à un EPCSCP, dont font partie les 31 IUFM rattachés aux universités de leur académie respective qui complètent cette liste.

2- Le statut d'établissement public administratif

L'IUFM n'est donc pas une université, c'est un établissement public national d'enseignement supérieur à caractère administratif. La différence avec l'université réside dans le titre (directeur et non président) et la désignation du directeur (nommé par le ministre, choisi sur une liste d'au moins trois noms établie par le conseil d'administration, autre différence c'est le recteur qui préside le conseil d'administration qui compte un nombre important de membres extérieurs à l'établissement). Enfin, l'IUFM ne délivre pas de diplômes.

L'établissement public fait partie des institutions spécialisées et décentralisées de l'administration qui à côté des services habituels de l'appareil de l'État -ministères, services extérieurs (rectorat et inspections académiques)- permettent de gérer le service public de l'Éducation nationale et de l'enseignement supérieur.

Sans être indépendants, ils sont dotés d'une autonomie certaine concrétisée par l'attribution de ce que les juristes appellent la personnalité morale. Ce qui revient à dire que les établissements publics correspondent à un centre individualisé au sein de l'appareil de l'État. Cette notion se caractérise par la possibilité d'avoir un patrimoine, des organes de direction (conseil d'administration -CA-, conseil scientifique et pédagogique -CSP-, un directeur) et un budget alimenté par des subventions et des ressources propres.

Enfin, l'établissement public se caractérise par la spécialité, c'est-à-dire que ses compétences sont limitativement énumérées (notion de compétence d'attribution).

L'objectif de la réforme était de lier la formation des maîtres à la recherche, le rattachement aux universités, certes mal défini, et sans conséquence majeure sur l'autonomie de l'établissement, en était la marque. En 1993, il est rappelé par Jean de Boishue, Secrétaire d'État chargé de l'enseignement supérieur, dans la circulaire de recrutement des emplois, que le cadre de la recherche pédagogique reste l'université. À la même date le directeur de l'IUFM de Montpellier, tout comme ses collègues directeurs, ont une vue différente; pour lui, il faut que la formation dépende d'une politique exigeante de recherche, d'autant que la formation professionnelle à ses besoins propres.

3- Une double tutelle et le rattachement aux universités

Un établissement public national se caractérise par le rattachement à un niveau de l'administration de l'État, en l'occurrence le ministère de l'Éducation nationale pour les IUFM qui assure le contrôle et la tutelle.

Tutelle assurée plus précisément par la direction de l'enseignement supérieur (mais compte tenu de ses missions l'IUFM dépend étroitement de la direction des enseignements primaire et secondaire), il est également contrôlé par la chambre régionale des comptes, le comité national d'évaluation (CNE), l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale (IGEN) et l'inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale (IGAENR).

Autocontrôle enfin, corollaire de l'autonomie, l'établissement a obligation d'évaluer le fonctionnement de ses enseignements et de la formation.

Le deuxième niveau de tutelle est l'académie puisque le recteur est à la fois représentant du ministre et chancelier des universités, mais également président du conseil d'administration de l'IUFM et finalement le représentant de l'employeur.

L'IUFM de l'Académie de Montpellier est rattaché aux quatre universités de l'académie, Montpellier I, Montpellier II, Montpellier III, et l'université de Perpignan par des conventions en ce qui concerne le financement des formations et l'intervention des personnels. Le texte d'organisation des IUFM ne prévoit pas de définition, ni de contenu au rattachement. Chaque IUFM établit avec ses partenaires le contenu de la convention.

4- L'IUFM, *melting-pot* ou *patchwork* de cultures ?

Pour faire tourner un établissement de formation du type de l'IUFM, il faut des formateurs, des étudiants et des stagiaires. Mais également, des bâtiments, des services, des équipes capables de piloter, des instances et des cercles de concertation. Un rapide coup d'œil permet de se convaincre de la montée des effectifs qui ont triplé entre 1991 et 2002 pour atteindre à peu près quatre mille étudiants et stagiaires au maximum de la courbe.

Quant aux formateurs, il convient de souligner tout d'abord la multiplicité des situations : formateurs à temps plein nommés à l'IUFM, formateurs associés à temps partiel, intervenants occasionnels, chargés d'enseignement vacataires. La multiplicité des situations fait écho à celles des statuts : universitaires, professeurs de type second degré affectés en milieu universitaire, professeurs des écoles, maîtres formateurs, le manteau d'Arlequin est bigarré. Pour faire bonne mesure il faut y ajouter les corps d'inspection. Et les BIATOS.

Cette énumération rend bien compte de la variété des corps et des cultures : les universitaires attachés à la transmission des résultats de la recherche scientifique, forme pointue de la culture savante ; le second degré attaché à la transmission de savoirs disciplinaires et du patrimoine culturel ; le premier degré tourné vers l'intégration sociale et culturelle de tous les enfants et vers la formation pédagogique des maîtres ; les enseignants du technique en part minoritaire sont plus proches du monde du travail, et soucieux d'apporter une réponse pédagogique efficace aux enfants en difficulté.

Tout ce monde, parfois aux antipodes, doit trouver des repères communs et partagés dans le plan de formation, c'est dire l'importance que représente ce document. C'est aussi être attentif aux partenaires indispensables pour faire tourner le système.

B- LES MISSIONS DE L'IUFM

L'article 17 de la loi 89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation crée les IUFM : « [...] les IUFM dans le cadre des orientations définies par l'État conduisent les actions de formation professionnelle initiale des personnels enseignants. Ils participent à la formation continue des personnels enseignants et à la recherche en éducation ».

La trame des relations, tissées très fin, avec de nombreux partenaires permet à l'IUFM d'assurer dans des conditions satisfaisantes ses missions qui sont donc triples.

1- La formation

1-1 la formation des étudiants et stagiaires

La première mission, bien entendu, est la formation initiale, qui est de préparer des jeunes étudiants aux métiers de l'enseignement. Passons rapidement sur la formation continue dispensée aux professeurs des écoles et instituteurs des départements, 15 % du potentiel de formation légué par les anciennes écoles normales aux IUFM doit y être tout de même consacré dans la mesure où une partie de la formation continue du premier degré était

gagée sur les moyens des écoles normales. L'IUFM devient en outre en 1998⁷⁷ à la suppression des MAFPEN, l'institution opérationnelle pour la formation continue des premier et second degrés sous l'autorité politique du recteur. Ce transfert sera remis en cause peu de temps après, les recteurs souhaitant récupérer la formation continue.

Revenons à la formation initiale qui doit selon l'expression du recteur Bancel amener progressivement le formé à «une professionnalité globale » ; c'est à dire que la formation est d'abord appuyée à une démarche de professionnalisation dès la première année. Les connaissances disciplinaires qui restent traditionnellement un bloc hiératique impliquant la collaboration des universités, constituent avec la didactique et la connaissance du système éducatif et de son environnement le deuxième point d'ancrage de cette formation. Le tout est inscrit, à partir de 1996, dans une sorte de charte quadriennale, le contrat d'établissement dont le plan de formation est la pièce majeure.

Il faut y ajouter la formation de préparation professionnelle (pré-pro) en faveur des étudiants, mission mise en place au sein des universités qui requiert évidemment une contribution (voire une association) des IUFM.

1-2 La formation de formateurs est consubstantielle de la professionnalisation

La formation des formateurs n'est pas une mission à proprement parler de l'établissement, cependant, dans le contexte de création d'un établissement à qui est confiée une formation toute nouvelle dans sa structure, et qu'il doit l'organiser en conservant le personnel des anciens établissements, la formation des formateurs devient capitale.

D'autant que l'alternance suppose une intelligence collective entre les formateurs de l'IUFM et ceux du terrain sous peine de ne mettre en œuvre qu'une intégration « juxtapositive » (Étienne, 2009a). Le Pôle Sud-Est (service issu de l'association des IUFM du Sud-Est et de La Réunion) est la structure qui sera chargée de la mise en œuvre du plan de formation inter-établissements.

2- La recherche en éducation

La deuxième mission concerne la recherche scientifique en éducation assurée souvent sous la férule scientifique des universités, ce n'est pas sans importance, chacun sait qu'en ce domaine, source parfois de controverses, la France accuse un retard certain. Mais peut-on parler de formation sans recherche dans le supérieur ? Avec le temps, les IUFM ont cherché à mettre en place des équipes de recherche autonomes. La politique de recherche de l'IUFM de Montpellier vise à la fois à développer l'ancrage universitaire de la recherche dans l'établissement et à permettre à tout formateur qui le souhaite de s'investir dans une activité de recherche, que ce soit dans une équipe universitaire ou dans un groupe de recherche/innovation. Cette politique est placée sous la responsabilité d'un directeur-adjoint chargé de la développer, en synergie avec la formation des formateurs. Au total, on peut identifier à l'IUFM des équipes universitaires et des équipes INRP, auxquelles il faut ajouter chaque année une dizaine d'équipes de recherche-innovation.

L'IUFM de Montpellier comporte deux équipes de recherche dont le LIRDEF (laboratoire interdisciplinaire de recherche en didactique éducation et formation) créé en 2000, équipe centrée sur l'IUFM en collaboration avec l'université Montpellier 2. Est installée également à l'IUFM, une équipe d'accueil mixte DIDAXIS, reconnue comme unité mixte université/IUFM en 1999, composante de l'équipe DIPRALANG EA 739, équipe d'accueil en Sciences du langage, de l'université Montpellier 3.

Les directeurs successifs ont fait de la recherche, et mieux de la liaison recherche/formation, un enjeu de la formation et de son progrès. Les mesures prises en faveur de l'accession à la

⁷⁷ L'arrêté du 23 07 1998 met fin aux MAFPEN à compter du 01 09 1998.

recherche, pour le plus grand nombre de formateurs, en témoignent. Très tôt, le séminaire de Pelouse a marqué cette orientation. Cependant, la liaison recherche formation ne se nouera qu'après la création du LIRDEF et la mise en place de ce laboratoire. La maîtrise annoncée aidera à avancer dans cette voie, quand bien même des actions ont été initiées au sein des groupes d'accompagnement professionnel (GAP).

3- Les relations internationales

La troisième mission (affichée moins nettement dans le décret fixant les missions de l'IUFM) est la coopération internationale permettant à l'IUFM de participer aux débats des idées sur les systèmes éducatifs et aux dialogues des cultures. Pour les étudiants et stagiaires les systèmes éducatifs étrangers constituent un terrain d'expériences et de connaissances enrichissantes.

Le 20 septembre 1995, le nouveau directeur, qui prend ses fonctions, dans un discours prononcé lors du CA ne cite pas ce secteur dans les cinq priorités qu'il fixe à son action⁷⁸. En revanche c'est un secteur important pour le directeur nommé le 1^{er} septembre 2000 pour lequel cette ouverture à la diversité est un élément fondamental du supérieur (lettre adressé à l'ensemble du personnel).

C- L'ARCHITECTURE FONCTIONNELLE DE L'IUFM DE L'ACADÉMIE DE MONTPELLIER

1- Un réseau de cinq sites

1-1 Des sites IUFM situés dans les anciennes écoles normales

Une notion mérite d'être précisée, celle de réseau. L'IUFM, établissement académique, s'appuie dans chaque département sur des délocalisations, les sites (celui de Montpellier ne sera créé qu'en 1997), dont l'organisation pédagogique et administrative est la même dans chacun des sites. L'IUFM de Montpellier s'est structuré, dès 1991, autour des anciennes écoles normales en sites de formation, un par département de l'académie : à Carcassonne dans l'Aude, à Nîmes dans le Gard, à Mende en Lozère, à Perpignan dans les Pyrénées Orientales ; Montpellier faisait exception puisque site et services centraux se confondaient à cette date. Cette logique géographique a été renforcée par la désignation de trois directeurs adjoints dans les trois sites principaux en qualité de responsable (par la suite dénomination de directeur de site). Ces trois sites, Montpellier, Nîmes et Perpignan portaient la dénomination de centre de formation et accueillait des formations professeurs des écoles (PE), professeurs de lycées et collèges (PLC) ou conseillers principaux d'éducation (CPE) en liaison avec l'université de la ville.

Les deux autres sites Carcassonne et Mende n'accueillaient que des formations PE et portaient le nom de maison de la formation. Dès le départ, la formation des professeurs des écoles est confinée aux anciennes écoles normales, loin de l'université et des universitaires.

Ces centres avaient chacun une spécificité particulière : Mende avait une spécialité dans l'école rurale, Carcassonne dans la littérature de jeunesse.

Cette façon originale de participer à l'aménagement du territoire est souvent mise en avant par la direction. Est-ce donc pour cette raison que les anciennes écoles normales ont été transformées en sites de formation ? N'était-ce pas l'occasion pour définir un nouveau maillage, en intégrant par exemple dans le réseau Béziers ou Narbonne qui possédaient déjà leurs antennes universitaires et en abandonnant Mende et Carcassonne ? Complexe de par

⁷⁸ Ce qui ne l'empêchera pas de nommer un chargé de mission dans ce secteur et d'introduire cette action dans le premier contrat de l'IUFM.

l'héritage les difficultés n'étaient-elles pas multipliées par cinq ? L'IUFM, en fait, en conservant les cinq anciens sites a considérablement simplifié la transition, pas de modifications qui auraient pu incommoder le système premier degré (le potentiel de formateurs était conservé et maintenu sur place comme celui des BIATOSS ; le potentiel d'enseignants pour la formation continue était également conservé, ainsi que les stagiaires qui assuraient les remplacements lors du stage en responsabilité, tout comme le réseau des maîtres formateurs), les conseils généraux qui avaient un véritable attachement sentimental pour les anciennes écoles normales (beaucoup avaient été instituteurs et avaient donc fréquentés l'école normale du département), ce qui ne les empêchaient pas de lorgner vers les locaux non utilisés. La restructuration devait se faire en donnant des gages de chacun des côtés. Ne peut-on penser que l'équilibre entre pilotage académique (symbole du nouvel établissement) et pilotage de site (symbole des anciennes écoles normales) est sans cesse à réinventer dans le cadre de cette configuration ?

Or, selon le syndicat général de l'éducation nationale-CFDT, (cité dans le rapport Groperrin du 7 décembre 2011) cette limitation répondait à un objectif précis, la « reconversion », au sein de ces instituts, des écoles normales et de leurs personnels (Audition du 7 avril 2011).

1-2 Des sites déconcentrés

Y -a-t-il eu des tentations centrifuges ? Certaines revendications identitaires des sites dans certains IUFM tiennent moins à la nostalgie des anciennes structures, qu'au sentiment d'être aux marges d'un dispositif presque toujours conçu sur un schéma très centralisé, ce qui n'est pas le cas à Montpellier.

Il existe une réelle adhésion à l'idée d'un établissement unique, même si l'on doit constater la persistance du cloisonnement entre formations du premier et du second degré, en dépit des intentions et des efforts initiaux et subséquents.

Le sentiment d'une trop grande centralisation n'existe pas puisque complétant le dispositif pédagogique, chaque site possédait un budget de fonctionnement et les responsables bénéficiaient d'une délégation de signature. Indéniablement la confiance régnait. Le dispositif d'organisation en place assurait la solidité à l'ensemble, tout en offrant une souplesse de fonctionnement qui finalement a évité les revendications. Il renforçait le sentiment d'appartenance au niveau central de chacun des sites.

Dans les CA de l'année 1991 et de 1992 reviendront de la part des syndicats diverses demandes d'instructions aux sites : « nous souhaitons davantage d'instructions et moins de fax » dit le représentant de la puissante FEN. Peut être également pour pouvoir mieux analyser les décisions et de la sorte les contester ? À plusieurs reprises, les syndicats demanderont davantage de concertation avec les sites, sans que le ton n'apparaisse polémique pour autant. Les attermolements pour créer des commissions de site (qui fonctionnaient déjà de fait au travers des nombreuses structures de concertation de site) illustrent ces tiraillements centre/périphérie.

1-3 Le choix de l'implantation du siège

Le siège de l'établissement est négocié, entre le recteur et le directeur. Lorsqu'il y a plusieurs villes universitaires le rôle du recteur est prépondérant pour affirmer comme centre principal le chef-lieu académique. À Montpellier, la capitale régionale s'est imposée, malgré la velléité de courte durée de Perpignan, visant à posséder son propre IUFM « catalan ». L'équilibre est ensuite recherché. Deux appellations sont trouvées : celle d'antennes marquant une forte implantation dans une ville universitaire et celle de maisons de la formation dans les villes dépourvues de structures universitaires. N'aurait-on pas pu faire des écoles normales des maisons des enseignants réunissant formation initiale (FI) et formation continue (FC) ainsi que les Centres Départementaux de Documentation

Pédagogique (CDDP) rendant ainsi le projet encore plus attractif ? Là aurait pu se pratiquer cet amalgame des générations qui assure la permanence d'une culture et le renouveau des pratiques pédagogiques

Cependant, bien entendu, les organes de commandement de l'IUFM -le conseil d'administration- les organes de réflexion comme le conseil scientifique et pédagogique, la Commission Paritaire d'Établissement (CPE) ou le Comité Hygiène et de Sécurité (CHS) sont uniques et installés à Montpellier.

2- Un établissement carrefour

Le maillage du territoire académique est une caractéristique majeure des IUFM, offrant souvent la seule implantation d'enseignement supérieur dans des départements ruraux. Le siège, les sites illustrent d'ailleurs intimement la genèse de l'institution.

2-1 L'établissement un outil d'aménagement du territoire

Dans un rapport complémentaire au contrat quadriennal 2003-2006 « Développement de l'institut universitaire de formation des maîtres de l'académie de Montpellier » la direction précisait « [...] l'individualisation de la formation, autorisant la prise en compte des acquis du stagiaire, suppose la contribution de tout le réseau scolaire urbain et rural de l'académie afin d'offrir aux stagiaires des situations variées d'expérimentation. Ces dispositifs concourent à une bonne utilisation du maillage territorial, en même temps qu'ils entraînent d'inévitables charges.

Un soutien régional serait un encouragement à la poursuite de cette politique promouvant aussi bien la classe unique rurale de Lozère ou de l'Aude que celle des Hauts cantons catalans, les établissements des agglomérations comme La Paillade, le Haut-Vernet ou encore le Valdegourg-Pissevin [...] »

Même si l'image est excessive, l'IUFM est bien dans une position « carrefour » qui lui permet d'assurer une collaboration nourrie et un partage des missions avec de nombreux autres acteurs du système éducatif (formation avec les universités, en entreprise, stages dans les écoles, lycées et collèges).

Mutatis mutandis, il est envisagé dans un souci de bonne gestion des deniers publics et avec un esprit véritable d'innovation un partenariat de mutualisation. Pour les responsables de l'IUFM une véritable politique régionale rimerait également avec efficacité, et même efficience. On peut voir tout de même quelques contradictions entre un souci d'économie d'échelle et l'idée d'embrasser l'ensemble du maillage du territoire, considéré comme une ressource de situations de stage différenciées, indépendamment d'une analyse de coûts. Les structures départementales ont montré, en l'occurrence, leur réactivité et leur dynamisme. L'IUFM a montré sa faculté à s'insérer et à animer un réseau universitaire.

2-2 Un partenariat avec les départements difficile

La loi du 4 juillet 1990, relative aux droits et aux obligations de l'État et des départements concernant les IUFM prévoit l'affectation à ces établissements, des locaux des écoles normales et des écoles annexes afférentes dans un délai de quinze mois ; la loi dispose aussi que les collectivités départementales peuvent continuer à assumer leurs responsabilités antérieures à l'égard de ces biens et du personnel affecté à leur entretien et à leur gestion, à condition de passer convention avec l'État. À Montpellier la totalité des départements concernés ont choisi en 1991 de le faire (60% au niveau national). Le directeur de l'IUFM l'annonce triomphalement lors du CA du 20 décembre 1991. C'est un signe certainement pour lui de l'adhésion d'élus de tous les bords⁷⁹ à l'idée de l'IUFM.

⁷⁹ Sur les cinq départements 2 sont aux mains de la gauche et 3 aux mains de la droite.

Dans ces départements, le conseil général constitue un partenaire important de l'IUFM qui négocie avec lui l'utilisation, l'entretien et les transformations des locaux, leur partage éventuel avec par exemple un CDDP à Mende, un GRETA à Carcassonne.

Le site de l'IUFM est alors conçu comme un élément dynamique d'aménagement du territoire, une présence universitaire à valoriser. Les collectivités, par ailleurs, attachées aux écoles normales qui ont marqué fortement les histoires locales, tiennent beaucoup aussi à cette implantation universitaire (Filâtre, 2003). Les subventions, des conseils généraux sont disparates entre elles. Ces budgets cachent des réalités différentes puisque pour l'Aude et la Lozère les conseils généraux ont procédé à des transferts de charges, en fait des personnels sont payés par l'IUFM pour le compte de la collectivité sur les crédits délégués.

On constate aisément que les crédits délégués par les conseils généraux sont hétéroclites, mais le ratio -dépense sur élève- montre une certaine égalité ; le ratio m^2 , en revanche, souligne des dissymétries nettes. Ce qui signifie tout de même que ces budgets sont calculés d'une façon assez floue sans vraiment s'appuyer sur des critères objectifs (annexe 4, Fig. A14, p. 51 : Ventilation des subventions des conseils généraux analysée au travers du ratio dépenses par élève et dépenses par m^2 en 1999).

Le 1^{er} janvier 2000, le conseil général de l'Hérault a choisi de dénoncer la convention, dans ce cas de dévolution des biens à l'État, les relations avec la collectivité propriétaire cadastral deviennent alors inexistantes. Ce choix sera fait par les départements du Gard et de l'Aude par la suite.

Autres héritages, les écoles annexes, les directeurs d'IUFM assurant la gestion sous tous ses aspects, y compris la restauration. Les écoles annexes ont été instituées par un décret du 18 janvier 1887 pour constituer auprès des écoles normales des centres permanents d'expérimentation pédagogique. Ni les lois de décentralisation, ni la loi d'orientation n'ont conféré aux écoles annexes un statut communal. À partir de 2001, le projet d'établissement prévoit une désannexion⁸⁰ progressive. La gestion des écoles annexes pose des difficultés variées notamment en matière de sécurité, de gestion de personnels non enseignants, dans le domaine financier et juridique.

2-3 L'indifférence de la région et des villes, le désintérêt progressif des départements

La région s'est fort peu impliquée et le partenariat avec les villes se limite souvent, quand il existe, à certains aspects de la vie étudiante (vie culturelle, échanges internationaux).

L'IUFM compte 42 577 m^2 bâtis et 53 468 m^2 non bâtis répartis en 5 sites. Le patrimoine hérité est peu adapté aux missions d'enseignement supérieur car la plupart du temps les groupes de promotion au sein des écoles normales étaient réduits au point qu'à Perpignan l'école reconstruite en 1987 n'offraient, si ce n'était un petit amphithéâtre de 150 places, que des classes de dix-neuf places maximum (à la vingtième place les locaux doivent être pourvus d'une seconde porte), locaux difficilement utilisables dans le cadre de l'IUFM.

Dans un contexte de détachement progressif des départements, de raréfaction de leurs ressources, les conseils généraux ont peu investi (il est d'ailleurs difficile d'établir la contribution financière exacte dans la mesure où les travaux, sans effets médiatiques, sont conduits par eux en maîtrise d'ouvrage, sans communication financière). En effet, ces bâtiments sont apparus comme des bâtiments État et non comme les leurs. L'État de son côté a considéré que les propriétaires étant les départements, quelle que soit la situation juridique de l'instant, c'était à eux qu'il revenait d'investir.

⁸⁰ En 2005 cette question a pris un tour nouveau puisque trois départements ont décidé d'y recourir.

Fig. 19 : Surfaces 2001⁸¹ exprimées en m²

Sites	Bâti EA	Bâti hors EA	Bâti total	Non bâti
Carcassonne	1796	5092	6888	14700
Nîmes	4173	7945	12118	9084
Montpellier	2973	11617	14590	12035
Mende	1655	5249	6904	7363
Perpignan	0	2077	2503	10286
Total	10597	31980	42577	53468

Source : D'après enquête sur le patrimoine, direction des enseignements supérieur, 2000

Bien qu'une étude systématique de l'occupation des locaux avait été menée à cette fin (annexe 4, Fig. A15, p. 52 : Utilisation de l'espace en 1995 (exprimé en % par rapport à la SHON totale), l'IUFM n'a bénéficié d'aucun crédit dans le cadre du plan U3M⁸² (l'établissement n'avait pas pu concourir pour le plan U2000) les demandes n'ont pas été prises en compte. Il en sera de même dans le cadre des CPER. Au total, l'IUFM a construit avec l'aide du département des Pyrénées Orientales (25% de l'opération département, 37,5 % établissement et 37,5% État) 426 m² en salles de classe (opération de 700 000 euros). À Montpellier une opération d'un million d'euros et de 500 m², après l'acquisition d'un terrain de 1274 m² à l'université Montpellier 1, a été menée (amphi, salle de classe et bâtiment administratif financée par l'État et l'établissement pour l'équipement). À Mende une opération de réhabilitation de la cuisine et de la salle de restaurant a été conduite par le département.

Opérations auxquelles il convient d'ajouter une opération de sécurité à Mende et à Montpellier conduite par le département et l'État les bâtiments ayant reçu un avis défavorable à leur exploitation. Comme on le pressent à l'égrenage de ces chiffres et opérations, l'IUFM n'est pas le décideur unique de l'aménagement de son patrimoine, pris entre le bon vouloir de l'État et des départements.

⁸¹ À la rentrée 2002, 426m² sont mis en service à Perpignan.

⁸² Université du troisième millénaire.

Tableau de synthèse 2 : Le processus d'organisation de l'IUFM

<p><u>1- POLITIQUE (ACTION PUBLIQUE) ET INITIATIVES DE L'ETABLISSEMENT</u></p> <p><u>POSITIF</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Le démarrage de trois IUFM expérimentaux -Nomination d'un chef de projet possédant les qualités pour la mise en place d'un établissement nouveau : capacité de couper avec l'ancien, tout en préservant une continuité rassurante -Des directeurs connaissant bien le contexte local -Le rôle de la CDIUFM fédérateur -Un établissement public autonome administratif doté d'instances de direction -Un <i>melting pot</i> de cultures <p><u>NÉGATIF</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -L'absence d'évaluation des instituts expérimentaux -Le rattachement mal qualifié aux universités -La double tutelle de deux directions du ministère <p><u>OPPORTUNITÉS</u></p> <p><u>MENACES</u></p>	<p><u>2- CAPACITÉ DE PILOTAGE DES ACTIONS PUBLIQUES</u></p> <p><u>POSITIF</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Un démarrage du projet animé par un duo (chef de projet et recteur) -La communication est mise en avant -L'établissement est porté par un directeur -Une équipe de direction renouvelée à la mise en place de l'IUFM -La composition de l'équipe de direction associe des compétences variées -Un établissement en réseau -Un pilotage local affirmé : participatif, déconcentré, organisé et équilibré intégrant de multiples lieux de décision -Confiance des syndicats dans la direction qui s'exprime dans les instances -Un conseil d'administration très actif <p><u>NÉGATIF</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Un réseau de sites conservé en l'État -De nombreux partenariats font de l'IUFM un établissement carrefour complexe à diriger <p><u>OPPORTUNITÉS</u></p> <p><u>MENACES</u></p>
<p><u>4- ACTIONS D'ADAPTATION</u></p> <p><u>POSITIF</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Une évolution continue de l'organisation (services) -Une capacité d'adaptation des fonctions supports aux besoins -La volonté d'universitariser les emplois d'enseignants -Le recentrage des moyens BIATOS au profit des missions principales -Une politique de repyramidage des emplois BIATOSS <p><u>NÉGATIF</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Peu de mutualisations envisagées -Peu de réflexion sur l'évolution des sites <p><u>OPPORTUNITÉS</u></p> <p><u>MENACES</u></p>	<p><u>3- CAPACITÉ À MESURER, À EVOLUER</u></p> <p><u>POSITIF</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Un dialogue social dominé par la FSU et l'UNSA -Rôle de l'enquête « Silland » dans l'évolution des emplois administratifs -Capacité à analyser l'organisation et à évoluer <p><u>NÉGATIF</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Des missions amputées (recherche, relations internationales) <p><u>OPPORTUNITÉS</u></p> <p><u>MENACES</u></p>

QUATRIÈME PARTIE : L'évaluation des flux : recrutement des étudiants de l'IUFM de l'académie de Montpellier, les résultats à la sortie

I- Les flux d'entrée : la qualité du recrutement

Axes de recherche	Objectifs
Analyser et évaluer un élément d'une politique publique : le recrutement des étudiants.	Observer la politique définie par l'IUFM et ses partenaires. Comprendre les enjeux du recrutement. L'évaluer en termes de quantité et de qualité. Identifier les modes de régulation et les résistances éventuelles.
UTILITE Évaluer la pertinence de la réponse apportée à la mission fixée par la tutelle.	

Le recrutement se place au niveau de la licence, pour les étudiants souhaitant préparer les concours d'enseignants des premier et second degrés. Dans la filière du premier degré ils sont professeurs des écoles de première année (PE1) ou de deuxième année (PE2) ; pour le second degré, la dénomination retenue est celle de professeurs des lycées et collèges de première année (PLC1) et de professeurs des lycées et collèges de deuxième année (PLC2). Les étudiants et stagiaires sont inscrits administrativement dans les IUFM.

A- LES ATTENTES DU MINISTÈRE

1- Le parcours en IUFM

Dans le cadre des conventions les liant à leurs universités de rattachement, les IUFM se voyaient confier la responsabilité de la préparation à tous les concours du premier degré et du second degré, excepté l'agrégation. Les universités, qui avaient une longue tradition de formation aux concours de recrutement des professeurs du second degré, bénéficiaient, auparavant, de moyens attribués sur appel d'offres pour financer la préparation des concours : les universités, dans la plupart des cas, ont conservé la responsabilité des aspects disciplinaires de la préparation, l'IUFM prenant en charge la formation professionnelle et la gestion administrative et financière des formations. Si les CAPES « classiques » sont demeurés pour la plupart dans les universités, les IUFM ont très souvent pris en charge dans leur totalité (avec parfois une participation d'enseignants-chercheurs intéressés) les filières à dimension plus professionnelle répondant à des besoins de recrutement exprimés par le ministère. On peut souligner un principe établi à Montpellier : les préparations aux concours du second degré restent sous la responsabilité de l'université lorsqu'elles étaient solides et reconnues avant la création des IUFM, et là, où elles disposaient de peu d'assise, les IUFM ont pris le relais, et les responsabilités ont changé.

Cas particulier, l'IUFM pour la préparation au concours de professeur des écoles a pris le relais, non plus d'activités, mais d'une institution, l'école normale.

À cet égard, tout le monde ne pense pas que le recrutement au niveau de la licence corresponde à un processus d'ascenseur social. L'enseignant-chercheur interrogé, élu au CA, déclare (annexe 4, p. 6) que : « [...] quand on les (stagiaires qui sortent de l'IUFM) envoie aux

endroits les plus difficiles pour eux, les élèves sont des « barbares », parce que justement ils ne viennent pas de ce milieu. Voilà donc, c'est un élément négatif, on ne peut pas le cacher ».

2- La première année (étudiants)

En première année, les candidats admis sont étudiants. C'est une donnée « statutaire » importante puisqu'elle se distingue de la seconde année.

En 1991, pour tous les futurs professeurs, à quelques exceptions près (mère de trois enfants et sportifs de haut niveau qui sont dispensés du diplôme), le niveau de recrutement est le même, c'est-à-dire la licence ou tout autre titre ou diplôme sanctionnant au moins trois années d'études après le baccalauréat. Pendant l'année de licence, les étudiants se destinant à entrer en IUFM peuvent suivre des cours de préprofessionnalisation qui leur montrent les facettes du métier d'enseignant et leur offrent un premier contact avec les contenus et les méthodes de l'enseignement et souvent un stage.

La première année de formation est consacrée à la préparation des concours de recrutement que les étudiants choisissent lors de leur inscription. Pour les professeurs des lycées et des collèges, il s'agit d'acquérir une excellente maîtrise de la discipline dans laquelle ils présentent le concours. Cependant, toute l'originalité du système réside dans la sensibilisation progressive à la dimension professionnelle. C'est au cours de la première année que les futurs professeurs des écoles acquièrent les compléments de formation qui leur confèrent une polyvalence, ils reçoivent également une formation reliée aux savoirs académiques ainsi qu'une formation professionnelle.

3- La seconde année (fonctionnaires stagiaires)

Tous les lauréats des concours des premier et second degrés, entrent en deuxième année (à l'exception des lauréats ayant déjà acquis une certaine expérience dans l'enseignement qui sont affectés directement sur le terrain, leur année étant validée après une simple inspection), et ils deviennent alors professeurs stagiaires, qu'ils aient préparé le concours en IUFM, à l'extérieur du service public ou par eux-mêmes. Ils perçoivent alors une rémunération en qualité de professeur stagiaire. Ceux qui désirent préparer l'agrégation peuvent demander à leur IUFM un report de scolarité lors de la seconde année.

Les titulaires de l'agrégation entrent en seconde année pour bénéficier de la formation, quelque peu, aménagée à leur intention.

Au cours de la deuxième année, les stagiaires doivent acquérir la maîtrise des diverses situations d'apprentissage et la connaissance de l'institution scolaire. La seconde année permet donc aux professeurs stagiaires d'approfondir leur formation professionnelle.

L'élément principal de cette seconde année est le stage en responsabilité au cours duquel les stagiaires PLC2 sont chargés de 4 à 6 heures hebdomadaires d'enseignement dans une ou plusieurs classes. Le stage est de 8 semaines en deux ou trois périodes pour les professeurs des écoles. Pour les disciplines technologiques et professionnelles, un stage en entreprise est obligatoire. Les stages donnent lieu à la rédaction d'un mémoire professionnel.

Afin d'approfondir la formation théorique, le professeur stagiaire suit également des modules d'enseignement disciplinaire ou professionnel à l'IUFM, modules qui font aussi l'objet d'une validation.

La formation est individualisée à partir de 1997, des parcours personnalisés permettent de tenir compte des acquis disciplinaires et professionnels de chacun, ainsi que des besoins repérés pendant la formation et des attentes des futurs professeurs.

À l'issue de la seconde année, la certification sanctionne la formation dispensée, ce qui permet la titularisation dans la fonction publique.

La certification, placée sous l'autorité du recteur, est confiée à un jury mixte académique, comprenant des professeurs de l'IUFM, des universitaires et des représentants des corps d'inspection. En ce qui concerne les agrégés c'est l'inspection générale qui est compétente.

4- La dimension tout à fait centrale des partenariats

4-1 La « toile » des partenariats institutionnels

Le partenariat est une réalité essentielle pour comprendre le fonctionnement des IUFM, les textes le prévoyaient. Cependant, c'est de la qualité de ces relations de partenariat que dépend celle de la formation, dans la mesure où les partenaires constituent un véritable réseau d'associés et de ressources. Pour un établissement naissant, il était donc impératif de mettre en place des liens de qualité avec ces multiples partenaires.

Sur le plan fonctionnel l'IUFM est au centre d'un véritable réseau relationnel : outre les universités auxquelles l'IUFM est rattaché l'IUFM reste proche de sa tutelle le ministère de l'Éducation nationale, de la recherche et de la technologie, véritable employeur des stagiaires. Retenons également que les services extérieurs, rectorat et inspections académiques sont indispensables à la mise en œuvre du plan de formation de l'IUFM (concours et validation, affectation en stage, paiement des stagiaires). Insistons sur le rôle du recteur, chancelier des universités, et président du conseil d'administration de l'IUFM⁸³. N'oublions pas les liaisons étroites avec les chefs d'établissement et les directeurs d'écoles qui fournissent les lieux de stages aux étudiants et stagiaires et participent à la formation professionnelle. Mettons l'accent, enfin, sur les liens obligatoires avec tous les professeurs, tuteurs et conseillers pédagogiques, les instituteurs et professeurs des écoles maîtres formateurs, les corps d'inspection experts et connaisseurs du terrain. Terminons avec les conseils généraux des cinq départements de l'académie, propriétaires des locaux qui participent au financement des IUFM.

4-2 Les relations avec le rectorat et l'inspection

Les relations entre les directeurs d'IUFM et les recteurs étaient (d'après les comptes rendus des CA et d'après les témoignages) sans aspérité dans une institution où le recteur est présent à trois titres différents : président du conseil d'administration, chancelier des universités, et enfin futur employeur.

Le discours des responsables académiques du premier degré, inspecteurs d'académie directeurs des services départementaux de l'Éducation nationale (IA-DSDEN) et inspecteurs de l'Éducation nationale (IEN), à l'égard des IUFM est généralement positif ; ceux-ci sont unanimes à considérer que les procédures d'affectation et de mise en stage se déroulent harmonieusement grâce à des contacts fréquents et établis à tous les niveaux. Ils se disent aussi très satisfaits de la qualité des sortants, ce qui est un incontestable atout pour l'IUFM. En revanche, nombreux sont les IA et les IEN qui regrettent leur trop faible représentation au CA, et qui estiment peser d'un poids insuffisant sur les orientations de la formation initiale des PE. Néanmoins, ils peuvent exprimer largement leurs points de vue dans des réunions auxquelles annuellement ils sont conviés par les directeurs d'IUFM.

Les inspecteurs d'académie se montrent soucieux de la participation de l'IUFM, à la suite de l'école normale, au plan de formation du premier degré (en effet, l'IUFM est l'unique ressource pour soutenir le plan de formation départemental de formation continue) ; en 1992 et 1993, de nombreuses interventions en CA rappellent les obligations de l'IUFM en la matière.

⁸³ Immanquablement, à leur prise de fonction en qualité de président les recteurs montrent bien qu'ils sont là pour présider réellement, en tant qu'employeurs et chanceliers (CA du 12 juin 1996, du 1^{er} octobre 1997, du 7 juin 1999, du 25 septembre 2001).

Une longue négociation aboutira à la signature d'une convention entre l'IUFM, les IA et le rectorat stipulant que l'IUFM doit participer sur ses moyens pour 3000 heures/an à la formation continue du premier degré pour les cinq départements. Dans les faits, tous les stages remplacés par les stagiaires sont à la charge de l'IUFM. Ce qui correspond, *grosso modo*, à l'enveloppe prévue dans la convention.

La place qu'occupent les IA-IPR⁸⁴ dans le fonctionnement de l'IUFM, la part de responsabilité qui leur revient dans la formation des PLC2 (certaines disciplines comme les lettres, certaines langues, l'économie gestion, etc., sont pilotées exclusivement par des IA-IPR) témoigne de la qualité des relations entre les IUFM et les IA-IPR. Ils ne sont pas cantonnés à la mission prévue par les textes (nomination des conseillers pédagogiques et jurys académiques) : ils ont exercés des missions de formation, d'ingénierie de la formation en seconde année de PLC et des charges de mission.

4-3 Les relations avec les chefs d'établissement

Les textes sont très imprécis sur le rôle des chefs d'établissement secondaire dans le dispositif ; en dépit de cette carence, l'IUFM a privilégié des liens avec les responsables de collège et de lycée, allant même, dans un certain nombre de cas, jusqu'à charger, au sein de l'équipe de direction, un chef d'établissement de la responsabilité des relations avec les établissements du second degré. À Montpellier, un chef d'établissement a eu en charge la responsabilité de la formation des conseillers principaux d'éducation (CPE), ce qui est particulièrement original. Deux autres ont assisté en qualité de chargés de mission le directeur-adjoint chargé des formations du second degré dans les relations avec leurs pairs. La mesure était tout aussi novatrice que la première. Par ailleurs, les chefs d'établissement interviennent dans de nombreux modules de formation, qu'ils pilotent parfois eux-mêmes dans leurs établissements. Autre innovation la formation transversale des PLC2 se déroule dans les bassins de formation sous l'autorité conjointe d'un chef d'établissement et d'un formateur IUFM.

En revanche, l'IUFM a initialement choisi de sélectionner des établissements pour constituer un réseau d'établissements, au lieu de s'appuyer sur la totalité des établissements scolaires (théoriquement tous volontaires). La directrice-adjointe chargée du dossier expose les liminaires de son projet au CA du 14 février 1992. Les orientations sont approuvées sans restriction. Elle a en réalité développé, de façon souvent informelle, des relations privilégiées avec une partie seulement des établissements. La difficulté est alors de faire en sorte que la plupart des stagiaires PLC y soient affectés ; en effet, les stagiaires sont considérés comme des moyens d'enseignement et susceptibles d'être affectés dans n'importe quel établissement de l'académie (les affectations en Lozère restant exceptionnelles). Pour le stage de sensibilisation une rémunération non prévue par les textes est versée à titre incitatif aux chefs d'établissement qui peuvent en proposer la répartition à leurs équipes. On peut se poser la question de l'utilité et de l'efficacité de cette mesure coûteuse qui représente en entre 5 et 10 heures équivalent TD par établissement ? Ce dispositif évoluera, eu égard aux difficultés de lier affectation des stagiaires et établissements.

⁸⁴ Inspecteur d'académie, inspecteur pédagogique régional

B- RECRUTER PLUS : LE PREMIER OBJECTIF DE L'IUFM

1- Le nombre de candidatures à l'entrée en première année est soutenu

Il convient de faire la différence entre candidatures et candidats admis à suivre une préparation. Tous les candidats à l'entrée ne sont pas admis en première année d'IUFM.

En d'autres termes l'entrée ou admission en IUFM est régulée quelles que soient les filières.

Nous y reviendrons plus loin en analysant cette politique publique déclinée au niveau local.

Nous présentons ici quantitativement les chiffres représentés par le nombre des impétrants et des admis à suivre la préparation aux concours en première année.

Fig. 20 : Le nombre des candidats sollicitant leur admission en première année d'IUFM par filière 1992-2005

	92	93	94	95	96	97	98	99	00	01	02	03	04	05
PE1 1^{er} degré	2000	3099	3768	4410	4578	4802	5362	5285	5012	4827	4756	3885	3105	4317
CAPES	949	1504	2363	2562	3335	2390	2694	1839	1508	1435	1320	1228	1379	1124
CAPEPS	61	99	140	169	215	197	382	479	536	477	553	641	686	444
CPE	75	75	192	193	248	220	189	186	109	143	184	181	180	170
CAPET	147	390	598	604	517	496	451	334	220	146	157	220	219	190
CAPLP2	39	118	237	283	339	299	315	218	182	181	184	230	297	241
Sous/ total 2nd degré	1271	2186	3530	3811	4654	3602	4031	3056	2555	2382	2398	2500	2761	2169
TOTAL GENERAL	3271	5285	7298	8221	9232	8404	9393	8341	7567	7209	7154	6385	5866	6486

Source : Observatoire IUFM

On peut aisément constater que les demandes d'admission ont doublé de 1991 à 2005. C'est le cas, plus particulièrement, du premier degré, les chiffres étant un peu moins vigoureux pour le second degré.

Ces chiffres doivent être cependant relativisés dans la mesure où la plupart des étudiants candidatent dans plusieurs IUFM afin d'augmenter leurs chances d'admission et ce malgré des frais de participation au dossier qui sont minimes à Montpellier (15 euros), plus élevés ailleurs. Lorsqu'ils sont retenus dans plusieurs IUFM leur choix se porte en général vers l'institut le plus proche de leur domicile.

1-1 Le premier degré

Entre 1992 et 2005 les demandes d'admissions doublent. En considérant la série, année par année, on constate un pic entre 1998 et 2000, où les candidatures dépassent les 5000 demandes annuelles. Elles sont supérieures, néanmoins, à 4500 sur la période.

Fig. 21 : Les candidatures admises et rejetées en première année d'IUFM premier degré 1992-2005

	92	93	94	95	96	97	98	99	00	01	02	03	04	05
Candidats PE1 1^{er} degré	2000	3099	3768	4410	4578	4802	5362	5285	5012	4827	4756	3885	3105	4317
Admis à suivre la préparation	627	640	657	634	637	645	643	667	700	804	975	896	755	781
Candidatures rejetées en nombre	1373	2459	3111	3776	3941	4157	4719	4618	4312	4023	3781	2989	2350	3536
Candidatures rejetées en %	68.7	79.3	82.6	85.6	86.1	86.6	88	87.4	86	83.3	79.5	76.9	75.7	81.9

Source : Observatoire IUFM

Le rejet de nombreuses candidatures et les abandons sont extrêmement importants, en effet, si on excepte l'année de mise en place, rejets et abandons sont supérieurs à 75%, avec un pic à 88% en 1998. En ce qui concerne la filière du professorat des écoles, le rapport entre le nombre de places et la demande est, bon an mal an, de douze candidats par place. Il n'est pas étonnant, dans ces conditions, que les procédures et les critères d'admission en première année de PE aient pu être drastiques. La sélection est du type école d'ingénieur.

Le nombre de places a été fixé au départ en fonction du nombre de poste au concours dans l'académie à environ trois étudiants pour un poste au concours (chiffre recommandé par le ministère mais jamais imposé). Par ailleurs, on peut constater que l'IUFM de Montpellier a conservé des effectifs hauts car bon nombre de candidats, malgré une interdiction toujours contournée, ont passé le concours dans des académies réputées plus faciles, dans la région parisienne ou simplement dans les académies plus au Nord. Les chiffres n'ont jamais été communiqués, ou archivés, malgré des tentatives de comptage (les étudiants lauréats d'autres académies ne répondant pas aux enquêtes par peur de sanctions).

Cependant, la décroissance des candidatures pour l'admission en première année de préparation au CRPE est continue à partir de 1998 (-20,1%). La concurrence entre IUFM lorsque les dates des tests coïncident est féroce. La structure géographique des demandes est à cet égard intéressante à noter : bon nombre des candidats viennent des académies alentours (56 % des candidats sont extérieurs à l'académie). Ce qui entraîne au moment des inscriptions un nombre important de défections et *a fortiori* de difficultés de gestion pour remplir le site de Mende ou celui de Carcassonne peu attractifs.

1-2 Le second degré

Au total les candidatures ont doublé entre 1991 et 2005. Cependant dès 1998 la courbe s'affaisse doucement, les « réserves » de candidats restent cependant importantes puisque le nombre de candidatures rejetées reste à 35%. Le taux de couverture reste correct. La baisse s'explique par la réduction des viviers, notamment, dans les filières scientifiques. La réduction drastique des postes mis au concours, et, il faut bien le dire, un moindre attrait pour le métier d'enseignant en sont les causes ; on peut ajouter la difficulté pour les IUFM à occuper le terrain en termes d'image pour laquelle l'essentiel est esquissé par le goût prononcé des médias pour illustrer les phénomènes de violence, la difficulté d'enseigner à des jeunes ayant de moins en moins de repères, et de plus en plus de difficultés comportementales. On peut imaginer que si l'État reste trop peu stratège, le même phénomène qu'en 1991 peut se reproduire au moment du départ massif lié au papy-boom.

La situation par discipline est contrastée, même si la ligne générale se retrouve partout : par exemple, si l'allemand s'effondre en quinze ans, c'est parce que cette discipline perd son statut de langue de sélection. De même, alors que les postes restent importants le nombre de candidats en anglais maigrit. Il en est de même de l'histoire et géographie, lettres mathématiques, sciences de la vie. En revanche le CAPEPS augmente ses effectifs d'impétrants : il faut y voir le tropisme des excellents résultats de cette discipline qui attire les étudiants qui souhaitent, indépendamment de la géographie, mettre toutes les chances de réussir de leur côté, l'effet qualité transcende les autres contingences. Le nombre de candidats non admis à la préparation du CAPEPS dépasse les 50% dès 1999. Dans ce concert, certaines disciplines sont atypiques, comme le CAPET technologie qui a su multiplier et diversifier ses viviers en offrant des chances de réussite importantes aux concours. Les CAPLP tertiaires, *grosso modo*, maintiennent les effectifs dans la mesure où ces disciplines offrent des voies de reconversion à des salariés. La tendance est similaire pour les CAPET qui maintiennent toutefois un niveau de couverture fort qui dépasse 60% des places offertes.

La courbe des CAPLP suit un chemin identique avec une nuance, l'affaiblissement des effectifs est plus accentué à partir de l'an 2000.

Fig. 22 : Les candidatures admises et rejetées en première année d'IUFM second degré 1992-2005

	92	93	94	95	96	97	98	99	00	01	02	03	04	05
CAPES candidatures	949	1504	2363	2562	3335	2390	2694	1839	1508	1435	1320	1228	1379	1124
CAPES admis préparation	708	732	1093	1310	1498	1330	1253	1154	1008	905	890	934	1001	890
Nombre de Candidatures rejetées	241	772	1270	1252	1837	1060	1441	685	500	530	430	294	378	234
% de Candidatures rejetées	25.4	51.3	53.7	49.9	55.1	44.4	53.5	37.2	33.2	36.9	32.6	23.9	27.4	20.8
CAPEPS candidatures	61	99	140	169	215	197	382	479	536	477	553	641	686	444
CAPEPS admis préparation	61	78	96	112	154	165	247	221	199	217	224	263	266	274
Nombre de Candidatures rejetées	0	21	44	57	61	32	135	258	337	260	329	378	420	170
% de Candidatures rejetées	0	21.2	31.4	33.7	28.4	16.2	35.3	59.9	62.9	54.5	59.5	59	61.2	38.3
CPE candidatures	75	75	192	193	248	220	189	186	109	143	184	181	180	170
CPE admis préparation	49	39	72	85	108	52	64	61	73	64	51	53	60	52
Nombre de Candidatures rejetées	26	36	120	108	140	168	125	125	36	79	133	128	120	118
% de Candidatures rejetées	34.7	48	62.3	56	56.5	76.4	66.1	67.2	33	55.2	72.3	70.7	66.7	69.4
CAPET candidatures	147	390	598	604	517	496	451	334	220	146	157	220	219	190
CAPET admis préparation	84	152	166	155	147	120	106	108	72	66	75	86	79	68
Nombre de Candidatures rejetées	63	238	432	449	370	376	345	226	148	80	82	134	140	122
% de Candidatures rejetées	42.9	61	72.2	74.3	71.6	75.8	76.5	67.7	67.3	54.8	52.2	60.9	63.9	64.2
CAPLP2 candidatures	39	118	237	283	339	299	315	218	182	181	184	230	297	241
CAPLP2 admis préparation	19	53	47	61	53	73	62	44	32	73	95	108	158	137
Nombre de Candidatures rejetées	20	65	190	222	286	226	253	174	150	108	89	122	139	104
% de Candidatures rejetées	51.3	55.1	80.2	78.4	84.4	75.6	80.3	79.8	82.4	59.7	48.4	53	46.8	43.2

Total candidatures 2nd degré	1271	2186	3530	3811	4654	3602	4031	3056	2555	2382	2398	2500	2761	2169
Total admissions 2nd degré	921	1054	1474	1723	1960	1740	1732	1588	1384	1325	1353	1444	1564	1421
Total candidatures rejetées en nombre	350	1132	2056	2088	2694	1862	2299	1468	1171	1057	1045	1056	1197	748
Total candidatures rejetées en %	27.5	51.8	58.2	54.8	57.9	51.7	57	48	45.8	44.4	43.6	42.2	43.4	34.5

Source : Observatoire IUFM

Le nombre de candidatures au CAPES (annexe 4, Fig. A16, p. 52 : Les candidats sollicitant leur admission en première année d'IUFM par discipline) monte jusqu'en 1998, puis chute brutalement pour retrouver en 2005 le niveau de 1991. Cependant le taux de couverture est favorable puisqu'il y a plus de 25% de candidats par rapport aux admis. Bien entendu chaque CAPES est une situation particulière. La préparation de conseiller principal d'éducation est demandée, (à deux exceptions sur la période), 50% des candidatures sont rejetées.

Par ailleurs, il faut souligner le nomadisme des candidats qui postulent « au cas où » sans forcément avoir un plan et une motivation précise. Le plus souvent ces candidats abandonnent le cursus avant leur inscription. S'ajoutent à ces défections ceux qui n'ont pas validé l'année car il faut détenir le diplôme à l'entrée en IUFM.

C- LA REGULATION DES FLUX D'ENTRÉE

1- La carte des formations, un outil de gestion territoriale des flux

Qui dit formations, dit aussi carte des formations et gestion des flux. La création des IUFM provoque une ponction accrue dans le vivier limité des licenciés qui jusqu'alors était destiné au recrutement des professeurs des lycées et collèges, ce vivier est attiré par les concours des professeurs des écoles et des lycées professionnels. L'architecture des cartes de formation a été bâtie dans les premières années de fonctionnement des IUFM en plein accord avec les universités de Montpellier et celle de Perpignan. Durant la période, la carte des formations est retouchée à la marge. Il est peut être dommage dans ce domaine que des bassins englobant plusieurs académies n'aient pas été constitués pour examiner des implantations de préparations régulées, mais l'esprit d'autonomie du Supérieur est contraire à ces principes relevant davantage du second degré ou de la bonne gestion des moyens.

Le problème du rapport entre le nombre d'étudiants à admettre en première année et le nombre d'étudiants en deuxième année est important.

Des étudiants de diverses origines curriculaires cohabitent au sein de l'IUFM, gérer cette hétérogénéité des cursus antérieurs est un objectif important. L'IUFM ne doit-il pas donner une culture commune aux nouveaux enseignants ?

De même, les maquettes des contenus de formation ont souvent été élaborées de concert entre les IUFM et les universités. Une fois ouvertes les formations sont alimentées par les viviers d'étudiants des universités. Cependant, les IUFM n'ont pas des possibilités d'accueil extensibles, tant au vu des locaux, qu'au plan des ressources pédagogiques et matérielles. Néanmoins, la préparation aux concours est l'objectif de la plupart des étudiants titulaires de certaines licences (STAPS, histoire et géographie, langues et civilisations, etc.).

Les flux avaient fait l'objet, notamment dans certaines disciplines scientifiques, d'une régulation (sciences de la vie et de la nature, sciences physique et chimie...) avant la création des IUFM. Les règles d'attribution des budgets (% des crédits pédagogiques attribués selon des critères de réussite inscrits dans le SANREMO⁸⁵ des IUFM) auraient dû inciter à poursuivre la réflexion sur l'optimisation.

Fig. 23 : La carte de la formation 1^{ère} et 2^{ème} années

Source : Observatoire IUFM

Préparations / sites	Carcassonne	Mende	Montpellier	Nîmes	Perpignan
1^{er} ANNEE					
Professeurs des écoles	X	X	X	X	X
CPE				X	
CAPEPS			X		X
CAPES					
Allemand			X		
Anglais			X		X
Espagnol			X		X
Catalan					X
Documentation			X		
Éducation musicale et chant choral			X		
Histoire et géographie			X		X
Italien			X		
Lettres classiques			X		
Lettres modernes			X		X
Mathématiques			X		X
Occitan langue d'oc			X		
Philosophie			X		
Physique chimie			X		
Physique et électricité appliquée			X		
Sciences de la vie et de la terre			X		
Sciences économiques et sociales			X		
CAPET					
Économie gestion option A			X		
Économie gestion option B			X		
Économie gestion option C			X		
Génie électrique option B			X		
Technologie			X		
CAPLP					
Communication administrative			X		
Comptabilité et bureautique			X		
Langues lettres Anglais			X		
Langues lettres Espagnol			X		
Langues lettres histoire			X		
Génie électrique option B			X		
Mathématiques sciences physiques			X		
Vente			X		
CAFEP			X		
2^{ème} ANNEE					
Professeurs des écoles	X	X	X	X	X
Professeurs des lycées et collèges			X	X	X
CPE				X	

⁸⁵ Système analytique de répartition des moyens.

Le premier objectif assigné à la carte nationale des formations des préparations du premier degré et du second degré était, dans un contexte général de pénurie de candidats aux concours de recrutement, de faciliter l'accès aux métiers de l'enseignement sur l'ensemble du territoire.

- Les IUFM étaient incités à prendre activement le relais des universités dans les disciplines où celles-ci n'assuraient pas la préparation aux concours : dans les disciplines technologiques, dans les disciplines de l'enseignement professionnel, de la préparation du concours CPE, du CAPES de documentation en ce qui concerne l'académie de Montpellier.
- Le deuxième objectif était, dans les disciplines où le nombre de postes aux concours était relativement limité, de spécialiser les IUFM, en veillant à ce que le même concours ne soit pas préparé dans les IUFM voisins : les IUFM étaient invités à justifier leurs demandes en fonction du nombre de places offertes aux concours, du vivier régional d'étudiants dans la discipline concernée, des besoins de l'académie, et dans les disciplines existantes, des résultats.

On constate la difficulté, voire l'impossibilité, de convaincre les départements concernés des universités de l'intérêt de fermer des préparations aux CAPES ou de se fédérer avec des IUFM et universités voisines. En supprimant les allocations en 1996, on se priva au niveau central, par manque d'esprit de cohérence et en l'absence d'évaluation, d'un moyen efficace pour inciter, dans certaines disciplines, les étudiants à aller se former hors de leur académie. Les inscriptions prises en parallèle par certaines universités ont contribué à brouiller les cartes. Il apparaît clairement que le ministère n'a pas voulu créer de conflit entre les IUFM et les universités à propos des préparations aux CAPES ; et surtout, il a évité de jouer son rôle, celui de régulateur : par cela il n'a pas eu le rôle incitatif que l'on pouvait attendre de lui en laissant les acteurs de terrain se débrouiller entre eux ; ces derniers n'ont pas fait preuve, dans le même temps, de la maturité stratégique suffisante qui aurait permis de rationaliser une carte des formations qui se réduisait en fait à un atlas des égoïsmes et des intérêts supposés.

Dans les secteurs où les universités montpelliéraines se sentent souvent moins impliquées (CAPET CAPLP), voire CAPEPS, elles ont manifesté leur refus ou leur mauvaise volonté pour préparer des concours tels les CAPET en économie-gestion, ou encore au CAPLP2 en lettres histoire ou langues. Le 25 février 1994 on note que trois fermetures sont proposées avec l'accord du président de Paul Valéry⁸⁶, il s'agit des CAPLP2 en lettres histoire (7 inscrits), lettres anglais (5 inscrits), lettres espagnol (7 inscrits). Deux ouvertures sont programmées CAPLP en génie électrique et en biotechnologie. Lors du CA du 14 décembre 1994 les présidents des universités donnent leur accord à l'ouverture du CAPET en technologie, du CAPLP en mathématiques sciences, au CAPES en éducation musicale et au dédoublement du CAPES en mathématiques à Perpignan. Le 7 octobre 1998 c'est la partie perpignanaise du CAPET en économie gestion (8 étudiants) qui est fermée. En 2002, le CAPEPS est dédoublé en implantant une formation à Perpignan ; en 2004, les CAPES arts plastiques et CAPLP arts appliqués sont à leurs tours créés, respectivement à Montpellier et Nîmes. La formation CAPLP lettres-langues continue, cahin-caha, à fonctionner.

Si on dresse un rapide bilan, on remarque qu'aucune étude de terrain n'a été menée lors des phases de préparation de l'ouverture des diverses filières de formation. Aucune préoccupation d'aménagement du territoire n'a conduit la réflexion avec les universités ; chacune considérant ses intérêts ou du moins ce qui était jugé comme tel.

⁸⁶ Le président argumente « la faiblesse des effectifs, les coûts et les résultats rendent cette fermeture inéluctable ».

À cet égard le CAPEPS ouvert à Perpignan est emblématique : souhaité par le président de l'université de Perpignan, car constituant un débouché pour la licence EPS installée à Font-Romeu, a eu du mal à trouver un vivier : la plupart des étudiants perpignanais souhaitant, en fait, préparer le CAPEPS à Montpellier, au point qu'à la rentrée 2006 seule une formation pour redoublants est conservée à Perpignan. Les faits démontrent la minceur de l'étude réalisée par l'université (en fait l'ouverture est corrélée au nombre de postes au CAPEPS, nombre qui s'effondre par la suite brutalement). L'IUFM a eu du mal, par ailleurs, à installer une véritable collaboration entre ses deux centres de préparation -Perpignan et Montpellier, chaque groupe de professeurs considérant que la préparation de son CAPEPS n'avait rien à voir avec sa jumelle.

Les règles modifiées sans cesse, chaque année illustrent aussi le peu d'intérêt de la part des professeurs pour l'image de sérieux que souhaite véhiculer l'IUFM, ainsi que son souci de proposer, dans les filières à sélection, des règles stables afin que les étudiants puissent dès le début de leur cursus s'y préparer. Au point que le CNE, en 2003, demande qu'un règlement intérieur incluant les règles applicables lors des admissions soit adopté.

Néanmoins, cette offre de formation large et variée a contribué à relever le défi du recrutement ; cependant, dans le cadre de la LOLF elle apparaîtra comme une zone de non efficience surtout si la conjugaison disciplines/effectifs est examinée en parallèle avec les résultats aux concours. L'optimisation n'est pas un principe retenu.

De son côté la carte des formations aux concours de recrutement des professeurs des écoles (CRPE) a été simple, une formation dans chaque site ; les implantations n'ont plus été modifiées, si ce n'est pour augmenter ou diminuer d'un groupe tel ou tel site. Le plus « recruter » n'est pas assorti d'un mieux « recruter ».

2- L'admission en IUFM est modulée

2-1 L'admission un sujet de débat entre partenaires

À propos de l'admission en première année, le débat a toujours été vif : le président de Montpellier 3 défend les lauréats de la deuxième session de la licence qui obtiennent leur diplôme trop tard pour s'insérer dans le dispositif IUFM. En février 1993, une première tentative de régulation est tentée : l'admission à la préparation au CRPE se fait par le truchement de deux listes, l'une principale pour les titulaires de la licence en juin, l'autre est une liste d'attente qui comporte les candidats titulaires de la licence non classés sur la liste principale et les candidats en attente de licence. Une priorité est donnée aux titulaires d'une licence enseignée à l'école primaire, le dossier est centré autour du cursus et l'expérience professionnelle et pré-professionnelle, un entretien permet de départager les meilleurs candidats qui postulent une allocation d'année préparatoire⁸⁷ ou une allocation de première année.

Montpellier bénéficie surtout d'allocations de première année étant donné le nombre de candidats.

La campagne en faveur de la revalorisation du métier d'enseignant démarrée à la création de l'IUFM a porté, en trois ans, ses fruits : elle s'est accompagnée d'une vigoureuse politique d'incitation financière au travers des allocations qui étaient délivrées dans les filières les plus sinistrées et également d'une politique de création d'emplois (postes mis au concours) des plus significatives.

⁸⁷ Le décret 90-1151 du 19 décembre 1990 modifiant le décret 89-608 du 1^{er} septembre 1989 porte création des allocations d'enseignement. Ces allocations sont pour beaucoup dans l'attrait nouveau pour le métier de professeur.

Fig. 24 : Allocations d'année préparatoire et de première année attribuées à l'IUFM Source : *Observatoire statistique IUFM*

Nombre d'allocations de 70 000 F	91/92	92/93	93/94	94/95	95/96
1^{er} degré professeur des écoles	102	180	185	175	140
2nd degré					
Année préparatoire en CAPET génie électrique	-	20	20	28	21
CAPES	15	35	44		-
CAPET	-	8	26	85	74
CAPLP2	18	19	16		36
Maîtres auxiliaires	-	-	36	36	

2-2 La régulation des flux est une nécessité

L'afflux des étudiants, qui a suivi la création des IUFM, fait des admissions une question importante. L'institut peut, *mutatis mutandis*, dans la plupart des filières sélectionner les candidats qui présentent les meilleures capacités pour exercer le métier de professeur. Tous les IUFM ont, dès l'origine, entrepris de réguler les flux d'entrée en première année, en fonction des débouchés offerts par les concours, de leurs capacités d'accueil et d'encadrement, des places de laboratoire et pour le premier degré, des besoins des académies. Mais l'IUFM a été soumis rapidement à une triple pression :

- une pression sociale des étudiants (de plus en plus nombreux à accéder à une licence et à solliciter leur admission), souvent relayée par les représentants élus,
- une pression des syndicats d'enseignants qui voulaient contraindre le ministère à ouvrir davantage de places aux concours,
- une pression de certains universitaires, hostiles par principe à toute forme de sélection, au nom de l'égalité des étudiants devant le concours.

L'IUFM a réussi à résister à ces pressions dans les secteurs où l'établissement avait la maîtrise des formations : la filière PE et, le plus souvent, les disciplines scientifiques, techniques et professionnelles (dont les capacités d'accueil étaient soumises aux places dans les laboratoires), ainsi que les formations au CPE, au CAPEPS, au CAPES arts plastiques.

L'IUFM a eu beaucoup plus de mal à assurer une régulation des flux d'entrée en première année du second degré, dans les filières où il était lié aux universités, excepté là où certaines formes de régulation préexistaient, comme en SVT (demande du niveau maîtrise pour entrer en première année de préparation du CAPES).

Le SNES et le SGEN disent lors des CA leur hostilité à un *numerus clausus*. La hausse des effectifs⁸⁸ de candidats oblige à adapter la procédure, cette question viendra régulièrement en CA, avec les discussions passionnées que l'on peut aisément imaginer à la lecture des comptes rendus.

L'inscription en première année est contrôlée par une commission d'admission.⁸⁹ La commission, en amont, est doublée dans chaque filière par une commission pédagogique associant des enseignants-chercheurs et formateurs des universités et de l'IUFM, présidée par le responsable de la filière universitaire (exception faite pour l'admission à la préparation au CRPE). La commission pédagogique examine et classe les dossiers, la commission d'admission statue.

⁸⁸ Lors du conseil du 20 septembre 1995 le directeur annonce une hausse des candidats, 4410 en PE, 3573 en PLC, dans le même temps les allocations baissent 324 en 1994, 175 en 1995, c'est la fin du dispositif d'incitation.

⁸⁹ La composition est fixée par l'arrêté ministériel du 24 juin 1991. Présidée par le directeur, elle représente les universités et les partenaires institutionnels, 5 enseignants-chercheurs, 4 membres des corps d'inspection, 2 chefs d'établissement et 5 enseignants du premier et second degré de l'IUFM.

L'arrêté du 7 décembre 1994 transfère au CA le choix des conditions d'admission. La commission d'admission est complétée pour l'attribution des allocations, dans les filières qui en bénéficient, de neuf représentants élus des organisations syndicales et des élus étudiants au CA.

2-3 La complexité s'exprime dans le processus de recrutement des étudiants

La complexité de l'IUFM apparaît dans ce système contrôlé par l'institut et les universités qui co-garantissent la qualité d'un recrutement à finalité professionnelle.

La procédure des admissions est lourde et longue, elle a été animée à Montpellier dès le départ, conjointement, par une équipe associant le directeur-adjoint responsable du dossier et de nombreux responsables pédagogiques et administratifs : l'attelage, directeur-adjoint et secrétaire général, a su professionnaliser cette procédure qui traite au plus haut des recrutements environ 10 000 dossiers/an, 6000 pour le premier degré et le reste pour le second degré ; L'IUFM de l'académie de Montpellier tient le record des IUFM pour le nombre des candidats : héliotropisme, augmentation régulière du nombre d'emplois du premier degré dans l'académie, bons résultats de l'IUFM sont les explications le plus généralement avancées.

Cependant force a été de constater que les groupes de pression (Felouzis, 2003), comme pour le CAPEPS, ont proposé des modifications des règles d'année en année rendant la lisibilité de l'admission assez floue pour les jeunes et leurs familles, soulevant, même, leur hostilité massive. Dans le pire des cas, quand la règle apparaissait injuste, elle obligeait de jeunes héraultais ou gardois à redoubler sur le site d'affectation de la première année, ils devaient donc s'installer sur le site de Perpignan pour un an et en cas d'échec y rester : ce sacrifice consenti pour un an était inacceptable pour les jeunes et leurs familles pour deux ans. Les recours, les contestations étaient permanents si l'on en croit les responsables administratifs.

On peut regretter que pour améliorer l'information des usagers et de leurs familles, des journées portes ouvertes n'aient pas été organisées en complément de l'activité de l'institut lors des salons. De même, un observatoire statistique et d'analyse de l'insertion des étudiants ne sera mis en œuvre que tardivement à la demande du CNE.

3- L'évolution des règles d'admission

3-1 Les demandes d'admission à la préparation au CRPE

Les règles d'admission ont évolué. Au départ en 1992 l'admission se fait sur dossier (les points attribués étaient peu calibrés et harmonisés sur l'établissement ; chacun des sites ayant son interprétation) et sur un entretien pour départager les candidats à une allocation. Le nombre de recours écrits (non comptés les interventions d'élus) d'après le témoignage du responsable du service avoisinait les deux cents par an.

Le nombre croissant de dossiers oblige le directeur à intervenir en CA pour proposer une amélioration de la procédure en introduisant notamment un test visant à vérifier la capacité des candidats à l'expression écrite, à l'analyse d'un texte, à la connaissance des règles essentielles de grammaire, de syntaxe et d'orthographe ; le test avait également pour visée de vérifier les connaissances de base (niveau troisième) en mathématiques et sciences. Le recteur soutient ce projet qui vise à une meilleure maîtrise des procédures et offre une plus grande lisibilité aux usagers. Un point sur les admissions est fait le 17 octobre 1994, *grosso modo*, 7 000 dossiers de pré-inscriptions sont traités, les administrateurs fixent à la direction plusieurs objectifs d'étude. Le 14 décembre 1994, le sujet est comme prévu évoqué au CA : le nouveau projet affine celui de 1993 ; une meilleure information des étudiants est prévue, une participation aux frais de dossier de 100 francs (15 euros) est demandée.

Le président de Montpellier 3 et le SNES disent leur hostilité à toute mesure de sélection ou mesure de limitation de l'accès des étudiants.

Compte tenu de l'hétérogénéité des sujets proposés et des notes attribuées par les jurys la directrice-adjointe chargée de ce dossier notait les difficultés à harmoniser les résultats. L'abandon du système des allocations par le ministère à la rentrée 1996 est l'occasion de liquider les entretiens très lourds à organiser.

3-2 Un processus sous observation

Le processus est mis dès 1994 sous qualité selon le schéma suivant : écrire ce que l'on fait (règles et procédure sont rendues publiques), faire ce que l'on dit (zéro écart à la règle, la transparence sur le résultat est mis en place : vote des règles par le CA, communication à chaque candidat des notes au test et au dossier), vérifier la conformité du résultat (un suivi statistique est organisé et les tests sont soumis à un petit groupe de cobayes comprenant (le directeur, deux directeurs adjoints, un spécialiste de français et de mathématiques, et deux candidats un directeur de site professeur des écoles et le secrétaire général), améliorer le système en retour (chaque année une enquête interne est menée auprès des gestionnaires, puis une enquête de satisfaction auprès des étudiants candidats y est associée). Un test écrit est introduit en 1994, puis un QCM en 1995. Le 16 juin 1996 le directeur défend le rôle du dossier et de sa pondération qui est un correctif atténuant la brutalité du test, elle permet également au travers de la préprofessionnalisation de juger de la motivation des candidats. Le rééquilibrage des recrutements a été mené à bien puisque les étudiants de première année possédant une licence scientifique représentent 28,3% de l'effectif (contre 9,1% en 1992). En 1996, on peut constater que la procédure est contrôlée et sécurisée, les règles d'admission claires et partagées. En 1996, il n'y a plus que trois recours écrits. Ce constat n'enlève rien aux préconisations du CNE qui concernent la stabilité des règles.

3-3 Des améliorations permanentes du processus

Le 30 juin 1999, le travail réalisé sur les admissions par une commission regroupant des membres du CA et du CSP est présenté au CA qui arrête les règles pour la durée du contrat. Une épreuve écrite de culture générale présentée sous forme de QCM (d'une durée de 1h30) testant plus particulièrement les connaissances en français et en mathématiques (et en langues régionales pour le test spécial) est votée (toute note inférieure à la moitié de la moyenne de l'ensemble des candidats dans l'un des champs disciplinaires sera éliminatoire). Le test est noté sur 20 points alors que la pondération maximum du dossier ne représente que 10 points. Dans la version 1999, le dossier permet d'obtenir 3 points maximum pour une mention au BAC, 2 points dits de rapidité du cursus si l'on atteint la licence en deux ans, 5 points si l'on a exercé une activité éducative ou 2 points si l'on a obtenu un module de préprofessionnalisation (1 point pour le BAFA ou une activité éducative, 1 point pour un module de préprofessionnalisation).

Le 23 avril 2004 de nouvelles règles sont votées le dossier ne compte plus que pour 8 points. La sensibilisation aux métiers de l'enseignement (module de préprofessionnalisation, action éducative en dehors de l'éducation nationale (60 heures) y compris BAFA) est pondérée à 4 points. L'expérience professionnelle dans le domaine de l'éducation de 9 mois au moins (maître auxiliaire, contractuel, instituteur suppléant, ATER, aide éducateur, MI/SE, vacataire d'enseignement du sup. ou du 2nd degré (50 heures au moins), allocataire moniteur (50 heures au moins, assistant d'éducation, auxiliaire de vie scolaire, emploi-jeune chargé de fonctions éducatives) valent 4 points.

3-4 Les demandes d'admission aux préparations du second degré

3-4-1 L'admission en 1^{ère} année de préparation aux CAPES, CAPET, CAPLP, CPE

En ce qui concerne les PLC1 un tableau présentant les cursus recommandés et le nombre de places réservées dans les cursus scientifiques (avec *numerus clausus*) est officiellement voté le 8 février 1995.

Le règlement intérieur à partir de 2002 (sous l'impulsion du CNE) propose pour chaque type de concours, chaque discipline, les lieux de préparation, le cursus le mieux adapté, le cursus accepté, les capacités d'accueil, le mode d'admission (dossier, courrier, entretiens) ainsi que les règles de redoublement. Une information nette est donnée ainsi aux candidats.

3-4-2 L'admission en 1^{ère} année de préparation au CAPEPS

Elle est fondée sur l'examen des dossiers (14 points) et à certaines périodes sur les notes obtenues à un test qui sera abandonné lorsque le nombre d'impétrants sera voisin du nombre de places. Les candidats devaient justifier lors de l'inscription : de l'attestation de réussite aux tests d'aptitude au sauvetage aquatique et de l'attestation de formation aux premiers secours (PSC1).

3-4-3 Le système « D » perdure !

Certes, la direction a fait adopter par les CA, le plus souvent après de longs et difficiles débats, des textes relatifs aux capacités d'accueil pour chaque filière et des critères de recrutement. Mais ces textes ont souvent été contournés par les universités par le biais du redoublement, du triplement, voire du quadruplement ou de la technique de la double préparation, les étudiants s'inscrivant en agrégation pour suivre en définitive les cours de CAPES.

4- L'enquête qualité sur le recrutement IUFM pour le premier degré

La transparence des pratiques et la communication des principaux résultats sont des éléments essentiels face aux nouveaux enjeux que sont la recherche de l'attractivité et de la compétitivité des établissements d'enseignement supérieur (Frécher, 2004). Ce regard décentré sur l'action, sur les résultats acquis, en instillant des orientations nouvelles est une démarche de changement en douceur (Bouvier, 2011). Cet espace de communication permet la définition d'un sens commun (Demailly, 1999, Weick, 1995).

Lors de la journée du test d'admission à la préparation du concours de professeur des écoles du 09 avril 2005, un échantillon de 204 candidats a répondu à un questionnaire concernant le déroulement de l'épreuve et le processus d'admission.

Sur les 155 candidats ayant bien voulu indiquer leur origine géographique 51% sont de l'académie, 14% de Toulouse, 5% d'Avignon, 5% d'Aix-en-Provence, 5% de Lyon. Il y a 20% de candidats d'origine géographique diverse : Valence, Paris, Grenoble, Chambéry...

Fig. 25 : Enquête qualité test question n° 1

Question 1 : L'information écrite donnée par l'IUFM (dossier, Internet,...) vous semble	En valeur absolue	En pourcentage
Claire et suffisante	139	68%
Claire mais insuffisante	48	24%
Peu claire car pas assez abondante	8	4%
Peu claire et trop abondante	4	2%
Autre choix possible	3	1%
Sans réponses	2	1%
Total	204	100%

Pour la grande majorité des étudiants ayant répondu au questionnaire 92% estiment l'information écrite donnée par l'IUFM (dossier, Internet,...) claire ; 28% d'entre eux pensent pourtant qu'elle n'était pas suffisante. Une très faible minorité de ces étudiants estiment que cette information écrite était peu claire (6%).

Fig. 26 : Enquête qualité test question n° 2

Question 2 : L'accueil téléphonique vous semble	En valeur absolue	En pourcentage
Chaleureux et efficace en termes d'information	62	30%
Peu chaleureux mais efficace en termes d'information	7	3%
Chaleureux mais peu efficace	7	3%
Autre choix possible	9	4%
Pas observable	114	56%
Sans réponse	5	2%
Total	204	100%

30% des étudiants qui ont utilisé le service téléphonique l'ont trouvé chaleureux et efficace. Seulement 3% d'entre eux l'ont trouvé peu efficace.

Fig. 27 : Enquête qualité test question n° 3

Question 3 : L'accueil physique des services vous semble	En valeur absolue	En pourcentage
Chaleureux et efficace en termes d'information	126	62%
Peu chaleureux mais efficace en termes d'information	9	4%
Chaleureux mais peu efficace	3	1%
Autre choix possible	2	1%
Pas observable	60	29%
Sans réponse	4	2%
Total	204	100%

L'accueil physique des services semble chaleureux et efficace pour une grande majorité des candidats sondés (62%). 29% ne le trouve pas observable. Il semble que les étudiants se soient déplacés sur les sites pour se renseigner.

Fig. 28 : Enquête qualité test question n° 4

Question 4 : Le test vous paraît	En valeur absolue	En pourcentage
Bien organisé	201	98,5%
Mal organisé	3	1,5%
Sans réponse	0	0%
Total	204	100%

98,5 % des candidats ont trouvé le test bien organisé. L'organisation de l'épreuve a été appréciée, les étudiants se sont sentis encadrés. Cela démontre que l'objectif principal de la démarche qualité a été atteint.

Fig. 29 : Enquête qualité test question n° 5

Question 5 : Les consignes concernant le test sont	En valeur absolue	En pourcentage
Clares	195	96%
Peu claires	6	3%
Vos suggestions	3	1%
Sans réponse	0	0%
Total	204	100%

Les consignes qui font la qualité de l'organisation d'une épreuve semblent avoir été très largement bien perçues par 96% des candidats.

C'est un élément important qui accompagne la qualité de la procédure. Le fait qu'il n'y ait pas eu d'incidents lors de l'épreuve montre que les consignes ont été bien comprises. Les données 2006, 2007, 2008 (hors de la période de l'étude) le confirment.

Fig. 30 : Comparaison des réponses en % sur plusieurs années sur les valeurs les plus hautes de satisfaction

Questions	2005	2006	2007	2008
Question 1	68	84	78,2	80,2
Question 2	30	30,6	27,3	31,7
Question 3	62	65,8	67,7	68,8
Question 4	98,5	95,4	92,5	92,4
Question 5	96	94,7	92,7	94,3

Source : statistiques IUFM

On peut conclure en quelques mots en notant que l'IUFM a inscrit son action dans le cadre territorial en s'adossant à des modèles de mise en œuvre, garantissant une approche professionnelle du pilotage. Pilotage dans lequel le « participatif » conjugué à l'évaluation joue un rôle non négligeable. La démarche qualité vise une amélioration continue des résultats, elle est donc différente de l'évaluation qui consiste à porter un simple jugement. La qualité s'inscrit dans la logique de modernisation du service public, démarche consistant notamment à mettre au cœur des préoccupations et des procédures, les usagers.

La batterie des outils permettant d'appliquer la méthode est large, questionnaires, enquêtes, observations directes, données statistiques, outils de mesure, *benchmarking* (comparaisons). On est bien là dans une démarche qui rapproche dans une dialectique fine les prescriptions de la centrale, la mise en œuvre locale de la politique et les usagers qui en bénéficient en devenant l'enjeu de la réussite de la politique publique. En effet, l'évaluation de la performance à l'aide d'un outil de mesure a permis de vérifier l'atteinte des objectifs déclinés dans la démarche et de mesurer l'efficacité des actions menées par l'IUFM.

D- LES EFFECTIFS

Les effectifs liés à l'admission en première année sont à la main de l'IUFM et de ses partenaires, ils sont fonction de structures accueil (locaux, moyens) et d'habitus (au sens des dispositions acquises dans et par la pratique réelle comme par exemple la taille des groupes), les effectifs second degré dépendent en première année pour la plupart des disciplines des candidats ; en seconde année c'est le ministère qui décide des affectations par la fixation du nombre de postes pour le premier degré, et en fonction des besoins de remplacement de l'académie pour le second degré.

1- Les effectifs des candidats admis sont en forte progression, puis le nombre se stabilise ou diminue

Sur la période de la décennie les effectifs (annexe 4, Fig. A17, p. 53: Variation des effectifs de l'IUFM de Montpellier) ont augmenté de 44,6%, un doublement pratiquement, avec un pic significatif de 1995 à 1999⁹⁰. Les campagnes d'information du ministère ont donc eu des effets positifs.

Sur la période de quinze ans la progression des effectifs est nette (+58,9%), constituée de paliers ; entre 1991 et 1994 doublement des effectifs (les taux de progression annuels sont de 45%, 28,4%, 15,3%).

⁹⁰ Si on calcule l'augmentation entre 1991 et le chiffre le plus haut en 1999 la progression est de 138%.

Ensuite la situation est plus chaotique, les augmentations de 1995 +9,3%, 1997 +1,4%, 1999 +0,3%, 2000 +1,7%, 2001 +12,1%, 2002 +6,6% sont interrompues par des diminutions 1996 -3,9%, 1998 -2,7%, et un déclin de 2003 -7,9%, 2004 -7,2%, 2005 -3,9%. Par ailleurs les rythmes ne sont pas similaires selon les formations.

Les évolutions ne sont pas neutres elles induisent des évolutions des structures de formation et des adaptations éventuelles à prévoir pour les accompagner.

La tendance, avec des à-coups, est à une égalisation entre le premier degré et le second degré (annexe 4, Fig. A18, p. 53 : Évolution des effectifs des différentes formations 1991-2005, annexe 4, Fig. A19, p. 53 : Évolution des effectifs des premier et second degrés, annexe 4, Fig. A20, p. 54 : Effectifs 1^{ère} année de 1991 à 2005 (étudiants) par disciplines). Le rapport d'un usager du premier degré pour quatre du second degré en 1991, dix ans plus tard, passe pratiquement à 1 pour 1 ; le rapport s'établit ensuite de façon constante sur la base 40% pour le premier degré, 60% pour le second degré. On pourrait traduire cette évolution en notant que les départs à la retraite se manifestent directement au niveau régional dans le premier degré, et que les emplois du second degré sont pourvus par le mouvement des retours « au pays ». Différences d'effets entre un concours national et l'autre régional.

2- Les professeurs de lycées et de collèges

La diminution des effectifs est d'une plus grande ampleur pour les préparations aux concours de professeurs de lycées et collèges (-53,3 %).

Les effectifs PLC 1^{er} (annexe 4, Fig. A21, p. 56 : Évolution des effectifs PLC1) année présentent une courbe originale progression rapide entre 1991 et 1995 +141,7%, une stagnation en 1996, 1997, 1998, et une chute brutale à partir de 1999 -8,1% par rapport à l'année précédente, -21,8% entre 1998 et 2005.

En revanche la deuxième année PLC2 est en progression inconstante mais régulière +61,2% jusqu'en 2002. En baisse en 1992, 1993, 1998, 1999. À partir de 2003, la diminution est régulière. Il est intéressant de noter que les effectifs de seconde année (stagiaires) sont en décrochage avec ceux de première année (étudiants) ; le rapport stagiaires/étudiants est de 1/2 en 1992, puis de 2/3 pour les étudiants en fin de période. En 1992 la première année représente 74,71% des effectifs, le chiffre passe à 57,33% dix ans plus tard et remonte à 64,78% en 2005. Ces chiffres ont bien entendu une importance en termes de coût des formations, encadrement pédagogique, relations avec les partenaires. Il est difficile de dégager des prévisions dans ces conditions ; on peut s'étonner que le ministère n'est pas considéré cette question avec plus d'attention dans la mesure où tout changement à des conséquences indirectes notamment en termes de locaux, de moyens (recrutement d'enseignants ou sous-services).

3- Les professeurs des écoles

La formation des professeurs des écoles première année se met en place véritablement en 1992 (+112% des étudiants par rapport à 1991), ensuite les effectifs ne bougeront guère (voir en annexe Fig. A22 page 56 : Effectifs en première année dans le premier degré).

Fig. 31 : Effectifs des PE2

Source : Observatoire IUFM

	91/92	92/93	93/94	94/95	95/96	96/97	97/98	98/99	99/00	00/01	01/02
Effectifs PE2	0	177	368	357	376	357	358	323	412	657	893
Variation entre 1991 et 2001	+ 719										
Variation entre 1992 et 2001 en %	406,2										

C'est la filière PE2 qui enregistre la progression des effectifs la plus forte, +80.25% sur la décennie 1991-2002 avec des taux importants en 2000 +59,4% et 2001 +36,3%. À partir de 2003 les effectifs s'affaissent, -58,5% entre 2003 et 2005.

Il faut surtout porter au crédit de l'IUFM d'avoir réussi à établir un juste équilibre dans le recrutement entre les titulaires d'un cursus scientifique, les étudiants des secteurs lettres et sciences humaines enseignés à l'école (lettres modernes, langue vivante, histoire et géographie, musicologie), et les étudiants provenant des autres disciplines des sciences humaines (psychologie, sciences de l'éducation, sociologie...). L'ajustement des règles d'admission a permis cet équilibre.

L'admission en deuxième année procède du nombre de places offertes au concours ; les candidats de la liste complémentaire du concours de la session précédente appelés directement par le rectorat tout au long de l'année pour combler des vacances de postes et effectuer un remplacement, sans formation, rejoignent les lauréats de la session du concours. La deuxième année dans le premier degré enregistre une hausse spectaculaire de 406,2% en dix ans.

Fig. 32 : Effectifs 2nd année de 1991 à 2005 (stagiaires) premier et second degrés

	91-92	92-93	93-94	94-95	95-96	96-97	97-98	98-99	99-00	00-01	01-02	02-03	03-04	04-05	05-06
1er degré															
Professeur des écoles	0	177	368	357	376	357	358	323	412	657	893	762	545	549	512
Langues régionales												15	15	16	16
AIS									43	34	27	35	32	0	90
2nd degré															
CAPES															
Allemand	4	6	5	8	8	8	5	8	9	8	5	8	6	0	0
Anglais	30	32	26	35	70	66	55	59	55	58	60	73	75	59	59
Arts plastiques														0	6
Catalan	0	1	0	3	2	2	2	3	2	2	3	2	2	1	1
Documentation	15	22	18	15	9	9	3	3	10	12	9	17	12	10	11
Éducation musicale	0	0	0	0	0	0	9	8	11	13	14	13	13	14	11
Espagnol	30	31	25	32	38	35	36	38	46	48	49	59	54	38	39
Histoire Géographie	45	36	25	36	45	39	42	45	47	39	56	61	57	52	51
Italien	2	1	2	1	4	3	4	3	4	3	4	5	5	6	5
Lettres classiques	11	9	9	8	28	26	21	18	20	18	20	21	22	17	20
Lettres modernes	35	31	28	41	73	64	71	57	53	51	65	76	70	63	70
Mathématiques	32	30	29	34	81	75	60	63	55	53	68	86	73	69	77
Occitan	0	1	4	4	4	4	0	7	5	6	8	8	5	0	0
Philosophie	7	4	2	4	7	7	9	5	3	2	0	0	0	0	0
Physique Chimie	14	18	23	31	28	24	24	27	31	17	31	40	29	29	32
Physique	4	5	2	15	18	18	15	9	8	1	0	0	2	0	0

appliqué électricité																
Sciences économiques sociales	5	11	14	20	15	15	10	7	7	5	5	6	4	7	7	
Sciences et vie de la terre	8	13	17	20	33	25	29	30	38	28	41	67	54	44	38	
TOTAL CAPES	242	251	229	307	463	420	395	390	404	364	438	542	483	409	427	
CAPEPS	42	39	31	28	42	39	48	44	44	46	61	67	71	34	28	
CPE	0	14	21	20	19	19	20	22	24	24	32	40	36	29	31	

Source : Observatoire IUFM§

Comme on l'a souligné ces fluctuations sont difficiles à anticiper puisque liées à des événements externes (lisibilité pour les étudiants du nombre de places aux concours fixé annuellement par le ministère, nombre de lauréats affectés dans l'académie par le ministère, utilisation par les inspecteurs d'académie des listes complémentaires du concours) ne facilitent pas l'organisation de la formation et contraignent le plus souvent la direction de l'IUFM d'être non pas dans l'anticipation, mais dans la réaction.

4- L'ouverture à la diversité

À partir de la rentrée 1999 les effectifs de l'IUFM s'enrichissent, les aides éducateurs viennent nombreux se former à l'IUFM, s'y ajoute la formation des maîtres spécialisés de l'adaptation et de l'intégration scolaire ayant vocation à accueillir les élèves en situation de handicap (psychomotriciens, spécialistes des malentendants et déficients visuels, élèves en grande difficulté, etc.), les langues régionales s'ajoutent à l'ensemble.

Le nombre moyen d'hommes est de 20% dans la filière premier degré et 40% dans celle du second degré. Indubitablement la future profession est féminisée. Les taux sont sensiblement les mêmes depuis 1998.

Fig. 33 : Répartition des étudiants (1^{er} année) par sexe des premier et second degrés

Étudiants	Professeurs des écoles		Second degré	
	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes
1998	76,46	23,54	58,43	41,57
1999	79,18	20,82	60,42	39,58
2000	76,01	23,99	65,20	34,80
2001	79,29	20,71	61,60	38,40
2002	80,25	19,75	62,11	37,89
2003	81,14	18,86	55,50	44,50
2004	82,65	17,35	54,60	45,40
2005	82,57	17,43	59,38	40,62
Moyenne	79,69	20,31	59,66	40,34

Source : Observatoire IUFM

Les femmes, par rapport à leur nombre en préparation gagnent des points d'effectif en ce qui concerne les lauréats du concours, le taux est au-dessus de 82% dans le premier degré au terme de la sélection et de plus de 54 % dans le second degré. En revanche, les hommes dans le second degré progressent de plus de 5 points entre effectif en préparation et admis au concours, leurs résultats sont meilleurs.

Si les taux sont à peu près constants dans le premier degré, les taux « hommes » évoluent régulièrement à la hausse depuis 1999 dans le second degré.

Fig. 34 : Répartition des étudiants (2^{ème} année) par sexe des premier et second degrés

Stagiaires	Professeurs des écoles		Second degré	
	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes
Année				
1998	81,76	18,24	50,41	49,59
1999	82,38	17,62	52,30	47,70
2000	78,62	21,38	59,06	40,94
2001	79,12	20,88	56,36	43,64
2002	80,77	19,23	54,11	45,89
2003	83,89	16,11	56,14	43,86
2004	85,54	14,46	53,89	46,11
2005	84,41	15,59	52,86	47,14
Moyenne	82,06	17,94	54,39	45,61

Source : Observatoire IUFM

5- L'origine des étudiants

Contrairement à des représentations véhiculées, la formation des étudiants IUFM est assurée à 55% dans les universités et à 45% à l'IUFM.

Le poids respectif des universités est de :

- université Montpellier 1 : 8 à 10% de l'effectif avec une seule préparation, le CAPEPS,
- université Montpellier 2 (université scientifique) : autour de 10% avec 7 préparations,
- université Montpellier 3 (sciences de l'homme et de la société) : 25 à 30% des effectifs avec 11 préparations qui pèsent autant que les trois autres universités,
- Université de Perpignan Via Domitia (pluridisciplinaire) : 5 à 10% des effectifs avec 7 préparations.

La concentration des effectifs sur Montpellier est d'une évidence nette ; le maintien d'effectifs sur les cinq sites de chacun des départements de l'académie relève d'une volonté forte de participer à l'aménagement du territoire davantage que d'un besoin réel (Filâtre, 1993). Les effectifs des sites sont essentiellement des professeurs des écoles, la réalité est bien loin du vœu du recteur Bancel d'associer PE et PLC dans une formation commune. Les inerties et les cultures antagonistes ont pris le dessus.

Fig. 35 : Répartition des étudiants IUFM par établissement de formation dominant

Année	IUFM	%	UM1	%	UM2	%	UM3	%	UPVD	%
2005	1041	45,9	200	8,8	205	9,0	620	27,3	204	9,0
2004	982	42,0	183	7,9	227	9,8	699	30,1	228	9,8
2003	1106	47,7	202	8,7	204	8,8	619	26,7	209	9,0
2002	1181	51,2	223	9,7	213	9,2	595	25,8	93	4,0
2001	982	46,7	214	10,2	220	10,5	584	27,8	101	4,8
2000	884	44,4	198	10,0	209	10,5	587	29,5	111	5,6

Source : Observatoire IUFM

Fig. 36 : Origine disciplinaire des étudiants préparant le concours de professeur des écoles

Discipline de la licence	1992/1993	1994/1995
Lettres, sciences humaines	346	237
Langues	89	87
Mathématiques, sciences	57	187
STAPS	24	18
Sciences de l'éducation	14	29
Divers (droit, éco...) diplôme d'ingénieur, équivalent...	95	101

Source : Observatoire statistique IUFM

L'échantillon à former peut présenter des spécificités très particulières. La proportion très forte des listes complémentaires est constatée dans les effectifs de seconde année PE2, à savoir des candidats inscrits sur la liste complémentaire du concours et recrutés directement sur le terrain qui rejoignent l'IUFM à la rentrée suivante en deuxième année. Il va sans dire que leur expérience du terrain induit une façon différente d'aborder avec eux la formation professionnelle. Ils représentaient à la rentrée 2001 presque la moitié des effectifs de la promotion.

Dans ce domaine l'IUFM de Montpellier a réussi la mission qui lui a été confiée de recruter plus, et il a eu le souci de recruter mieux dans un environnement assez hostile, les universités ne souhaitant pas s'éloigner des routines de recrutement. Les enquêtes d'évaluation en témoignent, le processus de recrutement est maîtrisé et apprécié des étudiants.

Là où l'IUFM a échoué, c'est dans le domaine de la mutualisation des formations. Ce souci d'économie d'échelle a rencontré l'hostilité des universités et l'indifférence du ministère.

La volonté d'une ouverture à la diversité doit être mise au crédit de l'IUFM de Montpellier, cette initiative, qui apparaît banale aujourd'hui, était en avance sur son temps.

II- Les flux sortants, les résultats aux concours, la validation

Axes de recherche	Objectifs
Les résultats aux concours comme élément de performance.	Cartographie des résultats. Évolution des résultats sur la durée. L'exploitation des données.
UTILITÉ : remédiation de la formation possible à partir de l'analyse des résultats (un, parmi d'autres des critères, d'évaluation).	

A- LES RÉSULTATS DANS LE SECOND DEGRÉ

1- Un résultat partagé entre universités et IUFM pour les concours du second degré

L'analyse des résultats aux différents concours du second degré est d'autant plus difficile à réaliser qu'elle ne permet pas de mesurer l'efficacité intrinsèque de la préparation effectuée à l'IUFM puisque dans la plupart des préparations les universités sont associées.

D'une part, les chiffres ne tiennent pas compte de la totalité des candidats ayant réussi au concours (doublants, ou triplants, non-inscrits à l'IUFM ayant suivi la préparation les années antérieures) ; d'autre part, réussites comme échecs étant le fruit d'un travail en commun avec les universités, il faudrait connaître précisément les notes de l'épreuve sur dossier pour juger de son impact sur les résultats globaux.

Enfin, la comparaison entre les différentes disciplines ne peut se faire objectivement qu'en tenant compte du contexte national, le nombre de postes est une donnée importante.

Fig. 37 : Postes aux concours dans le second degré

Disciplines	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
CAPES														
Allemand	225	320	350	350	380	360	305	240	175	175	175	175	106	125
Anglais	2135	2305	2220	2255	2200	2000	1700	1270	1050	1170	1371	1371	836	1020
Arts plastiques														190
Catalan	2	2	3	2	2	2	2	2	2	3	3	3	1	1
Documentation	760	650	250	200	130	100	100	120	160	178	240	240	233	285
Éducation musicale		270	300	349	389	359	289	287	230	260	303	280	168	150
Espagnol	687	630	630	595	505	400	500	560	650	725	855	733	425	400
Histoire géographie	2170	1850	1650	1510	1320	1040	900	845	775	865	1017	1030	850	1040
Italien		35	40	40	40	45	45	42	50	54	62	65	47	58
Lettres classiques	460	460	500	530	570	500	400	370	320	335	345	320	240	284
Lettres modernes	2100	2000	2000	2000	1800	1385	1200	1150	1030	1160	1336	1365	1153	1364
Mathématiques	2351	2375	2385	2385	2000	1154	1054	945	890	990	1125	1195	1003	1310
Occitan	7	7	14	14	6	10	18	14	15	17	17	13	4	4
Philosophie	225	300	300	280	240	180	130	60	50	53	60	60	38	48
Physique chimie	1218	1400	1200	1080	880	612	550	600	620	680	800	800	663	830
Physique Électricité Appliquée	214	250	250	310	270	180	120	85	65	70	75	55	32	
Sciences économiques et sociales	250	210	250	240	170	104	55	60	50	55	65	75	74	92
Sciences et vie de la terre	255	330	330	330	330	370	470	560	650	725	852	855	594	565
CAPEPS	865	820	820	830	830	1060	1060	1050	1050	1155	1330	1330	780	800
CPE	375	375	375	400	400	400	450	400	470	500	600	600	380	415
CAPET														
Biotechnologie								40						
Économie gestion administrative	200	180	200	145	85	85	55	52	60	60	72	85	53	80
Économie gestion commerciale	160	160	225	192	114	64	64	58	60	65	75	90	58	90
Économie gestion comptable	345	345	430	300	178	95	95	86	75	90	90	110	68	90
Génie électrique	170	180	170	250	250	130	85	75	55	60	75	90	23	
Technologie		300	500	210	240	110	375	350	240	250	262	275	180	265
CAPLP														
Arts appliqués														80
Biotechnologie Biochimie														
Communication	150	150	150	125	110	55	55	55	75	80	95	100	67	83

n administrative														
Comptabilité bureautique	150	165	150	170	150	120	120	100	120	125	150	156	95	98
Génie électrique	50	65		75		90	85	75	90	110	65	125	40	48
Lettres Anglais	300	310	310						255		355	315	100	80
Lettres Espagnol	20	20	20						30	40	53	40	15	10
Lettres Histoire	330	340	350								437	470	300	350
Mathématiques Sciences Physiques	370	380	380	455	460	450	365	365	325	390	460	496	290	300
Vente	130	150	150	170	160	160	160	155	110	130	150	156	110	150

Source : Observatoire statistique IUFM

Certains CAPES n'offrent aux candidats présents que des taux de réussite inférieurs à 10% (philosophie, histoire et géographie, sciences économiques et sociales, italien), d'autres parfois plus de 30% (lettres classiques) voire 40% (musique). Ces réserves faites, on peut, néanmoins, dégager quelques tendances, les CAPES d'allemand, d'histoire et géographie, lettres classiques, occitan, philosophie, les CAPLP2 espagnol lettres, lettres histoire ont régulièrement des résultats inférieurs à la moyenne nationale. Dans le second degré les résultats ne sont pas considérés par les universités et l'IUFM, comme une évaluation de la formation puisqu'aucune analyse n'est réalisée et aucune suite n'est donnée aux résultats.

Les pourcentages d'échecs sont, cependant, bien plus importants pour les candidats extérieurs à l'IUFM. Par exemple, en 1992, au CAPES histoire et géographie, 25,2 % des étudiants de l'IUFM présents au concours ont réussi (1 sur 4), le rapport n'est plus que de 7,2 % en 2001 (pas tout à fait 1 sur 10), *a priori* moins favorable. Le nombre de postes de 2170 en 1992 contre 1030 en 2001, explique certainement ces chiffres. Si on faisait une transposition, on pourrait imaginer que les résultats seraient doublés (plus 52,5 %) en 2001 si le nombre de postes avaient été le même qu'en 1992. Globalement, le nombre de postes aux concours est passé de 17 139 en 1992 à 11 300 en 2001, c'est un élément explicatif important des résultats aux concours.

Fig. 38 : Admis de l'IUFM aux concours sur les présents de l'IUFM (en %)

Disciplines	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
CAPES														
Allemand	22.2	16.6	27.7	8.3	4.7	10	5.4	16.2	11.4	3.8	33,3	21,4	31,6	8,3
Anglais	30.8	31.4	29.4	22.9	13.0	21	35.1	25.1	28.2	40.6	39,8	27,6	31,1	32,8
Arts plastiques														12,1
Catalan	25	16.6	66.6	0	50	20	0	20	20	33.3	37,5	40	0	33,3
Documentation	51.4	35.3	16.2	15.8	6.3	7.6	0	12	15.3	10	26,1	23,1	39,1	23,3
Éducation musicale						50	40	73.6	56.5	90.9	57,7	48,1	25,7	22,9
Espagnol	29.1	30.6	28.7	14.2	15.5	18.8	25.7	25.4	20.9	34.4	34,9	23	27	13,7
Histoire Géographie	25.2	18.3	16.3	12.5	4.4	10.4	5.8	9.7	6.6	7.2	20	13	19,5	15
Italien	0	10	14.29	14.29	0	0	0	4.55	10	0	23,1	5,3	38,5	20
Lettres classiques	66.6	66.6	60	60	82.3	76.4	50	63.6	38.8	38.8	25	40,7	15,4	28,6
Lettres modernes	42.3	32.8	42.3	35.8	29.1	25	14.7	17.3	16.7	20.8	31,1	38,9	31,5	33,7

Mathématiques	50	40.3	39.3	34.1	27.5	18.1	24.6	14.4	19	12.8	27,8	22,2	23,5	26,6
Occitan	0	66.6	50	66.6	16.6	25	37.5	20	16.6	36.6	40	28,6	12,5	33.3
Philosophie	7.1	0	27.2	0	5.8	0	3.4	0	0	7.6	11.1	0	0	0
Physique Chimie	62.5	40	44.9	29.5	18.1	36.5	36	35.2	30.3	50	65.9	53.2	58.5	36.1
Phys Électricité Appliquée	100	33.3	84.6	60	55	44	20	50	30	40	71.4	25	22.2	
Sciences économiques	34.1	35.1	25.4	19.7	17.9	6.4	7.4	0	7.6	17.6	5.9	11.5	17.6	27.8
Sciences de la vie/ terre	20.5	37.5	17	29.1	20.2	16.6	15	21.9	34.1	47	41.4	45.6	54.9	43.3
CAPEPS	48.6	46.5	35.9	36.9	37.7	33.5	19.2	17.4	22.5	26.7	21.4	33.2	21.8	16.9
CPE	-	24.3	18.9	11.4	13.2	6.1	20.8	13.3	7.1	13	32.8	28		10.7
CAPET														
Biotechnologie	20	14.2	23.5	28.5	27.2	10	0	11.1						
Eco Gestion administrative	0	60	42.3	9	11.1	10	14.2	22.2	12.5	13.3	22.2	36.4	16.7	28.6
Eco Gestion comptable	0	41.1	16	19.6	4.4	2.7	22.5	12	8	21.4	36.4	17.4	13.3	15
Eco Gestion commerciale	0	10	22.7	5.2	16.6	11.7	16.6	8.3	33.3	25	11.1	22.2	27.3	33.3
Génie électrique	81.2	66.6	74.1	78.2	62.5	52.6	50	37.5	21.4	50				
Technologie	0	77.7	69.2	84.6	93.3	50	10.5	61.1	69.5	91.6	75	70.6	54.5	55.6
CAPLP														
Communication administrative	0	80	33.3	20	25	0	0	0	0	8.3	42.9	12.5	20	40
Comptabilité bureautique	40	66.6	20	0	10	0	33.3	0	12.5	6.2	45.5	17.6	20	40
Génie électrique	0	0	0	100	0	0	50	66.6	16.6	0				
Lettres Anglais	80	66.6	41.6	0	0	7.4	19.4	19.4	0	0				11.1
Lettres Espagnol	33.3	66.6	20	0	0	10.5	7.1	7.1	0	0	25	14.3		
Lettres Histoire	60	63.6	42.8	0	0	7.4	10.3	10.3	0	0	8.3	90.9		32.3
Maths Sciences Physiques	0	33.3	0	0	0	22.2	23.8	31.5	46.1	16.1	46.7	62.5		24
Vente	0	60	30.4	23	5.8	25	21.4	18.7	33.3	46.6	33.3	25		

Source : Observatoire statistique IUFM (En grisé préparations non ouvertes)

2- La qualité des partenariats essentielle pour une formation partagée

2-1 Les relations avec les universités, mariage de passion ou de raison ?

La loi de 1989 instituant les IUFM, prévoyait leur rattachement aux universités de l'académie sans en fixer les axes. En 1990, les décrets d'application n° 90.867 du 28 septembre 1990 qui fixent les règles d'organisation et de fonctionnement des IUFM ne font mention que d'une obligation de convention entre les IUFM et leurs universités de rattachement. On voit donc que l'obligation de rattachement se réduit à une obligation de convention, sans que le texte en limite les contours et les contenus, c'est donc aux partenaires d'être imaginatifs. L'IUFM et les universités, ne peuvent s'ignorer, bien au contraire, des liaisons étroites existent entre EPCSCP⁹¹ et EPA. Les conventions déterminent à Montpellier les modalités de financement des formations, ces modes de financement revêtent des aspects différents suivant les académies. Pouvait-on faire preuve d'originalité ? Certainement, en organisant une véritable complémentarité entre établissements, fondée sur des savoir-faire réciproques, à la place d'un accord *a minima*. Cependant, un *modus vivendi* a été trouvé : l'Université s'occupant des épreuves disciplinaires des concours du second degré, et l'IUFM de l'épreuve

⁹¹ Établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel, autrement dit les universités.

professionnelle (sur dossier) ainsi que de la gestion administrative des étudiants et de la gestion financière des formations.

Cependant, on ne peut ignorer la grande diversité des rapports entre les IUFM et les universités de rattachement dus à l'engagement, plus ou moins fort, des universités dans la formation, la taille et le nombre des établissements. Muller (1990) constate que le pilotage par secteur ministériel, l'enseignement supérieur et l'enseignement scolaire en l'occurrence, a de la difficulté à répondre à la complexité locale des actions publiques caractérisées par la multiplicité des problèmes. Par ailleurs, il faut avoir le contexte à l'esprit, la création des IUFM est apparue comme un traumatisme pour de nombreux universitaires impliqués dans la formation des enseignants, et lors des premières années, ils ont été nombreux à vouloir leur disparition, persistant à nier la responsabilité des IUFM dans les préparations aux CAPES. Il faut avouer que la collaboration EN et universités avait été un semi échec car elle avait été pensée en termes organisationnels et non de contenus. Le second degré moins préparé a vécu le changement peut être avec encore plus de difficultés ? C'est là une expression de la territorialisation des politiques publiques qu'ont démontrée plusieurs auteurs (Musselin, 2001 ; Filâtre, 2003 ; Soldano, Filâtre, 2004).

Cette situation s'explique par l'histoire des IUFM. En particulier à Montpellier, en 1991, année de création de l'IUFM, il n'a pas été procédé à un état des lieux précis des moyens consacrés aux préparations aux CAPES dans les universités de rattachement. Dès lors, l'IUFM par ses directeurs a véritablement négocié avec les universités les modalités et les droits d'inscription, les crédits pédagogiques à reverser, sans qu'une règle claire n'ait jamais été votée.

2-2 Le financement des formations

Dans l'académie de Montpellier, les inscriptions sont prises à l'IUFM, l'étudiant peut prendre à l'université une inscription complémentaire (maîtrise, agrégation) selon la procédure des doubles inscriptions.

Dans l'académie de Montpellier, 60 % des droits d'inscription sont reversés aux universités ainsi que 75 % des crédits pédagogiques délégués par le ministère. L'IUFM consacre environ 12 % de son budget à ce financement qui s'est développé de 2 319 KF (353 529 euros) en 1992 à 2 800 KF (426 857 euros) en 1996 pour se stabiliser par la suite.

Dans ce dialogue nourri pour établir le montant de la participation des IUFM, le ministère ne joue pas un rôle d'arbitre, mais de régulateur en incitant l'IUFM et les universités, en 1996, à renégocier les conventions à la baisse, dans un contexte budgétaire très défavorable aux IUFM qui n'ont obtenu aucune augmentation financière malgré l'accroissement des effectifs. Cependant, illustration de la collaboration étroite universités et IUFM, les financements sont à nouveau versés directement par les IUFM aux universités, de la main à la main si l'on peut dire, après une période pendant laquelle le ministère délivrait directement les sommes aux universités. 1995 est la date d'un accord passé par les présidents d'université et le directeur de l'IUFM sur les financements, un modèle simplifié (attribution d'une somme fixe par étudiant, *pro capita*) a succédé à une modélisation extrêmement complexe que seules quelques personnes maîtrisaient.

2-3 Le rôle des relations interpersonnelles

Aux relations financières, administratives, pédagogiques et scientifiques, il importe d'ajouter les relations inclassables que l'on pourrait simplement qualifier de bon voisinage ou de compréhension réciproque, le mot n'est pas trop fort. L'accueil de cours de l'université dans les locaux IUFM, l'accueil de multiples manifestations est devenu chose banale. Ces flux des universités vers les IUFM ne sont pas à sens unique puisque à l'IUFM des mesures

d'incitation à la recherche dirigent des PRAG⁹² et PRCE⁹³ vers les DEA⁹⁴ et les thèses (huit décharges sont attribuées chaque année).

La décision du CNE, en 1995, d'évaluer les IUFM est une mesure de reconnaissance des IUFM en tant qu'établissement d'enseignement supérieur.

L'alternance théorie-pratique et l'émergence d'une culture professionnelle commune ne peuvent être que le fruit d'une étroite collaboration IUFM-Université. Les directeurs de l'IUFM de l'académie de Montpellier ont soutenu une politique d'« universitarisation » de l'IUFM (recrutement d'enseignants-chercheurs placés comme une priorité majeure, fonctionnement des commissions de spécialistes, place de la recherche, forme d'organisation associant usagers et enseignants comme dans les services communs, échanges internationaux).

Ces échanges, sous forme de va et vient, sont illustratifs des relations nourries entre IUFM et universités de l'académie ; à l'évidence après une période d'expectative, des schémas de collaboration se sont mis en place. Cette liaison est capitale pour former de bons enseignants. Du resserrement et de l'élargissement des champs de cette coopération, notamment la recherche, dépendent, sans doute, les progrès de la formation des enseignants.

B- LES RÉSULTATS DANS LE PREMIER DEGRÉ ET LEUR EXPLOITATION

On constate l'augmentation régulière du nombre de postes mis au concours mais une baisse sensible des parts de marché prises par l'IUFM, la multiplication de préparations privées explique peut-être cela. « C'est un sérieux motif d'inquiétude que le dernier redressement de 2001 ne suffit à dissiper » peut-on lire dans le rapport d'évaluation interne à destination du CNE.

Les syndicats rajoutent une explication supplémentaire : « le nombre des PE1 est stable et le nombre de postes au concours augmente, donc la part de l'IUFM est forcément en baisse ». La conséquence est qu'à côté des listes complémentaires et des lauréats qui ont préparés le concours à l'IUFM se distinguent les candidats qui n'ont pas suivi la première année d'IUFM.

1- Les constats

Concernant les résultats, il est primordial de considérer la performance des candidats qui ont bénéficié à un titre ou un autre de la formation et qui les lauréats du concours n'apparaissent pas dans les statistiques des résultats (annexe 4, Fig. A23, p. 56 : Taux de réussite des étudiants de première année de l'IUFM exprimé en % page). Il s'agit de comptabiliser plusieurs types de lauréats : étudiants de la même année inscrits dans une autre discipline car n'ayant pu intégrer la préparation et s'étant inscrit dans une discipline CAPES à l'accès libre ou candidats tentant un CAPES et un CAPLP ou un CAPET et un CAPLP2, ils sont dénommés -IUFM 2- ; étudiants de la même discipline mais d'une année antérieure non réinscrit, ils sont dénommés -IUFM 3- ; étudiants d'une autre discipline et d'une autre année s'étant réorienté vers une autre préparation mais revenant vers la discipline de sa première préparation, ils sont dénommés -IUFM 4-. Leur prise en compte est importante dans la mesure où les résultats sont modifiés conséquemment, en 2005, ils représentent 75 étudiants admis supplémentaires, soit 23 % d'étudiants lauréats de plus.

Il faut y ajouter, différé d'une année le résultat obtenu par les étudiants inscrits sur liste complémentaire recrutés en cours d'année (annexe 4, Fig. A24, p. 56 : Évolution des effectifs

⁹² Professeur agrégé.

⁹³ Professeur certifié.

⁹⁴ Diplôme d'études approfondies.

des listes principales et des listes complémentaires, annexe 4, Fig. A25, p. 56: Postes aux concours dans le premier degré).

En parallèle au réglage de la mesure la plus adéquate des lauréats, le nombre de poste (annexe 4, Fig. A25, p. 57 : Postes aux concours dans le premier degré) est une donnée d'entrée importants : en 2005 le taux de réussite (rapport entre les étudiants inscrits et les lauréats) ne peut pas être supérieur à 62% si tous les postes étaient attribués aux étudiants inscrits à l'IUFM. La part de marché (annexe 4, Fig. A26, p. 57 : Évolution des "parts de marché" IUFM) est un indicateur plus précis que la performance estimée par le rapport étudiants sur résultats.

Les constats tirés de tout l'outillage statistique permettent d'engager une réflexion sur le dispositif de sélection visant à retenir les candidats les plus proches des prérequis du concours, notamment dans les domaines majeurs ; culture générale polyvalente, maîtrise de l'écrit, facultés d'expression et de communication. Il permet également une boucle de rétroaction sur la conception du plan de formation et les moyens consacrés à cette préparation.

Fig. 39 : Résultats au CRPE pour les étudiants dits « IUFM 1* »

SESSIONS	POSTES AU CONCOURS	ADMIS IUFM	PART DE MARCHÉ*
2005	447	221	49,5%
2004	486	242	49,8%
2003	456	246	54%
2002	475	278	58,5%
2001	468	303	64,7%
2000	427	257	60,2%
1999	312	225	72,1%
1998	259	194	74,9%
1997	235	183	77,9%
1996	233	174	74,7%
1995	227	178	78,4%
1994	211	170	80,6%
1993	240	198	82,5%

Source : Observatoire statistique IUFM

*Rapport entre le nombre de places obtenues aux concours par les étudiants IUFM sur les places mises aux concours

IUFM 1 : étudiants inscrits en première année

Fig. 40 : Les résultats du CRPE par site en 2005

	Inscrits au concours	Présents au concours	Admissibles	Admissibles/Présents	Admis	Admis/Présents	LC
Carcassonne	126	111	68	61,26	36	32,43	4
Mende	70	61	32	52,46	18	29,51	1
Montpellier	183	165	107	64,85	68	41,21	5
Nîmes	176	150	84	56,00	46	30,67	1
Perpignan	158	150	89	59,33	53	35,33	4
Sous total PE1	713	637	380	59,65	221	34,69	15
IUFM 2	113	41	7	17,07	2	4,88	0
IUFM 3	261	166	58	34,94	21	12,65	1
IUFM 4	204	102	20	19,61	4	3,92	0

Aides éducateurs	21	12	0	0,00	0		0
Sous total IUFM hors PE1	599	321	85	71,62	27	21,45	1
Hors IUFM	2946	1397	270	19,33	75	5,37	5
Total	4258	1583	735	46,43	323	20,40	21
IUFM 2 : étudiants de la même année inscrits dans une autre discipline							
IUFM 3 : étudiants de la même discipline mais d'une année antérieure							
IUFM 4 : étudiants d'une autre discipline et d'une autre année							

La prise en compte de ces facteurs a entraîné la mise en œuvre de nouvelles stratégies ayant comme postulat de ne pas modifier le nombre d'étudiants admis en première année compte tenu du nombre d'impétrants (traditionnellement les départements du Sud fournissent de nombreux fonctionnaires, les jeunes diplômés faute de trouver des emplois dans l'industrie se rabattent sur les concours). D'abord, la recherche de corrélations entre réussite au test et au concours, dans le cadre d'une réflexion sur le dispositif d'admission reposant sur le cumul d'une note obtenue au test et la pondération du dossier du candidat (importance relative test /dossier, contenus du test...) a été étudiée. Par ailleurs, cette étude doit être menée au niveau de chacun des sites afin d'harmoniser la performance de l'établissement, c'est un axe primordial d'équité au sein de l'établissement. Si la statistique du directeur-adjoint permet le suivi des résultats des sites, il ne semble pas qu'il y ait eu de plan d'action spécifique pour chacun des sites. On peut, cependant, imaginer que chaque directeur de site s'emparant de ces résultats en ait tiré quelques conséquences. La notion de site étant sanctuarisée, la direction de l'IUFM n'a pris que des mesures globales pour améliorer la situation indépendamment des résultats des sites qui pouvaient varier assez sensiblement (12 points d'écart entre le site le plus performant et le site le moins performant).

Fig. 41 : Évolution du nombre de candidats et de postes mis au concours PE dans l'académie de Montpellier

Années	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Nombre de candidats au concours	2792	3422	4222	5019	4920	4735
Nombre de postes ouverts (non compris LC)	427	468	475	456	486	447
Nombre d'étudiants en première année IUFM	750	750	750	750	750	750

Source : Rapport du directeur-adjoint chargé du premier degré

Fig. 42 : Variation des parts de marché pour un taux de réussite de 40%

Taux de réussite	40%	40%	40%	40%	40%	40%	40%	40%	40%
Nombre de postes	450	450	450	450	450	450	450	450	450
Parts de marché visées	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
Effectifs à envisager	225	338	450	563	675	788	900	1013	1125

Source : Rapport du directeur-adjoint chargé du premier degré

L'étude a été faite (fig.42) pour vérifier à quel niveau il faudrait porter l'effectif en première année pour obtenir des résultats (traduits en parts de marché) croissant de 20% à 100% à nombre de postes et à taux de réussite constants. On note que si l'IUFM admettait (en ayant les moyens d'enseignement) en première année un tiers d'effectif en plus, ces étudiants obtiendraient l'ensemble des postes mis au concours.

2- Les remédiations proposées

On constate qu'au cours de la période 2000-2005, le nombre de postes ouverts au recrutement dans l'académie de Montpellier a connu un tassement. En revanche, le nombre de candidats, inscrits au concours, a connu une très forte augmentation. Le nombre d'étudiants en première année IUFM a toujours été, peu ou prou, maintenu au même niveau.

Une modélisation des facteurs a été mise en place pour éclairer la décision. À la suite, les dispositifs de préparation au concours ont été renforcés. Ce renforcement s'est traduit par un net recentrage du plan de formation de la première année sur les épreuves du concours et une adaptation constante à leurs évolutions. Ce recentrage a évidemment porté sur les contenus enseignés mais également sur les dispositifs de formation, notamment l'augmentation très sensible des concours « blancs » et autres situations d'entraînement systématique, sans toutefois que le caractère préprofessionnel des enseignements soit altéré.

Ensuite, la mise en œuvre de nouveaux dispositifs de formation permettant de proposer aux étudiants « doublants » des parcours de formation adaptés : le MOREC (Module de REprésentation au Concours) a été mis en place.

Voilà un exemple de démarche de progrès mise en place par l'IUFM : évaluation du résultat, analyse visant à améliorer le dispositif, choix d'un projet d'évolution, évaluation et remédiation.

C- LA VALIDATION DU CURSUS DES STAGIAIRES

L'évaluation des stagiaires est tripolaire : stage, mémoire (quatre visites sur le stage en responsabilité au maximum), enseignements disciplinaires. Les modalités d'évaluation sont réglées par les textes : elle est formative tout au long de l'année et un bilan terminal porte sur trois épreuves, le stage en responsabilité, le mémoire professionnel, les modules d'enseignement. Chaque épreuve donne lieu à une évaluation terminale distincte, dont les critères sont fixés par chaque IUFM prononcée par un jury pédagogique. Une commission de validation nommée par le directeur de l'IUFM à laquelle participent les inspecteurs établit un rapport de synthèse sur chaque stagiaire, elle établit le bilan terminal en formulant un avis global : satisfaisant ou non. En fait, les IUFM ont la charge de former à enseigner et de valider la compétence à enseigner (Campanale, 2009).

Des jurys académiques sous la responsabilité du rectorat prononcent la certification et en même temps la titularisation ou une prolongation de scolarité ou un licenciement.

En fait, les stages dans le cadre d'une formation en alternance jouent un rôle central dans le résultat de la formation. Les rapports d'accompagnement sont sommaires.

Les pratiques d'évaluation sont hétérogènes et privilégient l'accompagnement formatif.

Néanmoins, le CNE (dans son rapport de 2003) indique « qu'il est difficile de décrire précisément les procédures et les outils utilisés par l'établissement. En effet, chaque site met en œuvre une évaluation qui permet de proposer ou non la validation des stagiaires. Il aurait sans doute été utile qu'un texte de cadrage général, débattu et adopté en CSP, soit

venu préciser, pour l'ensemble des stagiaires PE2 et pour tous les sites, les modalités d'évaluation.

Les stagiaires comprennent mal les termes : ainsi une prolongation de stage, obligatoire si l'année de formation a été incomplète (congés de maladie ou de maternité, par exemple), est souvent ressentie comme une sanction pour insuffisance de la formation.

D'autres variables encore peuvent entrer en ligne de compte lors d'une évaluation, celles qu'Abernot (1996) appelle les « variables choc » et les « variables de débordement ». Les « variables choc » sont représentées par les éléments sur lesquels les enseignants sont intraitables, ce qu'ils souhaitent rencontrer, ou au contraire ne jamais voir, dans une production d'étudiants (Abernot, 1996). Les « variables de débordement » sont celles qui sont prises en compte dès que leur nombre dépasse un certain seuil, comme la goutte d'eau qui fait déborder le vase : l'orthographe, l'écriture, etc. Si certaines peuvent constituer, parfois, des critères d'évaluation, d'autres, en revanche, sont plus difficiles à accepter : faire entrer dans une évaluation sommative des savoirs et des savoir-faire d'un étudiant, des paramètres comme par exemple le délai de remise d'un travail ou encore le comportement, fausse tout particulièrement la validité de cette évaluation. À trop faire intervenir des variables de débordement, on se prive des moyens d'assurer les conditions de la réussite (Abernot, 1996). Elles peuvent créer des incompréhensions chez les étudiants. Les directeurs-adjoints successifs chargés de la formation mettront beaucoup de soins à expliciter les modes d'évaluation auprès des stagiaires et à les homogénéiser en s'adressant aux formateurs.

Pour le second degré le CNE a examiné les résultats de la validation et de la titularisation, il constate que le taux d'échec est très bas : par exemple pour l'année 2000-2001, 4 stagiaires sur 570 ont été licenciés, 10 ont été ajournés et doivent faire une année supplémentaire de stage, soit 2,5 % d'échec, dont moins de 1 % définitif. Ces taux sont stables sur les quatre années précédentes et le taux d'échec définitif est toujours inférieur à 1 %.

La validation reste un domaine protégé dans la mesure où il n'a pas été possible d'obtenir de statistiques de la part de l'établissement.

Le processus d'évaluation est vivant car soumis à l'auto-évaluation interne, l'expérience des formateurs et les commentaires des professeurs stagiaires ont montré la nécessité d'élaborer et de diffuser largement un document de cadrage des visites (et des entretiens) qui servirait de référentiels communs à tous les acteurs (stagiaires, PEMF, PIUFM, CPC, IEN, directeurs d'école, enseignants titulaires). Ce document a donc été conçu en concertation avec le département des sciences de la formation et annexé à l'actuel plan de formation (*Osmose*, décembre 2004). Dans le but de donner plus de cohérence à la validation du stage en responsabilité, il a été décidé de confier à la commission de validation de site, instruite par le conseil des formateurs, le soin :

- d'évaluer la totalité du stage en responsabilité à partir de l'ensemble des éléments recueillis tout au long de l'année de formation (et non plus une seule des trois périodes),
- de renseigner une fiche de synthèse rendant compte de cette évaluation finale et permettant au jury académique d'apprécier la globalité du stage en responsabilité.

L'évaluation des modules d'enseignement se fait, depuis 2001, par l'intermédiaire d'un Dossier de Formation Professionnel (DFP) élaboré par le stagiaire tout au long de son année de formation. Ce document fait l'objet d'un cahier des charges académique. En 2004, il évolue : les documents versés au DFP doivent être validés par les formateurs concernés, avant la remise du DFP.

Au moment de la validation terminale, il ne reste que le texte réflexif à évaluer dans la mesure où les travaux auront été validés préalablement par les formateurs disciplinaires

concernés. En fin de cursus est évaluée la composante réflexive du dossier. Cette partie du DFP offre la possibilité au stagiaire de produire une écriture authentique sur les évolutions professionnelles qui ont été les siennes depuis la rentrée de septembre (sur le plan des techniques, des postures, des représentations, des valeurs, etc.). Ce texte peut prendre en compte des expériences professionnelles ou de formations antérieures. Il constitue donc une réflexion sur son propre parcours. Pour permettre l'accompagnement de la constitution du DFP et la mise en œuvre d'une véritable réflexivité, des plages de travail sont prévues à la fois dans des séances de formation transversale, dans le cadre de la construction de l'identité professionnelle, et des séances de GAP.

Le dispositif de validation des mémoires professionnels prévoit une soutenance devant une commission constituée au moins du tuteur de mémoire et d'un assesseur (le jury de soutenance est composé, chaque fois que c'est possible, de 3 personnes -le tuteur et deux assesseurs issus, si possible, de différentes catégories de formateurs et éventuellement de différentes disciplines-).

Afin de donner plus de sens à ce temps de formation et de l'inscrire dans une cohérence d'ensemble, prenant en compte la globalité du travail du stagiaire, tout en introduisant des tierces personnes lors de la phase de soutenance, des séances publiques de présentation des mémoires jugés très performants sont organisées. Il est prévu de joindre, obligatoirement, au mémoire la fiche de suivi qui aura été renseignée tout au long de l'année.

Les textes, le plan de formation définissent des compétences attendues structurant la validation de l'année, ils peuvent apparaître comme mécanistes (Anderson, 1986). Cependant, on peut noter les efforts de la direction pour concevoir une évaluation formative recherchant grâce à des outils de type DFP la globalité de l'approche évaluative afin d'éviter une conception additive de l'acquisition des connaissances (Paquay, Wagner, 2001).

III- LES MOYENS POUR LA FORMATION

Axes de recherche	Objectifs
Repérage de tous les moyens pour la formation.	La programmation de l'« universitarisation » des emplois pour la formation. L'analyse des besoins et des moyens pour la formation. Les coûts de la formation.
UTILITÉ : l'évaluation de la construction d'un établissement d'enseignement supérieur autour de son cœur de métier.	

La formation est au cœur de l'IUFM, tout s'articule autour d'elle. Quels sont les mécanismes de pilotage qui sont mis en œuvre pour résoudre l'adéquation usagers et moyens ? La répartition des emplois, le développement des sites de formation par le biais des postes est un moyen d'organiser une politique de formation cohérente et maîtrisée. Quelle utilisation a été faite des marges d'autonomie et de régulation ?

L'arrivée d'un nouveau gouvernement accentuée, en 1993, la dépendance des IUFM vis à vis des universités ; les instituts ne peuvent plus recruter directement les enseignants-chercheurs et les financements correspondants sont délégués par le ministère aux universités.

Cependant, dès 1993, lorsque les IUFM ont été confirmés dans leur existence par la nouvelle majorité, les responsables universitaires, et tout particulièrement les présidents, se sont efforcés de dépassionner les rapports entre leurs établissements et l'IUFM comme en témoignent les procès-verbaux des conseils d'administration.

À l'évidence à Montpellier, en 1993, la signature des conventions de mise à disposition des enseignants ainsi recrutés n'a pas soulevé de difficultés particulières.

A- LA QUESTION ENSEIGNANTE

Cultures, hiérarchies, langages ne s'accordaient guère entre les différentes catégories de personnel. Bref, une question enseignante se posait à la direction de l'IUFM : quels rapport idéal entre les diverses catégories privilégier ? Quelle répartition géographique favoriser ? Quels recrutements soutenir ? Quelle formation apporter à cette myriade de formateurs afin de dégager, à défaut d'une culture, un sentiment d'appartenance et des pratiques communes de formation pour les étudiants et stagiaires ?

1- La situation de départ

Nouvellement créés, les IUFM ont récupéré, en 1991, la totalité des postes budgétaires des écoles normales (EN), 2700 emplois transférés de la section scolaire à la section universitaire du budget de l'Éducation nationale, ainsi que quelques moyens des CPR. Les IUFM ont bénéficié également de la création de 200 postes d'enseignants-chercheurs.

S'ajoutent à ces derniers, des instituteurs en poste dans les EN, souvent affectés à des tâches administratives ou d'ingénierie pédagogique, des inspecteurs (IEN⁹⁵, IA-IPR, ex-DEN), et les enseignants qui avaient un statut du second degré (PRAG et PRCE).

Le nombre de postes délégués à l'IUFM de Montpellier à sa création en 1991 (annexe 4, Fig. A27, p. 57 : Situation des postes budgétaires délégués à la création de l'IUFM de Montpellier page), comparée à la situation nationale des IUFM est d'une centaine, soit 2,6% de l'ensemble des postes des IUFM. Presque quinze ans plus tard, l'IUFM de Montpellier à une délégation qui correspond à 3,01 % de l'ensemble des postes.

À la création de l'institut, la répartition entre les différents postes permanents est originale par rapport à la moyenne nationale : en regroupant les catégories, on constate que les enseignants-chercheurs sont bien représentés avec un bon taux (9,3% à Montpellier contre 8,8% au niveau national), les professeurs des universités sont encore mieux représentés à Montpellier 4,1% contre 2,4% au niveau national ; les emplois du premier degré sont numériquement moins importants que dans les autres établissements (9,4 % contre 10,4 %), les adjoints d'enseignement loin des chiffres nationaux ; les agrégés et certifiés sont dans la moyenne, ils représentent 71,9 % à l'IUFM contre 72,9 % ; enfin on peut constater une sur-représentation des corps d'inspection qui correspondent aux anciens directeurs et directeurs-adjoints des écoles normales qui ont fait le choix de rester dans les anciennes structures, mais également à l'arrivée de deux inspecteurs recrutés par le nouveau directeur, l'un pour diriger le premier degré, l'autre le second degré. La situation est transitoire.

2- L'amélioration de la situation

2-1 Emplois permanents à temps complet ou incomplets

En 1991, les emplois des anciennes structures ont été transférés à l'IUFM ainsi que les personnels (qui induit une stabilité des disciplines ainsi que des corps et des grades).

En septembre 1999 (période de comptage à l'instigation du ministère), la situation des emplois d'enseignant dans les IUFM était la suivante : 112 emplois IPR-IA ou de direction, 369 emplois du premier degré, 3066 du second degré et 733 du supérieur (y compris les ATER⁹⁶ et les PAST).

⁹⁵ Inspecteur de l'Éducation nationale.

⁹⁶ Assistant temporaire de recherche et de formation.

Il existe (annexe 4, Fig. A28, p. 57: Évolution du nombre de DETU (96H), annexe 4, Fig. A29, p. 57 : Proportion des emplois de DETU en ETP par rapport à l'ensemble des emplois de l'IUFM de Montpellier), en outre, 240,5 emplois équivalent temps plein de directeur d'études -DETU- (enseignants-chercheurs des universités affectés à mi-temps à l'IUFM), en 2005 au niveau national, l'IUFM compte 6,5 ETP de DETU en 2005 soit 2,7 % du stock national (3,5 ETP de DETU en 1991 qui représentaient 2 % du stock national).

La progression du nombre des enseignants-chercheurs, sur la période, est de 333%, celle des professeurs de type lycée de 33,8%, les corps relevant du premier degré ont quant à eux diminué de 22%, tout comme les emplois de DEN ou d'inspection qui reculent de 57%. Cela montre que les équipes de direction accueillent moins d'inspecteurs (les ex-directeurs d'écoles normales ont bel et bien disparu), les formateurs se sont « universitarisés » puisque les enseignants-chercheurs représentent (hors DETU) 5,2% du corps enseignant permanent en 1991, 23,3% en 2001 et 26,7% en 2005.

Fig. 43 : Évolution des emplois de l'IUFM de l'académie de Montpellier

Emplois formateurs en ETP	91 92	92 93	93 94	94 95	95 96	96 97	97 98	98 99	99 2000	2000 2001	2001 2002	2002 2003	2003 2004	2004 2005	2005 2006
PU	4	4	5	5	5	5	5	5	6	6	6	7	8	8	8
MCF	5	5	12	13	13	13	16	19	20	22	23	26	27	28	29
ATER	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	2	2	2	2
S/T Ens Ch	9	9	17	18	18	18	21	24	27	29	30	35	37	38	39
PRAG	18	22	31	28	34	43	44	56	59	58	54	55	58	58	58
PRCE	51	49	42	45	41	41	41	34	32	32	38	37	37	36	36
PLP	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1
ADEN	2	2	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
S/T 2nd deg	71	73	74	74	75	84	85	90	91	91	93	93	96	95	95
PREC	6	6	6	5	5	5	4	5	5	5	7	7	7	9	9
INSTITI	3	3	3	3	3	4	3	2	2	2	0	0	0	0	0
S/T 1er deg	9	9	9	8	8	9	7	7	7	7	7	7	7	9	9
IA-IPR	0	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3
DEN	7	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
IEN	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
S/T insp	7	8	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3
Total	96	99	104	104	105	115	117	125	129	131	133	138	143	145	146

Source : Observatoire statistique IUFM

Les enseignants-chercheurs (professeurs et maîtres de conférences) représentent encore une faible part du personnel enseignant en poste dans les IUFM : entre 12% et 24% suivant les établissements et 16,9% au niveau national pour les IUFM (les enseignants-chercheurs représentent 69% des effectifs de l'enseignement supérieur). Enfin, la proportion de professeurs par rapport aux maîtres de conférences est beaucoup plus faible dans les IUFM que dans les autres établissements d'enseignement supérieur (20% contre 37%). L'accroissement du nombre et de la proportion d'enseignants-chercheurs a constitué une priorité permanente des IUFM et de celui de Montpellier.

Pour les recrutements, l'IUFM a soutenu une politique visant à combler les besoins urgents des préparations aux CAPES, à recruter des formateurs « adaptés » à la formation des PLC2 ou des PE1.

Les directeurs et directeurs-adjoints d'IUFM et les commissions de spécialistes éprouvent souvent des difficultés, à la fois pour définir la spécificité des compétences attendues des

enseignants-chercheurs en IUFM et pour recruter des candidats qui les possèdent : peu d'entre eux ont une connaissance réelle des écoles, des collèges ou des lycées.

Les enseignants agrégés et certifiés du supérieur représentent 15% des effectifs globaux du supérieur et 65% à l'IUFM de Montpellier.

On compte en 1999, 4 398 enseignants pour l'ensemble des IUFM, et 81 602 étudiants et stagiaires (soit 1 enseignant pour 18,5 étudiants). Le rapport à Montpellier est défavorable, 129 formateurs et un effectif de 3252 étudiants soit 1 enseignant pour 25,2 étudiants : le taux d'encadrement a connu cependant une amélioration continue, grâce à des créations régulières de postes depuis 1991 (annexe 4, Fig.A30, p. 57 : Formateurs du second degré).

Il faut constater le nombre important parmi les professeurs du second degré, de titulaires d'un DEA ou d'une thèse, 11,5% ont un DEA, parmi les restants 11,5% possèdent une thèse d'État et sur le reste 12% une thèse de troisième cycle ; ainsi au total en 2005, 31,25% ont un titre universitaire de recherche. L'« universitarisation » trouve dans cette situation un socle favorable.

Les IUFM disposent de 344 emplois du premier degré (annexe 4, A31, p. 58 : Formateurs du premier degré page), pour l'essentiel hérités des écoles normales. Il s'agissait surtout d'instituteurs qui assuraient des tâches administratives et d'organisation de la formation, dans les écoles normales. Lorsque ces postes deviennent vacants, à Montpellier, le choix a été fait de transformer ces postes en emplois administratifs.

On peut s'en étonner puisque pendant ce temps d'autres IUFM créaient des emplois de formateurs du premier degré (la publication des emplois le montre). Un paradoxe tout de même, l'absence ou le faible nombre de formateurs du premier degré, comme au temps de l'école normale ils sont exclus de la formation, même si, au travers des maîtres formateurs ils participent à l'encadrement des stagiaires sur le terrain et à quelques cours avec les enseignants de l'IUFM.

2-2 Les emplois non permanents : incomplets, en décharge, associés

Cependant, à côté des enseignants permanents, l'IUFM fait appel ou dispose de la participation d'enseignants dont les emplois ne sont pas gérés par l'IUFM et qui sont variables en fonction de la situation. L'IUFM a recours à ces autres personnels, enseignants du second degré, qui interviennent de façon importante : il s'agit des "formateurs associés" en poste dans un établissement scolaire, mais nommés pour un tiers de leur temps à l'IUFM, par le recteur, sur proposition du directeur de l'IUFM. Les moyens correspondants proviennent de la Direction des lycées et collèges qui les met à la disposition du recteur et de l'IUFM, à hauteur d'une décharge pour 10 stagiaires PLC2 (la réglementation n'a jamais codifié les modalités d'attribution, c'est la pratique qui les a fixés : une décharge est égale à 6 heures année exprimée en fraction de service d'un agrégé ou d'un certifié par rapport à 384 heures ; par exemple un certifié qui bénéficie d'une décharge de 6 heures a un service IUFM de 126 heures soit 1/3 de 384 heures), l'IUFM dispose de 52 décharges pour 529 stagiaires PLC2, en 2000. En 2005, c'est 51 décharges qui sont attribuées. Le potentiel est égal à 9288 heures.

Il convient d'ajouter aux décharges (un tiers de décharge par service) affectées à la formation des PLC2 (en arrondissant 10 000 heures), les 6 heures/semaines que doivent les 171 maîtres formateurs.

De surcroît, le recteur a mis à disposition de l'IUFM, à partir de l'année 2000, plusieurs postes, 23 au plus (soit près de 8801 heures au maximum), pour faire face à l'augmentation des effectifs PE2 et PLC2. Il en reste 6 en 2005.

Pour terminer ce tour d'horizon il faut ajouter 8000 heures octroyées par le ministère pour la formation continue 1^{er} degré.

La députée Nadine Morano devant la commission des affaires culturelles, familiales et sociales sur le projet de loi de finances pour 2005 (n° 1800) déclarait que les formateurs dont le temps de service est partagé entre la formation à l'IUFM et une charge récente ou actuelle d'enseignement en école, collège ou lycée, sont les moins nombreux. Un comptage simple montre qu'en 2005, 138 emplois de formateurs permanents (8 emplois équivalents temps de service enseignants-chercheurs correspondent à des fonctions administratives -directeur, directeurs adjoints et directeurs de site-) contre 88,5 emplois d'enseignants non permanents soit 40%. Il faut ajouter que l'IUFM sur des supports vacants (parmi les 138 emplois) recrute chaque année une dizaine d'enseignants de terrain. Cependant, on ne peut ignorer que les enseignants permanents ont eu une expérience de terrain avant d'être recrutés, et souvent une expérience variée qu'ils valoriseront lors du recrutement. Les anciens PEN à quelques rares exceptions ne sont plus en poste à cette date.

Il faut, enfin, ajouter les centaines de tuteurs qui encadrent les stages des professeurs stagiaires du second degré.

B- EN 2005, LES EMPLOIS SONT-ILS SUFFISANTS POUR ASSURER LES FORMATIONS OUVERTES

1-Le Système ANalytique de RÉpartition des MOyens (SANRÉMO)

Le Système ANalytique de RÉpartition des MOyens (SANRÉMO) a pour but de mesurer les besoins théoriques en personnels enseignants et BIATOS ainsi qu'en crédits de fonctionnement des établissements. Pour le ministère, il s'agit d'un système d'aide à la répartition des créations d'emplois et des Dotations Globales de Fonctionnement (DGF) des établissements. Pour la direction de l'établissement c'est une grille de lecture sur laquelle elle peut bâtir une stratégie.

Fig. 44 : La charge d'enseignement déterminée par le SANRÉMO (2005)

Secteurs	Effectifs Pris en compte	Heure/Étudiant	Charge d'enseignement en HTD
PE1	755	20	15 100
PE2	499	22	10 978
Adaptation et Intégration Scolaire (AIS)	113	Équivalent 32	3 665
PLC1 Tertiaire	918	20 puis 18	17 424/2=8712*
PLC1 Secondaire	642	23.5	15 087/2=7542*
PLC2 Tertiaire	440	6.5 et 200 par groupe	6 860
PLC2 Secondaire	161	8.5 et 260 par groupe	5 269
Formation continue 1 ^{er} degré		216*PE2/20	5 389
TOTAL			63 515

Source : secrétariat général

*Le ministère considère que la moitié des enseignements est réalisé dans les universités et donc attribue une charge d'enseignement pour ce secteur divisée par deux.

Le SANRÉMO permet d'exprimer la charge d'enseignement de l'établissement pour la formation initiale. La charge d'enseignement déterminée par le modèle SANRÉMO est de 63 515 heures. Il convient de noter que le modèle détermine une charge théorique indépendamment du plan de formation habilité par la centrale (cette charge sur le plan de

formation est de 66 377 heures : PE1 10008 heures, PE2 10280 heures, PLC1 8431 heures, PLC2 12960 heures, AIS 3665 heures, formation continue 3000 heures auxquelles s'ajoutent 4936 heures pour les visites, 3318 heures pour les mémoires, et 9779 heures d'ingénierie en formation). On note, un écart de 2861 heures en faveur de la charge réelle, donc entre la charge théorique issue du SANREMO et la charge réelle donnée par le plan de formation.

2- Le potentiel réel de l'IUFM

2-1 Les moyens bruts disponibles

Face à la charge, il est indispensable de calculer les moyens qui vont permettre d'y faire face. Les moyens pérennes de l'établissement c'est à dire les postes figurent en première place : PR=1536 heures, MCF=5568 heures, ATER (attaché temporaire d'enseignement et de recherche) = 384 heures, PRAG =22272 heures, PRCE =13824 heures, PLP= 384 heures, professeurs des écoles=3454 heures, IPR-IA 1152 heures soit au total 48574 heures brutes auxquelles il convient de retrancher les décharges soit 9073 heures (décharges des directeurs-adjoints, des directeurs de site, des chargés de mission, les responsables de départements, de service commun documentation, d'une décharge pour recherche, d'ingénierie de la formation, d'un laboratoire, d'une décharge syndicale, etc.). Au total le potentiel net de l'établissement est à hauteur de 48 789 heures.

Ajoutons que ce chiffre ne comptabilise pas dans le calcul qui est retenu les décharges premier degré et moyens exceptionnels mis à disposition de l'IUFM par le recteur mis en place pour faire face à l'augmentation des effectifs de 2002 (24 783 heures). Les décharges du premier degré (des instituteurs maîtres formateurs -IMF-) de 96 heures annuelles pour les IMF, et 127 heures annuelles pour les directeurs, ont été soustraites au potentiel net de l'IUFM car difficilement utilisables à la fois dans le temps, dans l'espace, et du fait de la dispersion des compétences des IMF. Cependant, ces emplois restent indispensables en ce qui concerne les stages. On pourrait considérer ces heures comme variable d'ajustement des moyens de l'établissement.

Fig. 45 : La charge d'enseignement nette rapprochée du potentiel net

Charge d'enseignement brute (1)	Abattement* PLC1 (2)	Charge d'enseignement nette (3)	Charge d'enseignement réelle au regard du plan de formation (4)	Potentiel net de l'IUFM (5)	Ecart
79 771	16 256	63 515	66 377	48 789	Entre (3) et(5)= -14726 Entre (4) et(5)= -17588

Source : secrétariat général

* correspond dans le San Remo à la part de formation comprise pour moitié dispensée par les universités

* moyens délégués (146 emplois), emplois exceptionnels et décharges PLC2, mais non compris DETU, DEA, IMF

On pourrait avancer que le potentiel de l'établissement est insuffisant pour faire face à ses charges de formation. *Stricto sensu* l'établissement devrait dépenser 17 588 heures pour boucler ses besoins. La charge d'heures complémentaires inscrite au budget est, bon an mal an, de 16 000 heures.

Dans le cadre du contrôle de gestion, l'identification des sources de financement et le rapprochement des secteurs dépensiers permet de mieux comprendre la stratégie d'attribution des dépenses et l'attribution des enveloppes aux secteurs de formation à partir des différentes sources de financement. Cependant, il convient de noter que l'établissement dispose d'une réserve d'heures importantes pour le premier degré.

2-2 L'encadrement des heures de formation

Une remise à plat a été souhaitée par le directeur nommé en 2005 (il est intéressant bien qu'à la limite de la période d'étude de considérer cette orientation) : en réduisant d'abord la surface de l'équipe de direction à trois directeurs-adjoints au lieu de cinq ; en attribuant des primes de charges administratives aux responsables de site à la place de décharges de service ; en proposant des primes de responsabilité pédagogique aux responsables de départements et chargés de mission au lieu d'heures complémentaires. L'enjeu est autant financier que pédagogique : en effet le repérage de l'activité des enseignants inscrit dans le service est un acte important prévu par la réglementation.

Au bilan, deux mondes qui s'ignorent : un service central du ministère qui travaille sur la modélisation sans lien avec la réalité, un établissement qui a travaillé pendant longtemps dans la réalité sans lien avec les ressources. La LOLF a permis une prise de conscience stratégique de la part de la direction. La prochaine intégration dans une université a développé le souci d'expliquer ce qui est fait et expliciter le modèle développé qui ne s'inscrira pas obligatoirement dans celui des universités.

Politique orientée résultat au niveau national, *benchmarking* au niveau local permettent une évolution du dossier. Politique nationale et régionale (établissement) se rejoignent poussées par des événements extérieurs. La prise de conscience en est la résultante.

3- La répartition des emplois comme moyen de pilotage

On trouve très peu d'enseignants-chercheurs dans les implantations départementales de l'IUFM, hors des villes universitaires, ce qui rend plus incertaine encore la mutation universitaire de ces structures. En 2005, l'implantation est la suivante :

-Carcassonne : 0 enseignant-chercheur

-Nîmes: 5 enseignants-chercheurs dont un ATER

-Montpellier: 28 enseignants-chercheurs (dont 7 professeurs des universités) et 1 ATER

-Mende: 0 enseignant-chercheur

-Perpignan: 6 enseignants-chercheurs (dont 1 professeur des universités)

Le bilan des recrutements montre que toutes les sections du CNU des disciplines enseignées à l'école sont représentées, et qu'environ 10,3 % des universitaires (DETEU compris), à l'IUFM de l'académie de Montpellier, appartiennent à la 70ème section du CNU, celle des sciences de l'éducation, (12,5% des universitaires enseignant dans les IUFM) : ce dernier point infirme l'idée, très répandue, de leur domination sur les IUFM. La répartition des emplois par site (annexe 4, Fig.A32, p. 58 : La répartition des emplois d'enseignants et BIATOS par site en 2005) n'a jamais été considérée, sauf exception en 1996, où deux enseignants-chercheurs sont affectés respectivement à Mende (arts) et à Carcassonne (didactique de la physique), comme un moyen d'équilibrage des compétences entre les sites. En revanche en 1996 le nouveau directeur recherche un pyramidage plus efficient des emplois entre les sites ; à ses yeux l'établissement étant unique chacun des sites doit compter des enseignants-chercheurs, mais également en proportion importante des agrégés. On trouve cependant là les limites d'une stratégie de ce type, les enseignants-chercheurs affectés sur les villes des sites dépourvues d'université ne participent plus à la recherche.

Par ailleurs, bien souvent ils ne résident pas sur place. Et *de facto* recherchent une liaison avec l'université, ou leurs collègues de Montpellier, et revendiquent rapidement leur retour vers Montpellier.

Fig. 46 : La répartition des emplois d'enseignants par site en 2005

EMPLOIS 2005	11	30	34	48	66	Total
PU	0	0	7	0	1	8
MCF	0	4	20	0	5	29
ATER		1	1			2
S/total 1	0	5	28	0	6	39
PRAG	6	6	20	4	11	47
PRCE	7	7	8	2	7	31
PLP	0	1	0	0	0	1
S/total 2	13	14	28	6	18	79
PRAG ASS	0,5	3	6	0	1,5	11
PRCE ASS	0	0,5	3,5	0,5	0,5	5
PREC ASS	0	0	0	0	0	0
S/total 3	0,5	3,5	9,5	0,5	2	16
PREC S/total 4	0	1	5	0	3	9
IA IPR S/total 5	0	0	3	0	0	3
TOTAL	13,5	23,5	73,5	6,5	29	146

Source : observatoire IUFM

Fig. 47 : Le ratio nombre d'usagers par emploi d'enseignant par site en 2005

RATIO EMPLOIS/USAGERS 2005	11	30	34	48	66	Total
Emplois enseignants	13,5	23,5	73,5	6,5	29	146
Usagers (étudiants et stagiaires)	215	558	1873	90	572	3308
Ratio	15.92	23.74	25.48	13.84	19.72	22.65
Résultats aux concours CRPE (admis sur présents au concours CRPE)	32.43	29.51	41.21	30.67	35.33	34.61

Source : observatoire IUFM

Il est difficile de trouver une corrélation étroite entre effectifs et nombre d'emplois d'enseignants des sites. Cependant, la répartition du ratio nombre d'usagers (étudiants et stagiaires) par emploi d'enseignant présente des discordances entre les sites : trois sites (Carcassonne, Mende, Perpignan) sont au-dessous de la moyenne (c'est-à-dire que le taux d'encadrement est fort), un site (Nîmes) est à la moyenne, un site (Montpellier) est au-dessus (taux d'encadrement faible). En termes de coût, trois sites ont des taux d'encadrement forts, traduisant une volonté semble-t-il de soutien à ces sites.

Il faudrait rapprocher ces taux des résultats aux concours. Les chiffres montrent l'absence de corrélation entre les taux d'encadrement et les résultats : Montpellier qui obtient les meilleurs résultats à des taux d'encadrement les plus faibles et Mende qui a un taux d'encadrement confortable enregistre des résultats très moyens. Les directeurs de site plaident le fait qu'ils n'ont pas les étudiants les plus brillants. Ce serait à discuter et surtout à étudier dans le cadre d'une recherche et développement (R&D).

C- LES AMÉLIORATIONS POSSIBLES DU PROCESSUS

1- Une fonction de communication et d'information stratégique privilégiée

On peut avancer que l'IUFM de Montpellier a rempli sa mission en devenant le guichet unique des métiers de l'enseignement, la quête d'information s'est singulièrement simplifiée et le public peut trouver des informations précises sur le métier de professeur, une véritable professionnalisation du renseignement.

De plus, la participation à de nombreux salons régionaux a permis de développer la diffusion et le rayonnement de cette information, l'IUFM à même imaginé une didactique de l'information qui est calibrée en fonction de la cible, lycéens, étudiants de DEUG, étudiants de licence. Une gamme de documents permet de donner un support visuel aux informations. Ce travail a permis certainement avec quelques autres paramètres de relever le défi du recrutement, de revaloriser la fonction enseignante et d'attirer des jeunes vers ces métiers desquels jusque-là ils se détournaient.

Cependant, pour faire passer ses messages vers les nombreux usagers dont la compréhension des cursus de formation semblait difficile, on peut noter un déficit du site WEB de l'IUFM de Montpellier. Ce n'est qu'en 2000 que la rénovation du site a été décidée comme une priorité en s'appuyant sur un agent webmestre recruté pour l'occasion.

Apparemment l'établissement ne dispose pas d'un véritable tableau de bord. C'est l'obligation de satisfaire aux recommandations du CNE qui a permis de créer une structure pour réunir des données de *reporting* et *de facto* de pilotage. Les responsables sont conscients de cette carence, le premier contrat marquait la volonté de créer un observatoire qui n'a pas abouti. Il faut indiquer que l'établissement en première priorité a fait d'énormes efforts pour mieux accueillir les usagers, ou mettre en œuvre une procédure d'admission des plus performantes dans une logique de qualité continue.

2- Une méconnaissance des coûts

2-1 Les fondements théoriques

La volonté de l'État d'accroître l'autonomie des établissements, le développement de la politique contractuelle et l'engagement de la France dans la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur a renforcé la responsabilité des instituts universitaires (Bouvier, 2011). Plus précisément, la déclaration des ministres européens lors de la conférence de Berlin confirme la nécessité de développer, au sein des établissements, la culture de la qualité et les procédures qui l'accompagnent. « Ces nouvelles dispositions conforteront les dispositifs d'auto-évaluation qui sont les corollaires de l'autonomie » et qui, comme le constate régulièrement le CNE (livre des références), « sont clairement perçus par les établissements comme un facteur d'aide aux équipes dirigeantes dans leurs missions. » Par ailleurs, le nombre de partenaires auxquels il convenait de fournir des informations fiables et pertinentes (administrations, collectivités territoriales, employeurs, étudiants...) d'après la direction de l'IUFM a augmenté. La LOLF a renforcé cette tendance⁹⁷.

Si un travail d'analyse financière avait été mené la direction aurait pu constater des ressources par usager en diminution (annexe 4, Fig. A33, p. 58 : Analyse financière à partir

⁹⁷ La loi organique du 1^{er} août 2001 relative aux lois de finances pose les nouvelles modalités de présentation, d'examen et de vote, d'exécution et de contrôle des lois de finances. La LOLF est une réforme de la gestion publique dans son ensemble. La LOLF instaure un budget voté par finalités. Il s'agit de formaliser un système par lequel la société demande des comptes à son administration, mesure sa performance au regard des objectifs d'intérêt général qu'elle lui assigne. La liberté accrue du gestionnaire s'accompagne d'un système d'évaluation de la performance. La performance s'analysera à partir de trois objectifs : l'efficacité socio-économique, la qualité du service et l'efficacité de la gestion.

des comptes financiers de l'IUFM de Montpellier), un doublement des dépenses de personnel et des dépenses de fonctionnement en hausse régulière aux dépens des dépenses d'investissements. Le déficit en personnel se traduit tout naturellement par une ponction plus forte en dépense de personnel (25% des dépenses à Montpellier, contre 20% en moyenne ailleurs). Effet logique, les dépenses de mission là encore sont supérieures aux autres établissements. Contrecoup en chaîne, l'établissement investit beaucoup en matériels et dans le patrimoine par rapport aux homologues afin d'adapter l'outil à une situation évolutive. Globalement, compte tenu des difficultés évoquées plus haut l'IUFM investit peu par usager, l'IUFM souffre d'un manque de ressources. Ces points d'alerte auraient pu conduire à des inflexions politiques s'ils avaient été connus. L'adage célèbre dit « qui ne mesure, ne pilote ».

2-2 Un coût par usager peu utilisé (voir en annexe 6 page 92, La méthode du calcul du coût d'un usager)

La formation d'un étudiant ou d'un stagiaire de l'IUFM est d'un coût réduit, en faisant un calcul consolidé en introduisant la masse salariale et les primes au budget de l'IUFM, en 2005, le coût d'un usager calculé selon cette méthode est de 5346 euros. L'IUFM de Montpellier fait mieux que bon nombre d'établissements, puisqu'à cette date le ministère publie dans « *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche 2011* » une dépense moyenne par étudiant des universités de 8030 euros, coût dans les IUT de 9900 euros, dans les classes préparatoires de 15 340 euros. Le ministère ne publie pas intégralement sa méthode de calcul, les comparaisons doivent donc être prises avec réserves. Il n'empêche que la méthode conduite sur les trois masses (masse salariale, fonctionnement, investissement) prises en compte par le ministère semble en adéquation avec celle mise en œuvre à l'IUFM. Une explication du faible coût d'un étudiant en IUFM réside dans le constat suivant. Dans le coût de formation d'un étudiant, les dépenses de masse salariale prédominent (3725 €/par étudiant IUFM soit environ 70% du coût total).

Le nombre d'enseignants-chercheurs pris dans l'étude ne représente que 22 % des enseignants permanents contre 62,3 % en moyenne dans les universités, ce qui revient à dire que la charge d'enseignement supporté par des PRAG/PRCE/PREC (384 HTD de service d'enseignement) est deux fois moins lourde financièrement que par des enseignants-chercheurs (192 HTD de service d'enseignement). En d'autres termes, il faudrait rémunérer deux enseignants-chercheurs pour obtenir le même volume de formation qu'un PRAG/PRCE. Le pari financier est tenu l'IUFM offre une formation moins coûteuse que ses devanciers.

3- Une force économique peu mise en valeur

Au premier septembre 2004, l'IUFM comptait plus de deux cent cinquante formateurs et administratifs qui résident pour la plupart dans un rayon de vingt kilomètres autour de leur résidence administrative. Enseignants-chercheurs, agrégés, certifiés, ingénieurs, techniciens, personnels ouvriers et administratifs sont des citoyens dont les revenus annuels moyens bruts⁹⁸ s'élèvent à 10 261 171€. Ils correspondent aux sommes qui sont versés par l'État aux personnels, et ils constituent, bien entendu, des possibilités de consommation et d'épargne. Les stagiaires, fonctionnaires, reçoivent un traitement brut basé sur l'indice nouveau majoré 348 correspondant au premier échelon. Leur traitement, au cours de la première année,

⁹⁸ Le calcul a été réalisé en établissant la moyenne des indices nouveaux majorés (INM) du début de carrière et de fin de carrière pour chaque groupe ; par exemple pour les certifiés l'INM du premier échelon est de 348, celui de fin du dernier échelon de 820, la moyenne est de 565 correspondant à un INM annuel de 29807 €. En ce qui concerne les agrégés l'INM 599 a été défini, pour les maîtres de conférences l'INM 636, pour les IATOS catégorie A l'INM 551, pour les IATOS catégorie B l'INM 401, pour les IATOS catégorie C l'INM 329, pour les stagiaires l'INM 348.

évolue rapidement pour atteindre à la fin de l'année le troisième échelon. Le calcul ci-dessous est réalisé sur le traitement brut annuel du premier échelon. Il va s'en dire que les stagiaires sont des investisseurs potentiels intéressants puisqu'ils peuvent être animés d'une volonté légitime de surconsommation, dans la mesure où ils doivent s'équiper. Par ailleurs, les professeurs des écoles qui sont stagiaires dans leur département d'affectation peuvent se révéler des investisseurs sur le long terme.

Les étudiants représentent, quoique puissent indiquer les représentations, des consommateurs, qu'ils tirent leurs revenus de leur travail, de la solidarité nationale par le biais des bourses ou de l'aide familiale. Le CNOUS estime les dépenses mensuelles minimales des étudiants à 750 €. Les différents secteurs de dépenses peuvent s'inventorier de la façon suivante : chambre en ville 280 €, restauration 220 €, transports 40 €, loisirs 80 €.

Le budget de l'IUFM s'élève en fonctionnement et en capital à : 5 497 949 €. Les sommes sont investies le plus souvent au niveau régional, auprès d'entreprises moyennes, voire petites dans certains départements. Seuls les marchés de travaux publics, les billets de transports peuvent solliciter des entreprises extra régionales, ayant cependant une succursale régionale.

On peut avancer que l'IUFM participe indubitablement au développement régional. Ainsi le produit interne (PI⁹⁹) dégagé par chaque personne (formateurs, IATOS, usagers = 3740 personnes) associant toutes les ressources de l'établissement (budget de l'institut) aux rémunérations, aux revenus des étudiants, s'élève à 10 191 € (38 115 552 € /3740) ; sans les étudiants à 26 116 € (36 354 552 € /1392). Le produit intérieur brut de la région (PIB) est de 18324€.

La montée en puissance de l'université entrepreneuriale fait que la capacité de pilotage autonome des équipes dirigeantes est importante (Clark, 1998).

L'analyse montre que la direction n'a pas, malgré des tentatives, su développer l'évaluation comme outil de pilotage de la formation et de l'établissement.

4- En résumé

La question du pilotage

Un style de management spécifique anime la direction de l'IUFM de l'académie de Montpellier, la volonté de développer une image positive de l'établissement existe bien (qualité des partenariats et réalisations), des qualités d'agilité organisationnelle sont un autre atout de l'établissement, mais l'absence d'une vision stratégique, abondée par une auto-évaluation globale, peut être considérée comme un déficit de pilotage qui affaiblit les bonnes pratiques et leur enlève de la lisibilité.

La question de la métrologie

Une volonté de progrès par l'évaluation a souvent été exprimée sans passage réel à l'acte. Une logique de qualité soutient certains processus (recrutement des étudiants, analyse des résultats aux concours, etc.), sans une exploitation de la boucle de rétroaction nette et globale : les sites semblent en dehors du pilotage d'ajustement. Un regard critique vers les sites, les moins importants en termes d'effectifs, mais également du point de vue de l'efficacité pédagogique et *a fortiori* financière, serait à poser.

La question du recrutement des étudiants

Les objectifs sont remplis sur le plan quantitatif, cependant la difficulté à imposer un modèle de recrutement aux partenaires universitaires est un obstacle à la cohérence globale du processus. D'ailleurs, l'établissement ne choisit pas (a-t-il d'ailleurs les moyens de le faire ?) entre un modèle d'école d'ingénieur comportant une sélection et celui plus proche d'une

⁹⁹ Ratio imaginé pour les besoins de la démonstration.

université ; le modèle est mixte, correspondant davantage à une situation acquise ou subie, qu'à une stratégie imposée. Les effectifs drus, les changements d'horizons évoqués plus haut introduisent des besoins nouveaux qui doivent permettre s'ils sont satisfaits d'assurer le développement harmonieux de l'institut qui prépare, précise la direction, l'avenir de nombreux jeunes de la région. Remarque valable notamment pour le premier degré, mais également en partie pour le second degré : il convient de noter que 40% des jeunes lauréats issus de ces concours, plus particulièrement des filières techniques, restent dans la région. Installé dans cette région de brassage et de développement démographique qu'est le Languedoc Roussillon, l'institut, prisé également pour la qualité de ses résultats aux concours, est devenu au fil des ans un établissement attractif : les 8 000 demandes d'admission annuelles en première année en témoignent (l'IUFM a enregistré à plusieurs reprises des taux de croissance record dans ce domaine).

La question des moyens

C'est un champ d'activité qui a été travaillé par la direction de l'établissement qui a une connaissance fine de ses forces et faiblesses dans ce domaine. Là encore les bonnes pratiques ne sont pas reliées et coexistent de façon cloisonnées.

La question de l'intégration

Dans un rapport complémentaire au contrat 2003-2006 « *Développement de l'institut universitaire de formation des maîtres de l'académie de Montpellier* » la direction précisait que pour elle « L'institut universitaire de formation des maîtres était bien intégré aujourd'hui dans le paysage universitaire de l'académie. Mieux encore la diversité de ses missions conduit l'IUFM à être le partenaire des écoles, des collèges et lycées, des inspections académiques et du rectorat. De plus, des liens solides ont été tissés avec les quatre universités et le pôle universitaire européen. »

Cependant, on peut noter que la situation partenariale avec les collectivités départementales, notamment en matière patrimoniale, est pour le moins complexe. L'IUFM au gré des stratégies départementales est soumis à une marqueterie de situations qui ne facilitent pas la définition d'une stratégie d'établissement.

Le cadre régional, davantage que celui du département, serait en la matière le territoire adapté à un établissement académique reconnaissent les responsables, montrant sans équivoque leur attachement administratif au territoire de la région. En toute logique le cadre régional semble être le périmètre le plus favorable au développement de l'établissement et de ses sites. Cependant, la compétence de l'enseignement supérieur échappe aux collectivités territoriales.

Tableau de synthèse 3 : L'évaluation des flux et des résultats

<u>1- POLITIQUE (ACTION PUBLIQUE) ET INITIATIVES DE L'ETABLISSEMENT</u>	<u>2- CAPACITÉ DE PILOTAGE DES ACTIONS PUBLIQUES</u>
<p><u>POSITIF</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Recruter plus est la mission assignée aux IUFM, en 1991 -Un parcours d'admission et un cursus de formation difficiles à comprendre -L'arrêté de 1994 attribue aux établissements et à leur CA la responsabilité des règles d'admission <p><u>NÉGATIF</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Le financement des établissements (SANREMO) « aux effectifs » n'a pas été propice à une politique de sélection/orientation et moyens de sites plus vigoureuse -Les universités ne jouent pas le jeu de la régulation des flux <p><u>OPPORTUNITÉS</u></p> <p><u>MENACES</u></p>	<p><u>POSITIF</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -L'objectif du recrutement rempli: la pénurie de candidats a été enrayerée -La progression des attributions de postes d'enseignants permet de suivre l'évolution des effectifs -L'universitarisation des emplois est une réalité -Les partenariats sont dans une position centrale -La direction a pris en main le recrutement (procédure, règles, innovations, entretiens, test, test sous forme de QCM, pondération du dossier) -L'IUFM assure 45% des préparations non prises en charge par les universités <p><u>NÉGATIF</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -L'absence d'une stratégie de pilotage des emplois ne permet pas de dégager de marges de manœuvre -La régulation des flux est un exercice difficile à mener en partenariat -Le CA a été un obstacle aux changements rapides et substantiels -Les universités n'assurent que 55% des préparations, après les avoir sélectionnées -La complexité du dispositif de recrutement: procédure d'admission longue associant représentants de l'université et de l'IUFM -Passage à l'acte faible pour se servir des indicateurs comme outils de remédiation <p><u>OPPORTUNITÉS</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -La volonté de suivre les résultats pour réalimenter le processus de formation <p><u>MENACES</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -La procédure d'admission est compliquée à comprendre -Un réseau de sites offrant places de formation au niveau de chaque département est davantage subi par les étudiants et stagiaires que souhaité -Une forte concentration des effectifs sur Montpellier qui n'a jamais donné lieu à une étude d'optimisation

4- ACTIONS D'ADAPTATION

POSITIF

- La préprofessionnalisation est prise en compte dans les règles de pondération
- L'admission est régulée, en partie
- Les règles d'admission ne cesseront d'évoluer
- Des effectifs étudiants et stagiaires mieux équilibrés entre premier et second degrés et étudiants et stagiaires
- Une ouverture à la diversité promue par le seul établissement (cursus parallèles pour chômeurs, cursus pour cadres souhaitant se réorienter)
- Capacité à créer des ressources nouvelles (participation aux frais de recrutement)
- Pratique de l'évaluation permanente de la procédure d'admission
- Souci d'information et de transparence vis-à-vis des usagers au niveau des règles de recrutement

NÉGATIF

- En ce qui concerne la régulation des flux, pas de choix entre modèle avec sélection (école d'ingénieurs) et université, un système mixte s'installe
- Peu de souci de transparence et de continuité des règles de recrutement de la part des universités ou des universitaires
- Modules de professionnalisation peu clairs dans les contenus (attestations à déchiffrer) et programmés par les universités dans un calendrier difficilement exploitable par l'IUFM
- Des effectifs sensibles aux politiques ministérielles changeantes et aux nombre de postes aux concours

OPPORTUNITÉS

- Le CNE demande d'inscrire les règles d'admission dans le règlement intérieur de l'établissement

MENACES

3- CAPACITÉ À MESURER, À EVOLUER

POSITIF

- La carte des formations est un enjeu important pour gérer les entrées
- Les candidatures trop nombreuses doivent être régulées
- La procédure d'évaluation des étudiants est appréciée des étudiants
- L'indicateur taux de réussite (reçus sur nombre de postes) défavorise l'établissement qui a une préférence pour la part de marché (nombre de postes attribués aux reçus de l'IUFM sur nombre de postes attribués aux extérieurs)
- L'admission des étudiants mise sous qualité
- La diversité un enjeu pour les recrutements d'étudiants

NÉGATIF

- Pas de carte des formations mutualisée avec les autres IUFM
- Peu d'enthousiasme des universités pour une optimisation des admissions et de la carte des formations
- Peu d'études sur un optimum des formations (à part CRPE)
- Absence de rôle de régulateur du ministère
- Absence de statistiques régulières concernant le suivi des étudiants (corrélations entre les résultats au test ou à l'admission et aux concours)
- Difficulté à cerner la performance de l'IUFM pour les concours second degré
- Une stratégie des coûts peu utilisée

OPPORTUNITÉS

MENACES

- Les effectifs ont été en progression constante puis stabilisés
- Le nombre croissant de dossier menace la qualité des recrutements d'étudiants sans une procédure viable
- Diminution régulière de la part de marché au CRPE depuis 1993

CINQUIÈME PARTIE : L'évaluation de la formation dispensée par l'IUFM de l'académie de Montpellier

L'évaluation est un miroir de l'action. Dans cette perspective, l'évaluation publique est délicate, elle doit conjuguer le « macro » - c'est à dire les effets des choix et des actions réalisées- avec le « micro » à savoir l'impact des actions (Nioche, Poinard, 1984). Le système français d'évaluation est adossé à l'auto-évaluation, en introduisant des regards extérieurs : le CNE, qui a évalué les IUFM, fonctionne sur ce modèle.

Les nombreux ouvrages d'humeur, essais, pamphlets sur l'IUFM sont le reflet d'opinions critiques, et non des évaluations ; cependant grâce au relais des médias ils ont contribué à façonner les représentations sur les établissements en général et la formation en particulier. Les propositions tirées des analyses d'experts n'appartiennent pas à la même sphère, elles apportent des recommandations afin d'améliorer le fonctionnement de l'IUFM. Chaque expert ayant lui-même son propre système de représentation du fonctionnement optimal de la formation d'adultes.

Il s'agira de confronter critiques et recommandations à la réalité de la formation dispensée par l'IUFM de l'académie de Montpellier pour déceler les différences, les manques, les orientations hétérodoxes prises éventuellement par l'institut par rapport aux « normes » préconisées par le ministère ou les experts qui définissent des référents.

L'évaluation du système de formation s'établit au travers de plusieurs critères : des jugements négatifs qui seront confrontés à la réalité des plans de formation, des paroles d'experts qui subiront le même traitement comparatif, des normes ou des évaluations (CNE) imposées par le ministère. L'évaluation des résultats aux concours, l'évaluation différée menée auprès des acteurs eux-mêmes compléteront l'analyse (à cette fin, un échantillon de 1229 stagiaires, scolarisés en 2007, 2008, 2009 a été constitué). Reprenant les propos d'Abenot (2009), on peut ajouter que l'IUFM n'est pas qu'une « boîte à concours ». Il est aussi un lieu où les étudiants passent leur vie, rencontrent d'autres jeunes, se confrontent à des adultes, s'expriment, apprécient certaines matières, etc. En un mot, ils se forment ! L'adhésion à la réforme de la formation incarnée par l'IUFM n'est pas unanime, on peut dire que cet établissement a été reçu de manière diverse par le monde professionnel. Cependant, l'IUFM fait partie, sans aucun doute, des établissements les plus évalués : de multiples instruments de mesure ont été mis place pour ce faire. L'IUFM fait également partie des établissements les plus soumis à « des coups de gouvernail » de la part des promoteurs des politiques publiques.

Les évaluations menées sur les activités de l'établissement sont des outils précieux pour comprendre les points de force, mais aussi les faiblesses de la politique de formation des maîtres en essayant à chaque fois de mettre en miroir face aux attentes la capacité de réponse ou les résultats de l'établissement.

L'étude de la formation ne peut se détacher du contexte culturel dans lequel elle s'inscrit. Valeurs d'une époque, en évolution qui immanquablement oriente les choix. Van Zanten (2004) parle d'un enjeu philosophique et politique, à des choix de société pour traduire ce mouvement de valeurs. L'accent est mis sur la laïcité, l'égalité, sur le rôle des connaissances et des valeurs séculaires issues d'un idéal du XVIIIème siècle au milieu du XXème siècle. Plus que des valeurs, les thèmes d'efficacité, d'efficience, de concertation, de communication, de projets, de contrat, de responsabilité envahissent le quotidien ainsi que l'émergence d'un modèle national perméable aux particularismes culturels et religieux, sensible aux inégalités.

Ball (2006) précise qu'à l'idéal de la démocratie citoyenne considérant l'éducation, comme un bien commun à la charge de l'État, se substitue une démocratie de consommation fondée sur une souveraineté des consommateurs et une compétition entre les établissements.

Les politiques en France répugnent à associer des valeurs marchandes à l'enseignement, ce qui ne les empêche pas de développer en creux des quasi-marchés éducatifs locaux disent Delvaux et van Zanten (2006). D'où une idéologie floue et une absence d'effets d'annonce, même si l'impulsion discrète a été réalisée dans le cadre de la décentralisation/déconcentration et plus largement de la territorialisation des politiques, le local devenant le lieu de coordination des politiques publiques. Ces nouvelles valeurs, autour du management et du marché, sont convergentes avec les évolutions européennes : certains pays étant présentés comme de véritables laboratoires d'idées nouvelles. Ce discours globalisant est soutenu par une cohorte d'experts et d'agences internationales comme l'organisation de coopération et de développement économiques -OCDE- (Bouvier, 2000), le fonds monétaire international, promouvant une économie de la connaissance, de la formation tout au long de la vie en vue d'une meilleure employabilité.

Dans ce contexte, la notion de référentiel de compétences professionnelles s'est progressivement installée au cours des vingt dernières années, pour occuper aujourd'hui une place centrale chaque fois qu'il s'agit de penser et d'organiser la formation des enseignants (Raymond, Lenoir, 1998). Quels sont les enjeux sociaux, praxéologiques, évaluatifs, auxquels les différents référentiels entendent répondre ? À quels fondements se rattachent-ils pour asseoir leur légitimité ? Quels discours de légitimation sont convoqués pour attester, ou non, du bien-fondé de la référentialité ? Enfin, se pose la question des usages effectifs que les acteurs concernés, du terrain et autres, font des référentiels (Chauvigné et Lenoir, 2010).

I- Les grands principes de la formation en IUFM

Axes de recherche	Objectifs
Repérer les objectifs assignés à la formation en IUFM.	Repérer les principes et les spécificités de la formation en IUFM. Repérer les contraintes de la formation et les conséquences pour les étudiants et les stagiaires. Repérer les évolutions de la formation.
UTILITE	
Établir les caractéristiques de la formation en IUFM	

Que disent les textes ? La circulaire n° 91-202 du 2 juillet 1991, en application de l'arrêté du 2 juillet 1991, opérationnalise les options de l'État en recensant les principes majeurs de la formation. C'est un des référentiels de la formation ; le texte précise que dans le cadre d'une procédure d'agrément : « Chaque IUFM établit son plan global de formation. Le directeur le soumet à l'administration centrale après avis du conseil d'administration et du conseil scientifique et pédagogique. Le ministre, après avis d'une commission nationale, et après avoir vérifié qu'il est conforme à la réglementation et aux objectifs nationaux, donne l'autorisation à l'IUFM de délivrer cette formation. Cet agrément sera valable pour une période de quatre années».

A- UNE FORMATION UNIVERSITAIRE DANS UN MINISTÈRE PARTICULIER

1- La formation des professeurs stagiaires est une formation universitaire

Les IUFM aux côtés des universités sont des lieux où sont rassemblés comme professeurs formateurs et professeurs ou fonctionnaires stagiaires, des diplômés de l'université ayant au minimum le grade de licencié et pour un grand nombre d'entre eux des diplômes ou des niveaux supérieurs à la maîtrise. S'il ne s'agit plus, de la même manière qu'à l'université, d'élargir ou d'approfondir le champ des connaissances, en revanche, la réflexion sur l'organisation et la transmission du savoir est une caractéristique qui doit être présente aussi bien chez les formateurs que chez les formés. Cette réflexion est constitutive de l'éthique de la profession enseignante et de son identité. Cela est d'autant plus nécessaire que si aujourd'hui, l'acquisition des connaissances s'effectue de plus en plus grâce à des canaux divers, extérieurs à l'école, le temps de l'école reste le seul où doit se construire une approche plus structurée des savoirs, de leur transmission.

Il faut souligner que la formation du premier degré dans la réalité est confiée aux ex-professeurs d'école normale issus du second degré dont la collaboration avec les maîtres formateurs est délicate sur le plan technique et parfois difficile sur le plan relationnel (choc de statuts). Malgré la collaboration universités/écoles normales avant 1986, les universitaires interviennent peu en première année de préparation au CRPE et encore moins en seconde. D'ailleurs, la formation se confine dans les locaux des anciennes écoles normales (Charles, Clément, 1997). En ce qui concerne la seconde année de la formation des stagiaires du second degré, les universitaires dans la plupart des formations sont également absents, puisque c'est les pairs (tuteurs et formateurs) autour d'un IA-IPR ou de professeurs de classes préparatoires qui conduisent la formation. Le système d'attribution des moyens pour la formation des PLC2, sous forme de décharge de service pour des enseignants du second degré, renforce cette exclusivité.

2- La formation intervient dans une institution, l'Éducation nationale.

Ce service public a une histoire, une éthique, un mode de fonctionnement, au service d'une conception de l'École et de son rôle dans la société.

- C'est une formation de spécialistes qui, pour les professeurs stagiaires, suppose une bonne maîtrise des contenus disciplinaires, nécessite le passage des savoirs universitaires aux savoirs scolaires et doit être complétée par une réflexion sur la discipline d'enseignement basée sur des connaissances d'épistémologie et d'histoire de la discipline.
- C'est une formation de personnels d'éducation qui sont des fonctionnaires, situés dans une hiérarchie, membres d'écoles et d'établissements. Des professeurs spécialistes des apprentissages scolaires, des concepteurs et des réalisateurs d'actions éducatives. Bref, c'est une formation professionnelle réflexive, ce qui suppose une confrontation avec une première pratique professionnelle, doublée d'une connaissance de l'environnement professionnel. La capacité de réflexion sur les pratiques et une prise de distance par rapport à celle-ci doit être développée. C'est un élément fondamental de la formation. La formation des professeurs stagiaires est donc une formation professionnelle d'adultes. En une année, elle doit permettre au stagiaire de passer du statut d'étudiant préparant un concours au statut de professeur responsable. Les repères auxquels ont été habitués les professeurs stagiaires qui entrent en 2ème année sont constitués pendant leurs cursus universitaires, par les partiels, les examens et les concours où sont évalués, avant tout, l'appropriation des savoirs.

Pour ces lauréats de concours, l'enjeu même de l'apprentissage change : il ne s'agit plus seulement d'acquérir des savoirs spécialisés mais, et c'est une première rupture, de les mettre en acte dans une pratique professionnelle et de les utiliser pour analyser cette pratique afin de l'enrichir ou de la réorienter.

- Enfin, c'est une formation institutionnelle, qui doit traiter du rapport aux normes (programmes, circulaires, etc.), des partenariats avec les acteurs internes et externes à l'institution.

3- La formation se déroule dans des lieux distincts, pendant un temps limité, répondant à la notion d'alternance

La formation se déroule sur deux ans, composée d'un tiers de stages et deux tiers consacrés aux enseignements disciplinaires, au mémoire professionnel, à la formation générale et transversale, commune (ou non). Elle se déroule à l'IUFM qui est le centre de référence universitaire, le lieu de ressources, de développement d'une identité professionnelle. Et sur des « terrains », où le début de pratique (dans la classe, l'école et l'établissement) rencontre les aléas réels de la vie professionnelle sans lesquels il ne saurait y avoir de véritable formation au métier. L'alternance en formation repose sur le constat que le travail effectué lors du stage sur le terrain est potentiellement formateur ; dans ces conditions, l'expérience professionnelle est un capital que les formateurs repèrent, valorisent et complètent en accompagnant l'étudiant ou le stagiaire afin de lui permettre d'atteindre les compétences visées. L'alternance permet d'apprendre ce qui ne s'enseigne pas en formation et qui pourtant constitue une partie essentielle de la compétence : l'expérience. Cela suppose que l'alternance ne soit pas conçue comme une simple succession de moments théoriques et de moments pratiques (alternance juxtapositive), mais que ces deux moments interagissent l'un sur l'autre et s'alimentent mutuellement (alternance intégrative). Ce type de formation associe, de manière linéaire intégrée ou alternée, deux types d'activité : l'enseignement et les apprentissages généraux et professionnels adossés à de nombreuses méthodes et outils (portfolio, supports d'évaluation au sein d'un contrat didactique, didactique professionnelle qui a pour objet l'analyse des situations de travail et des situations d'apprentissage pour créer des situations de formation efficaces, techniques d'aide à l'explicitation source de la prise de conscience pour accéder au retour réflexif sur les actions vécues et les pratiques, débriefing, le récit, etc.).

La structure de la formation induit des différences de cursus entre les professeurs des lycées et collèges et les professeurs des écoles : pour ces derniers le sentiment de perte de temps du fait d'une articulation différée de l'alternance, rapports plus difficiles avec les formateurs, moindre confiance en soi du fait d'une légitimité professionnelle moindre du côté du premier degré (caractère local du concours, présence peu importante d'universitaires dans la préparation au concours, moins grande autonomie dans les emplois du temps et les conceptions du travail, professionnalisation ne dépendant pas de pairs, pas d'attribution aux stagiaires d'une classe à la rentrée). Les rites de passage ne sont donc pas identiques pour les deux degrés d'enseignement (Charles, Clément, 1997)

La formation s'ouvre également à des cadres professionnels autres que ceux du métier que le stagiaire prépare, à savoir : des stages en entreprise, futur milieu professionnel des élèves que les stagiaires une fois titulaires auront à former.

Pour les disciplines technologiques et professionnelles, des stages dans des structures artistiques et culturelles, ou à l'étranger sont prévues ; pour tout futur professeur des écoles, dans le cadre des formations à dominante, des stages « d'ouverture » sont proposés dans des administrations ou des entreprises.

Cependant, force est de constater que la préparation du concours au CRPE se fait hors les murs de l'université.

4- Les épreuves professionnelles contribuent à la formation en IUFM

L'épreuve professionnelle s'inscrit dans l'idée même de professionnalisation globale. L'arrêté du 18 octobre 1991 fixe les modalités d'organisation des concours de professeurs des écoles en exigeant des candidats une bonne appréciation des approches didactiques et des démarches pédagogiques.

De surcroît, une épreuve orale d'admission -qui deviendra oral professionnel- doit permettre au candidat de démontrer « son aptitude à articuler ses connaissances, sa réflexion et son expérience dans le domaine de l'éducation : philosophie de l'éducation, développement physiologique et psychologique des enfants et adolescents, approche psychologique et sociologique des processus d'apprentissage et de la vie à l'école. Par ailleurs, le candidat doit faire preuve de sa capacité à communiquer ».

La note du 18 septembre 1991 fixe d'une façon différente les exigences attendues des candidats des CAPES-CAPET-CAPLP2 à l'épreuve professionnelle puisqu'elle ne donne pas lieu à l'introduction d'une nouvelle matière déconnectée d'une discipline ; elle doit permettre « d'apprécier une situation didactique et pédagogique dans une classe de collège ou de lycée ».

En ce qui concerne les stages -sensibilisation, pratique accompagnée, responsabilité- la circulaire 92-136 du 31 mars 1992 fixe tardivement le rôle des conseillers pédagogiques, sans grande différence avec celui qui était le leur au temps du CPR ou de l'école normale.

5- La possibilité d'un parcours personnalisé est proposée à chaque étudiant

Un bilan doit être réalisé avec chaque étudiant à son entrée à l'IUFM, celui-ci s'engageant dans une démarche contractuelle avec l'IUFM. On peut remarquer tout de même le manque de précision de cette circulaire, la nature du contrat n'est pas précisée, ni les statuts des différents acteurs. L'IUFM a peu utilisé jusqu'en 2005 cet outil, même si des cours selon des majeures ou mineures ont été réservés aux stagiaires qui n'avaient pas effectués une première année. Un mouvement continu pousse au développement de l'accompagnement (Étienne, 1998)

Mais ces remises à niveau ou rattrapages perdent, à nos yeux, du sens dans la mesure où tous les stagiaires ont été lauréats d'un concours unique. De fait, les options et la personnalisation des parcours se substitueront comme on le verra plus loin à ces dispositifs.

B- LES GRANDS PRINCIPES DE LA FORMATION EN IUFM

1- L'articulation théorie-pratique est le fondement de la formation

D'emblée l'étudiant est confronté avec les réalités du métier. Par ailleurs, le profil nouveau de l'enseignant abordé dans le rapport Bancel est réaffirmé avec force : sensibilisation aux acquis de la recherche, approche didactique et pédagogique, travail en équipe doivent permettre de repérer les obstacles rencontrés dans les apprentissages et de créer les situations pédagogiques individuelles ou de groupe, propres à les surmonter. Pour mener à bien ce travail théorie-pratique alterneront ainsi, cours théoriques, stages et actions sur le terrain, séminaires permettant l'analyse de situation et la confrontation des expériences dans le cadre de regroupements.

Une place importante est faite aux formateurs de terrain qui accueillent les stagiaires, car l'articulation théorie-pratique doit s'appuyer sur la réflexion des formateurs de l'IUFM et de ceux du terrain. On n'est en fait pas très éloigné du modèle idéal décrit par les formateurs interrogés par Zay (1994).

Dans le cadre d'une recherche sur la collaboration des deux corps, les universitaires et les professeurs d'école normale répondent que la meilleure formation serait « celle qui articulerait et intégrerait les différentes composantes jugées nécessaires par une équipe qui agirait en complémentarité entre les professeurs et les tuteurs ou maîtres formateurs » (67%), préférable à « une équipe indifférenciée » (33%). Le modèle de formation en équipe (rassemblant professeurs de l'université et professeurs de terrain) apparaît comme tout à fait souhaitable. Excepté les distinctions entre les formateurs qui existent de fait, le modèle idéal serait incarné dans un plan de formation qui privilégierait des fondements théoriques solides associés à des savoirs généraux notamment sur la maîtrise de la transmission des savoirs, proposant des repères dans le passé et des perspectives.

Ainsi, on trouve le souhait d'une complémentarité pour les contenus et les modalités de travail. Une institution pour être formatrice devrait donc laisser aux formateurs cet espace de liberté.

Dans la réalité on peut rappeler la structure de la formation en alternance mise en place dans les IUFM : le stage en responsabilité de seconde année est étalé sur l'année pour le second degré, ramassée en plusieurs stages pour le premier degré, entrecoupé de périodes de cours en IUFM.

Outre le principe d'une formation articulée autour de la notion d'alternance théorie/pratique, les IUFM, dit Bouvier (2000), « se sont installés en ce qui concerne l'enseignement primaire autour d'un concept flou, celui de la polyvalence du 1^{er} degré qui à défaut d'éclaircir cette référence marque une opposition aux approches disciplinaires en particulier du second degré et de l'enseignement supérieur ».

2- Un des socles de la formation, la formation générale

Pour bon nombre de spécialistes, ce vocable de formation générale renvoie vers une culture strictement professionnelle et non vers une culture générale. Cependant, les bases théoriques semblent assez mal définies : quelles sont les places de la philosophie, de la psychologie, de la psychosociologie, de la sociologie, des sciences de l'éducation ? Comment les associer à la pratique ?

Les textes précisent que la formation générale doit contribuer à faire acquérir des savoir-faire professionnels. Mais dans un même temps, il est dit qu'une approche par exemple philosophique peut aider les futurs enseignants.

De même, il est indiqué que les stagiaires devront, outre les données générales sur l'enfant et l'adolescent, aborder ce thème de la façon la plus concrète possible par l'aide au travail des élèves, groupe classe, etc. La formation commune est présentée comme intra-disciplinaire (par exemple, la lecture) et comme inter-disciplinaire (par exemple, approche comparative entre les différentes disciplines) ou encore comme transversale (par exemple, le travail du corps et de la voix). Si la formation générale acquiert une place du point de vue de l'horaire, le texte ne présente pas les ancrages disciplinaires.

Partagée entre un versant psychologique et un versant pédagogique, savoir aux frontières incertaines, la psychopédagogie n'a pas été en tant que telle invitée à une place dans le plan de formation des IUFM, alors même qu'elle se maintenait dans la recherche universitaire. Les formateurs de cette discipline étaient, en école normale, les professeurs de philosophie.

L'alternance est conditionnée par le rythme de la formation qui peut faciliter une alternance intégrative (PLC stage en responsabilité hebdomadaire) ou la rendre plus difficile (PE en stage en responsabilité par périodes).

À cette rupture s'en ajoute une autre : une formation professionnelle ne saurait être réduite à la reproduction d'un modèle. Elle implique un travail sur soi, une réflexion sur les savoirs et la construction avec d'autres professionnels.

3- La professionnalisation pour unifier la fonction enseignante

3-1 L'ensemble des textes s'efforce de traduire une politique de l'État

Cette politique vise à unifier la fonction enseignante : un mouvement de rupture initié par la professionnalisation. C'est ainsi que se développent des analyses portant sur les actes d'enseignement et les interactions didactiques, sur les communications dans le travail, sur les actes thérapeutiques ou de gestion, etc., qui s'inscrivent comme autant de déclinaisons de l'activité réelle (Barbier, Durand, 2003).

Cependant, des critiques peuvent être formalisées : conservation des héritages, imprécisions sur les éléments disciplinaires qui fondent la professionnalité, stage s'effectuant dans les mêmes formes que précédemment, place de l'agrégation qui reste en dehors des IUFM (préparation à l'université, absence d'épreuve professionnelle ou de mémoire professionnel).

3-2 Le « vrai » métier d'enseignant

Bouvier (1998) décrit ce métier de professeur de collège ou de lycée selon sept caractéristiques.

- Les objectifs globaux des formations initiales relèvent de l'État. Ils s'appliquent à l'ensemble du pays, sans déclinaison territoriale particulière.
- Les objectifs pédagogiques fins et leur planification relèvent de l'autonomie de l'établissement scolaire, mais en réalité de chaque professeur. Les conseils de classe tiennent lieu de régulation globale.
- Le terme "d'ingénierie" est très peu employé. En général, la planification pédagogique est sommaire, implicite, répétitive.
- L'évaluation des acquis des élèves porte essentiellement sur de micro-connaissances, sauf pour quelques activités transversales. Elle contribue à la notation des élèves, puis à des moyennes et à des moyennes de moyennes, puis à l'orientation des élèves. Relevant individuellement de chaque enseignant, elle est peu explicitée et rarement partagée au niveau de la méthodologie. Elle contribue accessoirement à la régulation de l'enseignement d'une discipline dans une classe et exceptionnellement à la régulation globale de l'établissement.
- Il n'y a pas d'incitation institutionnelle à mettre en place des dispositifs d'autoévaluation ; ni de l'enseignement, ni de l'établissement.
- L'alternance est exceptionnelle, réservée à certaines formations à vocation professionnelle. Les outils de formation à distance et de travail collaboratif, les espaces numériques de travail (ENT) sont peu développés.
- Seule une fraction des enseignants participent à des actions de formation continue : pour une part à la demande de l'institution pour accompagner des changements décidés au niveau national (nouveaux programmes principalement).

Ce référentiel offre une assise pour définir la direction et les objets de la professionnalisation.

4- La notion de formation par la recherche

4-1 La recherche, une école de rigueur

Comme l'indique Antoine Prost¹⁰⁰ : « [...] La formation à la recherche des futurs enseignants s'impose comme une formation à une méthodologie.

C'est plus qu'une école de pensée, c'est l'apprentissage d'une démarche, la culture d'une attitude positive, d'un regard clinique [...]. La recherche est une activité complémentaire de l'enseignement». Pour répondre à cette invitation l'établissement doit accueillir des laboratoires ou des équipes de recherche.

D'un point de vue réglementaire le décret de 1990 fixant le fonctionnement des IUFM précise que le conseil scientifique et pédagogique est consulté par le conseil d'administration sur les modalités de la participation de l'institut aux actions de recherche en éducation. Ainsi, les IUFM ont bien pour mission d'aider au développement de la recherche en éducation et en formation.

4-2 La recherche à l'IUFM

La recherche en éducation est une spécificité de la recherche en IUFM, des appels d'offres ont été lancés avec succès, des équipes parfois mixtes universités/IUFM travaillent de concert et l'expression de leur travail passe par la publication dans des revues : Tréma¹⁰¹ à Montpellier témoigne du dynamisme de ce secteur. Souvent, des enseignants-chercheurs de l'IUFM ont gardé des relations avec leurs anciens laboratoires.

L'IUFM de Montpellier a toujours eu une politique volontariste en matière de recherche qui se traduit par le soutien financier de multiples actions, dit le président du conseil scientifique et pédagogique (Jean-Michel Dusseau), dans un article paru dans la revue « *IUFM info* » de mai 1997 :

- décharge horaire pour recherche qualifiante ou diplômante. Les formateurs à temps complet de l'IUFM peuvent bénéficier d'une décharge de 128 heures, leur service d'enseignement étant alors ramené à 256 heures,
- subvention pour l'organisation de colloques à l'IUFM ou pour des journées d'études,
- appels à recherche sur présentation par des formateurs, en partenariat avec des enseignants de l'académie, de projets de recherche en équipe dans le domaine de l'éducation. Chaque équipe est coordonnée et animée par un responsable, enseignant-chercheur,
- aide à la participation à des manifestations scientifiques, sous réserve d'une participation aux colloques sous la forme d'une communication,
- constitution dans le cadre du pôle Sud-Est d'un annuaire de recherche,
- formation aux méthodologies de la recherche, dans le cadre de la formation des formateurs,
- conférenciers invités dans le domaine de la recherche appliquée,
- publication de la revue « TREMA », la revue scientifique de l'IUFM qui regroupe en 2005 vingt numéros et deux numéros hors-série,
- dans le cadre de la formation continue sont mis en place des groupes d'études et de recherche (GER),

¹⁰⁰ Le rapport remis à Jack Lang en juillet 2001 est rendu public le 13 novembre, il dénonce le manque d'organisation et de coordination de la recherche sur l'école, tout se passe comme si l'univers de la recherche et celui de la pratique était deux mondes étanches. L'absence d'évaluation sérieuse complique la situation. Pire la recherche en éducation a laissé en jachère des questions essentielles, sur l'échec scolaire au primaire par exemple. Le ministre lance un plan de relance de la recherche en éducation et sur la pédagogie. L'institut national de la recherche pédagogique sera réorganisé et décentralisé à Lyon.

¹⁰¹ Quelques titres donnent un aperçu de la tonalité de la revue : n°3 « Didactique de la physique », n°5 « Enseigner de la géographie », n°11 « Du goût : L'éducation à la sensibilité », n°12 « L'école rurale ».

- le centre d'études, de documentation et de recherche en histoire de l'éducation (CEDRHE) a été créé en 1992 ; il offre 25 000 manuels scolaires et supports didactiques.

4-3 Les laboratoires en 2005

L'IUFM, après quinze ans d'existence, dans le cadre de la préparation du contrat a développé, dès 2001, une politique de recherche visant à implanter une équipe d'accueil.

Le laboratoire interdisciplinaire de recherche en didactique, éducation et formation (LIRDEF) est porté par une trentaine d'enseignants-chercheurs et une vingtaine de formateurs, non universitaires, titulaires d'une thèse ou d'un DEA ; à côté on trouve une autre équipe mixte université/IUFM « DIDAXIS » sur la didactique du français langue étrangère et langue maternelle.

Dans le cadre de son autonomie, la direction de l'IUFM souhaite développer une recherche indépendante, indissociable d'un établissement d'enseignement supérieur. En d'autres termes, et indépendamment de son utilité pour la formation des maîtres, il ne saurait y avoir d'enseignement supérieur sans une recherche autonome.

Reste une question : comment lier recherche et formation ? À quoi sert la recherche, si elle ne vient pas modifier les enseignements ? Jusqu'en 2005, l'homéostasie du système recherche-formation laisse à désirer de notre point de vue.

II- Les critiques de la formation en IUFM et les recommandations

Axes de recherche	Objectifs
Établir le panorama des chantiers futurs d'évolution de la formation.	Repérer toutes formes de critiques : pamphlétaires, experts, CNE, etc. Recenser les recommandations pour améliorer la formation : experts, CNE, HCE, ministres, acteurs, etc. Établir une synthèse des propositions ou des recommandations.
UTILITE Déterminer les points de difficultés et les défis à relever en matière de formation.	

A- LES CRITIQUES PÉDAGOGIQUES QUESTIONNENT LA QUALITÉ DE LA FORMATION

1- Les critiques

1-1 Les IUFM ne dispenseraient qu'une pédagogie « moderne » sans liens avec les contenus scientifiques des disciplines ?

On peut comprendre que la nouveauté donne matière à réflexion, que référence soit faite à une autre période historique décisive et mythifiée, celle de Jules Ferry, le changement historique étant d'importance. Ces critiques sont générales, peu ancrées sur une analyse des faits, elles sont fondées sur des analyses de cas individuels ou une interprétation des faits. Cependant elles constituent un attractif négatif qui oblige l'institution à une dépense d'énergie pour y parer, voire y répondre.

L'enseignant-chercheur élu au CA s'agace (annexe 4, p. 11) : « [...] sur la méconnaissance des choses et parfois sur l'ignorance la plus crasse ; alors certains disent, au nom de la connaissance en général, que les IUFM sont une catastrophe, or même eux sont complètement ignorants de ce qu'est l'historique par exemple de la formation des maîtres. Il y a des perles dans ce domaine, [...] il y a des associations dans ce domaine-là qui existent.

Qui sont faites pour ça : toutes celles qui veulent sauver en général les lettres, qui veulent sauver la France, qui considèrent que les IUFM sont la cause des malheurs du monde ».

Certains vont plus loin, lors du débat l'opposant à François Hollande le 2 mai 2012 le président Sarkozy annonce la fermeture des IUFM comme une mesure déjà réalisée.

Le bureau de la Conférence des directeurs d'IUFM a fait part de son indignation et a opposé un démenti aux propos du président de la République qui a affirmé, lors du débat télévisé de mercredi, que les IUFM ont été supprimés.

1-2 L'évaluation par les stagiaires eux-mêmes

La meilleure des réponses est constituée par l'évaluation interne. Force est de constater que l'IUFM de Montpellier n'a pas réalisé d'évaluation complète de sa formation.

Cependant, comme la critique est très générale, une réponse peut être empruntée en partie à l'IUFM de Toulouse (l'analyse sera développée plus loin). Sans présenter une valeur de transposition totale à l'IUFM de l'académie de Montpellier, l'enquête réalisée par l'IUFM de Midi-Pyrénées (voir site IUFM Midi Pyrénées, évaluation des formations de l'IUFM. L'enquête de 2005 n'est plus consultable sur le site) apporte un démenti aux assertions des polémistes.

La transposition est réaliste, si on s'en tient à l'examen des remarques faites dans les procès-verbaux des conseils pédagogiques et scientifiques et le conseil d'administration de l'IUFM de Montpellier par les usagers, celles-ci correspondent à celles de Toulouse.

Les résultats reflètent, selon Marc Courvoisier, le directeur de l'IUFM de Toulouse, une réalité qui dépasse l'institut. Les points faibles relevés dans l'enquête, qui concernent principalement le volet professionnel de la formation et non l'enseignement disciplinaire, sont ceux qui ont fait le plus souvent l'objet de critiques au niveau national, estime-t-il.

Les insatisfactions ne sont jamais majoritaires ; globalement le questionnaire montre que les stagiaires sont plus satisfaits que non satisfaits. Ce qui montre que les formations en IUFM, souvent critiquées, ne sont néanmoins pas perçues comme mauvaises. Ainsi, 74% jugent satisfaisante leur année de formation.

On peut se demander pourquoi le ministre (et les directeurs de l'IUFM) n'a pas généralisé ce type d'évaluation qui aurait fourni une somme de renseignements issus du terrain. Faut-il y voir de la part des formateurs une peur de l'évaluation due à une culture insuffisante dans ce domaine ? Un désintérêt des approches de mesure d'efficacité et d'efficience ? De la part du ministre la volonté de s'appuyer sur les seuls jugements de son camp politique ? La réponse aux récriminations des opposants est nette, les allégations ne correspondent pas à l'opinion des stagiaires.

1-3 La formation est un objet d'évaluation complexe

L'évaluation globale qui devrait relever du ministère pourrait revêtir des formes variées : menée par lui par le biais des corps d'inspection, par le CNE, par des chercheurs ; avec ou pas des formes coopératives impliquant les formateurs et pouvant aller jusqu'à des procédures de co-évaluation par exemple avec les stagiaires (Bouvier, 1998).

Évoquant la question de l'évaluation des enseignements à l'université, le Haut Conseil de l'Évaluation de l'École, dans son avis de mars 2002, constate : « L'évaluation des enseignements à l'université est rare. Lorsqu'elle existe, elle n'est pas soutenue. Une telle évaluation est pourtant prévue par un arrêté de 1997 [...] et des réalisations intéressantes ont pu être mises en place, mais elles restent très souvent informelles, partielles et confidentielles. Il n'en existe aucun recensement, ni diffusion, ni évaluation et il est possible qu'elles aient connu un reflux ces dernières années, à la fois parce qu'elles n'ont pas été suivies d'effets visibles, et parce qu'elles n'ont fait l'objet d'aucune impulsion politique ou administrative.

L'instruction ministérielle prévue par l'arrêté de 1997 n'a jamais été prise et l'existence d'une procédure d'évaluation des enseignements ne joue aucun rôle dans les relations entre les universités et le ministère. La responsabilité de celui-ci, en particulier de son administration centrale, dans cette situation est donc grande ».

C'est une évaluation multi-référencée, à plusieurs niveaux qui conviendrait (Arduino, 1989) : on peut dégager par exemple le niveau des enseignements autrement dit le processus d'ingénierie, de celui de l'acte pédagogique lui-même.

Le choix des critères reste un élément difficile, en fonction d'objectifs : pertinence aux objectifs, efficience, cohérence des moyens, efficacité des résultats, équité de la procédure (Hadji, 1997 ; Gérard, 2002). Tout comme la pertinence des indicateurs pose une difficulté (De Ketele, 1989).

2- Des secteurs en attente de rénovation

Les craintes vis à vis de la formation sont nombreuses que l'on pourrait résumer en plusieurs points :

- des étudiants qui après quatre années d'études supérieures (trois à l'université et une à l'IUFM) n'ont pratiquement aucune connaissance réelle du métier, les concours de recrutement restant essentiellement disciplinaires. On pourrait ajouter qu'en cas d'échec malgré un travail important ils sortent sans diplôme supplémentaire et sans chemin professionnel tracé,

- une seule année de professionnalisation où le professeur stagiaire est déjà considéré comme un moyen d'enseignement et une première affectation le plus souvent dans des conditions et des lieux difficiles. L'ancien directeur de site devenu chef d'établissement indique (annexe 4, p. 21) : « Je crois que la faiblesse [...] c'est la durée de la formation, la principale faiblesse réside dans la durée de la formation. Former un professionnel de l'éducation pour le dire d'une manière un peu générique en huit, neuf mois, finalement une deuxième année d'IUFM, considérant que les étudiants sont de plus en plus nombreux à ne plus passer en première année, c'est certainement un défi impossible à relever ».

Opinion partagée par l'enseignant du second degré élu syndical (annexe 4, p. 35) : « [...] la réflexion qui est dans tous les IUFM, entre toutes les catégories de formateurs c'est justement de rallonger la durée de la formation, ça s'est traduit à dose homéopathique dans le dernier cahier des charges ».

- Des instructions ministérielles créant des modules de formation qui se surajoutent continuellement aux plans de formation.

- Une liaison formation initiale/formation continue insuffisante voire inexistante.

- Une prise en compte insuffisante du parcours des futurs professeurs souhaitant une formation professionnelle à la fois universitaire et qualifiante.

- Des instituts trop autonomes ; ce reproche est peu fondé dans la mesure où les contenus des plans de formation sont définis par des textes de cadrage ministériels, approuvés par les conseils d'administration où l'institution est fortement représentée, évalués par des commissions d'expertise nationales et agréés par la direction de l'enseignement supérieur ; le statut d'établissement public offre de par son régime juridique un encadrement à l'autonomie. Cependant, une réinterprétation (Lascoumes, 1994) est réalisée par l'établissement.

Ces points faibles concernent bien évidemment tous les partenaires en charge de la formation des maîtres (universités, IUFM, État-employeur). Il n'en reste pas moins étonnant que les responsables assurant la tutelle sur ces établissements n'aient pas engagé de réformes des plans de formation si ces critiques paraissaient justifiées !

Il semble qu'il y ait une absence de prise de responsabilité au niveau des politiques publiques nationales ! On pourrait résumer ainsi : ce n'est pas le modèle qui est attaqué (et il était critiquable) mais les établissements chargés de le mettre en œuvre et au premier chef le corps professoral.

B- LES RECOMMANDATIONS DES EXPERTS

Les années 2000 ont vu fleurir une multitude de rapports d'experts, tous universitaires : rapport Meirieu (2001), rapport Cornu-Brihault (2001), rapport Bornancin (2001), rapports du CNE (2001) ; et des rapports plus généraux comme celui de Jean-Pierre Obin (2002). Nous avons ajouté volontiers les avis du ministre Jack Lang agissant tantôt comme ministre/prescripteur, tantôt comme expert. Ces rapports fondés sur des observations et des évaluations ont une caractéristique commune, après les rapports des années 1992-1993 réclamant la disparition des IUFM, ils proposent des évolutions des politiques publiques en préconisant des axes de transformation de la formation.

C'est une vision, pourrait-on dire, de l'universitaire devenu expert dans le disciplinaire et dans le professionnel qui s'est développée. Pendant longtemps l'ingénierie de la formation (sa conception, sa stratégie, sa planification, sa mise en œuvre) a été assurée le plus souvent par le formateur totalement de façon individuelle (Bouvier, 1998). Cependant, note l'auteur, les évaluations sont confiées de plus en plus à des équipes d'enseignants-chercheurs. La synthèse des rapports permet de concentrer les propositions sur les points fondamentaux de la formation, unanimement partagés par ces auditeurs du système. La confrontation du plan de formation de l'IUFM montpelliérain à ces propositions permet d'évaluer les actions mises en œuvre par l'établissement et d'en apprécier la distance ou la proximité.

Force est de constater que les référentiels ne sont jamais explicités, les propositions constituant un référentiel sont à déchiffrer. Par ailleurs, pas de volontés exprimées de faire par exemple de l'efficacité ou d'objectifs génériques un élément structurant (van Zanten, 2004). Pas plus qu'une méthodologie standard d'analyse n'existe (Muller, 1990). Néanmoins, l'évaluation n'est pas neutre, elle constitue un jugement de valeur (Hadjji, 1997).

1- La rénovation selon Messieurs Cornu-Brihault et Bornancin

En janvier 2001, les rapports Cornu-Brihault et Bornancin faisaient le point sur les IUFM tout en proposant une rénovation du dispositif de formation des enseignants.

1-1 La responsabilisation du stagiaire

Il est nécessaire, que le plan de formation fasse clairement apparaître les objectifs et les dispositifs mis en place pour répondre à l'ensemble des caractéristiques de la formation ; que les formateurs s'attachent et s'engagent à construire, avec les stagiaires, le sens global de cette formation professionnelle qui associe des éléments aux enjeux différents.

La formation passe par la responsabilisation du fonctionnaire stagiaire dans la conception et la réalisation de son parcours¹⁰². La responsabilisation doit lui permettre d'établir un rapport positif avec la formation, qu'il aura à poursuivre tout au long de sa période d'activité professionnelle.

Elle pourrait prendre une forme contractuelle, à partir d'une proposition de l'équipe de formateurs validée par l'institut.

La formation s'adresse au stagiaire en tant qu'adulte qui se forme. Elle doit lui donner accès à des savoirs et à des outils intellectuels lui permettant de prendre du recul par rapport à la

¹⁰² Gérard Gonfroy, le président de la CDIUFM, déclare à l'AEF à propos de la rénovation des enseignants que la sensibilisation au métier avant la licence ainsi que l'accompagnement des jeunes enseignants est une bonne chose.

pratique professionnelle. Elle aura des incidences sur sa pratique professionnelle ultérieure et ne se réduit donc pas à l'accompagnement des premières expériences professionnelles, forcément limitées, qui pourraient conduire à une conception réductrice de l'identité professionnelle.

1-2 Un parcours de formation finalisé

Le parcours de formation du stagiaire devrait donc le conduire à acquérir des capacités d'analyse de situations, observées ou vécues ; des capacités d'élaboration de stratégies et de modes d'intervention pour aider les élèves, quelle que soit leur diversité, à développer leurs savoirs et leurs compétences ; des capacités de confrontation à des savoirs indispensables à la construction de l'identité professionnelle du stagiaire ; capacités auxquelles s'ajoutent des connaissances et des pratiques scolaires spécifiques des niveaux d'enseignement.

1-3 Un contrat de formation

La stratégie de formation doit répondre à la fois aux exigences de l'employeur et à la situation personnelle du stagiaire (représentations de la formation, acquis antérieurs, aptitudes et compétences acquises ainsi que ces intérêts). La mise en œuvre de cette stratégie de formation pourrait utilement prendre la forme d'un projet de formation contractuel entre le stagiaire et l'IUFM, projet formalisé, suivi, régulé par les formateurs de l'institut.

Les exigences de l'employeur sont explicitées par les textes de références :

- arrêté et circulaire du 2 juillet 1991 sur le contenu et la validation des formations organisées par les IUFM,
- note de service n° 94-271 du 16 novembre 1994 modifiée par la note de service n° 95-017 du 19 janvier 1995, recommandations relatives aux concours de recrutement de professeurs des écoles,
- circulaire du 23 mai 1997 relatif aux missions du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel,
- circulaire du 27 juillet 2001 relative à l'accompagnement de l'entrée dans le métier avec annexé le cahier des charges de l'accompagnement de l'entrée dans le métier des enseignants des premier et second degrés et à la formation continue des enseignants des premier et second degrés et des personnels d'éducation et d'orientation).

Les contenus de ces textes et leur traduction en contenus de formation doivent faire l'objet de séances de travail entre l'équipe de formateurs et les fonctionnaires stagiaires.

Toutefois, les activités en situation professionnelle réelle sont largement gouvernées par la dynamique même de ces situations en contexte dans la classe ou l'établissement. La maîtrise professionnelle des situations que doit acquérir l'enseignant débutant reste alors indissociable de sa capacité à gérer véritablement ces situations, à faire des choix raisonnés puis à les assumer (dans la classe, au conseil de classe ou d'enseignement, etc.). C'est l'accompagnement du maître formateur, du conseiller pédagogique, du formateur à l'IUFM qui modifie le statut de ces situations professionnelles, en faisant d'elles des situations de formation.

Pour cela le projet de formation doit clairement indiquer, les plages de temps disponibles pour le travail personnel et l'accès aux ressources documentaires (papier ou électronique).

2- Les apports de Philippe Meirieu, réviser les contenus de la formation

2-1 Les finalités de la formation en IUFM

Les missions de l'IUFM sont clairement fixées : recruter des enseignants en nombre croissant ; former des enseignants capables d'exercer dans les établissements tels qu'ils sont aujourd'hui et d'y mettre en œuvre les objectifs des lois d'orientation ; former des enseignants d'un haut niveau scientifique et disposant d'une maîtrise professionnelle : ils sont capables de transmettre, de faire acquérir et d'ancrer des connaissances, d'élaborer individuellement et collectivement des stratégies éducatives d'apprentissage ; l'IUFM devrait donc être capable de doter les enseignants d'une culture enseignante large, ouverte.

2-2 Les écueils

Le risque majeur est la dissociation du scientifique avec le professionnel : d'un côté une université inchangée dispensant un enseignement scientifique, d'un autre à l'IUFM une sorte d'université consacrée exclusivement à la pédagogie. Or, il ne peut y avoir de méthodes sans contenus et de contenus scientifiques détachés de leur claire transmission.

Les universitaires ne devraient pas se partager en deux groupes, les uns appartenant aux universités de rattachement ayant vocation à transmettre des savoirs scientifiques, les autres universitaires didacticiens, psychopédagogues ou théoriciens des sciences de l'éducation étant chargés d'assurer la professionnalisation.

On pourrait ajouter que la « formation de formateurs » est un élément clé de la culture professionnelle, portée par des formateurs d'adultes (Bouvier, 1998). La logique disciplinaire ne devrait donc plus être dominante dans le développement des programmes de formation à l'enseignement ayant une visée de professionnalisation (Raymond, Lenoir, 1998). Un programme de formation à l'enseignement d'une discipline devrait être différent d'un programme de formation d'un ou d'une spécialiste dans la discipline et prendre en considération la dimension professionnelle particulière du travail enseignant (Raymond, Lenoir, 1998). Comme explicité lors du séminaire de Pelouse en 1994, préparant le plan de formation de l'institut, saupoudrer le parcours de formation de quelques séminaires d'analyse de pratiques ou de séances de réflexion sur les problèmes professionnels n'est pas à la hauteur du défi.

2-3 La triple responsabilité des enseignants

L'IUFM aurait à former les enseignants à l'exercice d'une triple responsabilité.

- Responsable dans sa classe il met en œuvre les objectifs d'une discipline en fonction d'un programme mais aussi des capacités de ses élèves.

- La responsabilité est également celle d'une équipe collectivement en charge d'un cycle à l'école primaire, d'un champ disciplinaire au collège et au lycée. L'enseignant doit inscrire son travail dans le cadre d'un projet d'école ou d'établissement et de la politique éducative de la nation. Une formation scientifique de haut niveau ne peut éviter de construire des capacités professionnelles, il appartient à la formation de fournir les outils de la transmission du savoir, associant maîtrise du langage spécifique de la discipline et celle des contenus qu'il aura à enseigner.

- La formation par alternance doit donner à l'enseignant les moyens et l'habitude d'analyser ses propres pratiques. Chacun s'accorde à reconnaître la valeur irremplaçable des stages dans la formation. Les opinions divergent quant à l'intérêt d'un apprentissage théorique de la pratique enseignante. La psychopédagogie et les sciences de l'éducation souvent complexes sont mal reçues par les stagiaires qui perçoivent peu les applications pratiques. Il faut axer ses disciplines comme une explication et un éclairage de situations concrètes que les stagiaires ont observées ou vécues dans la classe. L'analyse des pratiques, telle qu'elle est conçue à Montpellier, y contribue.

La formation réflexive ne saurait être une discipline spécifique, enseignée le jeudi matin, entre un séminaire de didactique et un cours de philosophie de l'éducation. Elle n'est pas de l'ordre du savoir mais du rapport au savoir, du regard sur l'action, de la posture critique. Tout cela ne se développera que si cette préoccupation traverse l'ensemble du programme de formation (Perrenoud, 1998).

2-4 La culture enseignante

Professionnaliser la formation de l'enseignant c'est aussi ancrer ses pratiques dans une culture commune.

Cela exige la connaissance du système éducatif et de ses missions ; la connaissance interactive des différents degrés d'enseignement ; l'acquisition d'un langage commun aux différents ordres. Trois approches permettent d'inculquer une culture enseignante : l'approche disciplinaire ; l'analyse des modes de pensée induite par chaque discipline ; la prise en charge d'une partie de la formation par les établissements d'accueil.

Pour Philippe Meirieu, les innovations proposées appellent un jugement nuancé. Le plus souvent les formations pour beaucoup de formateurs du second degré doivent passer par les contenus disciplinaires ; les formateurs issus des écoles normales ont reproduit les formations qu'ils destinaient aux instituteurs : les interventions ont été favorablement jugées quand elles reposaient sur une observation concrète, inversement les interventions magistrales peu ancrées dans la réalité ont été rejetées par les stagiaires.

2-5 Les manques de la formation des professeurs des écoles

La formation des professeurs des écoles n'a pas bénéficié d'une réflexion aussi approfondie, les professeurs d'écoles normales ont réaffirmé la pertinence de leurs anciennes pratiques. Pourtant l'apprentissage de la polyvalence n'est pas sans problème indique Philippe Meirieu. Les impasses à éviter :

- des modules à la carte interdisant toute cohérence,
- une juxtaposition de discours sans ancrage dans le réel,
- l'utilisation de formateurs enfermés dans leur culture d'origine.

Les expériences riches :

- connaissance du système éducatif à partir du terrain,
- recherche de la cohérence disciplinaire verticale de la maternelle à la terminale,
- recherche de la cohérence interdisciplinaire horizontale à chaque niveau,
- aptitude à guider le projet d'un élève,
- aptitude à déceler et à analyser et donc à prévenir l'échec scolaire.

Le suivi doit s'appliquer, à partir d'un bilan, à mettre en place dans le cadre des parcours personnalisés. Les occasions de ces bilans sont nombreuses :

- dossier universitaire pouvant contenir une ou plusieurs unités de valeur de préprofessionnalisation,
- tests et entretiens initiaux d'admission,
- résultats aux concours.

Un bilan récapitulatif à la sortie mettant en évidence les points forts et les points faibles du jeune enseignant donnerait une possibilité d'articuler la formation initiale et la formation continue.

Nos observations montrent que le suivi de cohortes n'a pas été le fort de Montpellier. Seuls quelques IUFM ont monté des services spécialisés (Toulouse, Orléans, etc.).

2-6 De véritables réseaux sont à constituer

2-6-1 Les divers réseaux

Le réseau dans le second degré n'est qu'un fantôme puisque les stagiaires servent essentiellement à pallier les manques d'enseignants. C'est le cas, sans nuances, à Montpellier.

Objet de nombreuses déclarations, il semble que l'attention portée aux réseaux des formateurs de terrain, qui n'ont pas été suffisamment associés à la définition et la construction de la formation, ait été défailante. Le constat est net, les conseillers pédagogiques sont restés extérieurs à l'IUFM, tout comme les chefs d'établissement. Excepté sur une première période où quelques chefs d'établissement, comme évoqué plus haut, ont été associés à Montpellier. Ensuite, un travail réel et parfois remarquable a été fait par des directeurs de site pour intégrer les directions des EPLE (établissements publics locaux d'enseignement), voire par des enseignants isolés. La liaison a été bien meilleure avec les enseignants du premier degré maîtres formateurs, les directeurs d'écoles annexes et d'application, les IEN ou les inspecteurs d'académie. L'habitus (système de dispositions réglées comme le définit Pierre Bourdieu) des écoles normales ayant constitué indéniablement un terrain favorable bien exploité par les directeurs adjoints chargés du premier degré et les directeurs de site parfois issus eux-mêmes du premier degré. L'effet de réseautage a pu jouer à plein. Dans le premier degré le réseau est fortement structuré avec les écoles annexes et d'application, les maîtres formateurs diplômés, cependant il est trop peu important pour le nombre d'étudiants et stagiaires formés dans les IUFM, son élargissement aurait mérité une réflexion approfondie qui n'a pas été menée. Le plus souvent les maîtres formateurs temporaires sont recrutés au mieux par une aimable pression de l'IEN, trop souvent par simple connaissance d'un formateur.

2-6-2 Les lieux de stage

Trop souvent les établissements lieux de stage ont été choisis sans convention et donc sans un engagement de l'établissement réel ; quelquefois aussi les recteurs de l'académie de Montpellier s'y sont opposés au nom d'une certaine idée de l'égalité ; une convention aurait pu fixer les objectifs de formation et les méthodes pédagogiques adéquates, cet engagement aurait alors dû se traduire dans le projet d'établissement. Le plan 2003-2006 y pourvoit en partie en proposant des pistes correctives. La constitution des GAP (groupe d'accompagnement professionnel) est un dispositif original qui doit permettre aux stagiaires de se réunir autour de sujets communs et de réfléchir à l'analyse des pratiques. Les UF (unité de formation) sont les organes de pilotage de la formation, elles doivent apporter, dans une boucle rapide, les réponses aux questions sur la formation que les stagiaires se posent.

Une esquisse possible d'un schéma de formation PLC à l'IUFM a été établie : le stage en responsabilité pourrait être assuré par deux stagiaires en binôme afin de pouvoir les libérer alternativement et favoriser le travail en équipe.

Pour affirmer l'identité de l'IUFM, Philippe Meirieu propose une « amélioration des dispositifs de formation et une véritable intégration du disciplinaire et du transversal, ainsi que du dispositif de suivi des stagiaires. Le modèle opposait jusque-là « instruire » et « enseigner », celui que présuppose les IUFM est au contraire l'interpénétration de « l'instruire » et « de l'enseigner ». Il propose aussi le développement du dispositif de reconversion vers les métiers de l'enseignement : émerge là une nouvelle fonction sociale de l'IUFM qui pourrait être une réponse aux interrogations identitaires, accompagner dans le métier et tout au long de leur vie tous ceux et toutes celles qui le souhaitent. Les troisièmes concours vont dans ce sens.

L'IUFM de Montpellier, en 2005, a mis en place sous le régime de la formation permanente un enseignement, en cours du soir, pour les cadres en situation de reconversion vers les métiers de l'enseignement ; en parallèle un même dispositif (à la différence que certains cours ont lieu dans la journée) a été prévu pour les personnes en recherche d'emploi.

3-Les propositions de Jean-Pierre Obin

3-1 Le second degré fruit d'une histoire ancienne

Jean-Pierre Obin, inspecteur général de l'éducation nationale, auteur en 2002 d'un rapport intitulé *Enseigner un métier pour demain*, propose de modifier le système d'enseignement actuel. Pour lui l'enseignement secondaire est immobile. En effet, l'enseignement secondaire public est né il y a précisément deux siècles, le 1^{er} mai 1802, avec la création du lycée par la loi Fourcroy. Les traditions administratives (l'établissement scolaire, le proviseur et son équipe de direction, le « bureau d'administration » ancêtre du conseil d'administration), comme les normes pédagogiques (des professeurs formés à l'université, des contenus d'enseignement définis au niveau national, le contrôle de l'inspection générale) s'enracinent dans cette réforme essentielle, qui fut complétée à l'époque par le développement des grandes écoles et l'institution de l'Université impériale.

Le modèle administratif et pédagogique du lycée impérial, conçu pour accueillir une toute petite élite (12 000 élèves à la fin de l'Empire), scolarise de nos jours plusieurs millions d'élèves, et a progressivement imposé ses règles de fonctionnement à tout le second degré, au fil des réformes du 20^{ème} siècle.

3-2 Moderniser la formation des professeurs par la professionnalisation

La pré-professionnalisation proprement dite devrait être maintenue et développée. La réforme des IUFM mise en œuvre en 2001 (circulaire du 27 juillet 2001 fixant le cahier des charges de l'accompagnement de l'entrée dans le métier des enseignants des premier et second degrés) qui concerne principalement mais pas uniquement le premier degré, a mis à juste titre l'accent « sur la pédagogie et l'innovation, une plus grande liberté pédagogique, une incitation à l'innovation dans tous les domaines » selon les mots du ministre. Pour Jean-Pierre Obin, reprenant les conclusions du rapport Meirieu, la formation initiale doit se concrétiser par la réalisation de projets didactiques, pédagogiques et éducatifs et par des stages, des modules et des regroupements facilitant le travail en équipe pluridisciplinaire, ce qui est très important pour des ex-étudiants dont la plupart n'ont connu que leur discipline. S'appuyant sur la recherche, les programmes de formation à l'enseignement devraient être davantage conçus selon une logique professionnelle, c'est-à-dire dans la perspective de développer chez les futurs enseignants les compétences nécessaires à l'exercice même de leur travail (Raymond, Lenoir, 1998).

Jean-Pierre Obin ajoute quelques remarques supplémentaires. La première concerne la durée excessivement courte de cette formation, puisque la première année se polarise sur la préparation du concours. À côté de la "professionnalisation" d'une épreuve orale des concours la solution, souvent évoquée, serait de placer les épreuves d'admissibilité un an avant les épreuves d'admission et de n'accueillir en première année d'IUFM que les admissibles, ce qui permettrait de multiplier quasiment par deux la durée réelle de formation.

3-3 Le métier d'enseignant est un métier de culture

La deuxième remarque tend à ouvrir la formation culturelle des enseignants sur des domaines de connaissances connexes à la discipline, pour faire de ce métier, un métier de culture, un métier d'intellectuel.

On sait que les études universitaires de premier cycle ont eu tendance à se spécialiser, souvent au détriment d'une culture plus générale qui fait aujourd'hui défaut aux jeunes enseignants. Il s'agirait donc d'introduire, sous forme modulaire, des contenus culturels non strictement disciplinaires dans le parcours IUFM. La question du « viatique » de sciences humaines et sociales nécessaire pour construire une pratique professionnelle réfléchie et appuyée sur des connaissances est sollicitée. Le droit, l'histoire, la psychologie et la sociologie semblent concernés, tout comme la philosophie.

En troisième lieu pour faire du métier d'enseignant un métier d'imagination, de création et d'innovation, il faut placer les futurs enseignants au contact de la création vivante et les faire participer à des projets artistiques et culturels, projets qui les attirent d'ailleurs beaucoup plus que les approches techniques de la formation. À cela s'ajoute, selon Renaud Sainsaulieu, la « culture de métier » : dans le métier, les échanges de travail conduisent à la possibilité pour chacun d'être reconnu comme différent des autres sans être pour autant rejeté (Sainsaulieu, 1985).

Quatrième remarque de Jean-Pierre Obin, c'est lors de la formation initiale que l'on doit entreprendre de banaliser définitivement l'usage des TICE, ce que le nouveau cadrage de deuxième année d'IUFM prévoit.

On peut ajouter que les modalités en alternance, assez fréquentes, sont intégrées dans la conception du dispositif de formation (Bouvier, 1998) et s'appuient de plus en plus sur les aides que peuvent apporter les nouvelles technologies (échanges, communication, plates-formes de travail coopératif, recherches d'information, productions, etc.).

La formation de deuxième année des IUFM devrait faire l'objet d'un cadrage national qui inviterait les établissements à concevoir une formation très nettement orientée vers la pratique du métier et l'analyse de cette pratique ; il conviendrait d'y ajouter une formation au droit.

Plus généralement on pourrait mieux utiliser la circulaire du 23 mai 1997 portant sur les missions des professeurs pour définir et organiser leur formation. Même si elle doit être complétée, pour tenir compte des réformes pédagogiques introduites depuis sa parution, par les trois dimensions du métier qu'elle définit : la classe, l'établissement, l'institution. Les notions restent profondément structurantes, et on peut regretter qu'elles soient actuellement si inégalement représentées dans les cursus de formation.

La formation de trois semaines lors de la première année d'exercice, puis de deux semaines l'année suivante dite d'accompagnement, mise en place en 2001 par la réglementation, pourrait notamment être utilisée pour opérer ce rééquilibrage entre les trois pôles du métier.

3-4 Adapter le recrutement des professeurs

Par ailleurs, une réforme des modes de recrutement est indispensable pour Jean-Pierre Obin. En fait, pour expliquer leur choix du métier d'enseignant, les stagiaires privilégient l'amour de la discipline et le désir d'autonomie dans le travail comme celui d'une certaine liberté d'organisation personnelle aux dépens de la relation avec les jeunes. Les aspirations des jeunes qui seront les enseignants de demain, prolongent les tendances socioculturelles antérieures à l'individualisation, à l'épanouissement et à l'autonomie en y ajoutant une demande nouvelle d'autorité dans la sphère publique : on attend en particulier de l'État davantage de responsabilité et de fermeté dès qu'il s'agit des conditions de la vie en commun ; l'éducation est au cœur de cette double attente de liberté et d'autorité.

Les épreuves des concours restent essentiellement disciplinaires : une façon efficace de favoriser les "bons étudiants" attirés par le métier, et qui savent mêler étroitement le goût de la culture, une facilité à apprendre et une aisance dans les épreuves académiques.

La féminisation de la profession s'explique par l'échec scolaire devenu un phénomène essentiellement masculin, les jeunes filles titulaires d'une licence ou d'une maîtrise sont dorénavant bien plus nombreuses que les garçons dans presque toutes les disciplines. Les candidates aux concours sont aujourd'hui largement majoritaires (58 % pour le second degré et 81 % pour le premier). Rappelons qu'en 2005 à Montpellier le étudiantes préparant le concours du premier degré sont 82% (84,4% de stagiaires femmes dans le premier degré), le étudiantes préparant le concours du second degré sont 59,4% (52,8% de stagiaires femmes dans le second degré).

Quant à ceux dont la motivation est fondée sur les aptitudes relationnelles, ils n'apparaissent guère favorisés, ni par les études ni par les épreuves des concours, ce qui est d'autant plus regrettable que ces compétences sont difficiles à acquérir, et que ceux qui les possèdent font preuve par la suite d'un engagement professionnel particulièrement intéressant. Défavoriser leur réussite représente donc une sorte de gâchis pour l'institution. Face à ces motivations, le pilotage institutionnel apparaît depuis un siècle assez équivoque car les stratégies de changement tendent parfois à prendre ces invariants à contre-pied, avec les thèmes de l'interdisciplinarité, d'une présence accrue dans l'établissement et plus récemment de la technicisation du métier.

Le divorce est patent entre des idéaux professionnels marqués par le modèle universitaire, tant pour les contenus que pour la pédagogie, et la réalité d'une condition enseignante caractérisée par une relation quasi exclusive avec des élèves parfois peu amènes avec l'école et l'enseignement. Cette dissociation est porteuse de désillusion et constitue l'une des fragilités majeures de la profession.

4- Les orientations de Jack Lang

Jack Lang a été ministre de l'Éducation nationale du 6 avril 2000 au 6 mai 2002. Deux exigences indissociables pour lui : un haut niveau de formation disciplinaire et une véritable formation professionnelle. Solutions qui pourraient être mises en œuvre en renforçant les compléments de formation disciplinaires dans d'autres disciplines, dans le cadre de la licence ou dans le cadre de licences pluridisciplinaires ; En proposant des licences adaptées pour les candidats à la formation de professeurs de lycées professionnels. Dès la licence une sensibilisation au métier pourra être envisagée prenant exemple sur le régime pédagogique de l'enseignement primaire et secondaire québécois, dans lequel plusieurs disciplines sont regroupées et ont ainsi un caractère intégrateur. Le développement de compétences professionnelles requiert davantage une approche-programme et doit promouvoir une formation intégrée (Raymond, Lenoir, 1998).

La recherche d'une plus grande égalité dans la préparation au concours qui se traduira par le droit de bénéficier pendant une année de la préparation. Les épreuves d'admissibilité au concours de professeurs des écoles ne comporteront pas de dimension professionnelle, la culture générale des candidats dans les deux épreuves, lettres et sciences sera testée, à partir d'un programme national. Les épreuves d'admission qui seront préparées de façon intensive par tous les admissibles, resteront les mêmes, mais évolueront. Par ailleurs, tous les candidats devront être titulaires du certificat de langues de l'enseignement supérieur (CLES).

Pour le second degré la mise en place d'une carte des préparations aux concours est envisagée.

Une épreuve d'entretien avec le jury constituera un élément de professionnalisation du concours.

Une refondation de l'année de professionnalisation (deuxième année d'IUFM) : former les futurs enseignants pour qu'ils puissent faire face aux problèmes professionnels qu'ils rencontreront. Un cahier des charges de deuxième année sera établi : il a été rédigé par un comité d'experts sous la présidence de Philippe Meirieu. Académique, il assurera la lisibilité de la formation d'adulte, il comportera un dispositif d'évaluation des enseignements ; enfin il établira des liens forts entre théorie et pratique. Un tiers du temps sera consacré à la formation à la didactique du français et des mathématiques. Une dominante de formation sera mise en place, soit arts, soit éducation physique et sportive, soit langue vivante¹⁰³. La formation générale (aide individualisée, rapports avec les parents, psychologie, déontologie, problèmes de la difficulté scolaire, hétérogénéité des publics, expression en public, etc.), comprise dans la dynamique de l'année, et non comme une juxtaposition d'apports magistraux, fera partie intégrante de la formation¹⁰⁴.

La formation ne s'arrête pas à la fin de la deuxième année d'IUFM. L'entrée dans le métier sera accompagnée par un stage de trois semaines lors de la première année d'exercice et de deux semaines lors de la deuxième année.

Les formateurs du second degré de l'IUFM devront être titulaires d'un certificat d'aptitude aux fonctions de conseiller pédagogique comme dans le premier degré.

Il s'agit là d'une formation d'adultes, les objectifs globaux de l'action sont fixés par le commanditaire (l'État) avec une forte imbrication entre formation, attentes sociales et économiques (Bouvier, 1998). Les travaux de Figari (1994) sur l'existence de trois types de référentiels dans le champ professionnel permettent de distinguer notamment, le référentiel métier ou référentiel d'activité (la circulaire n° 97-123 du 23/05/1997 adressée aux recteurs d'académie et aux directeurs des IUFM précise qu'un enseignant doit pouvoir exercer sa responsabilité au sein du système éducatif, exercer sa responsabilité au sein de la classe, exercer sa responsabilité dans l'établissement). Le référentiel de compétences qui liste l'ensemble des compétences professionnelles générales requises par l'agent pour exercer le métier (c'est notamment par le cahier des charges de la formation -arrêté du 19 décembre 2006- (annulant les autres référentiels) comportant dix compétences que l'État fixera ce référentiel. Les concours sont à la fois référentiels de recrutement et évaluation du résultat de la formation. Le référentiel de formation qui va établir en amont dans le plan de formation les capacités nécessaires fondé sur l'alternance et proposées dans le cadre du contrat quadriennal par les IUFM.

C- LE BILAN DU COMITÉ NATIONAL D'ÉVALUATION (CNE)

Il apparaît utile de mettre en exergue les idées essentielles qui se dégagent des conclusions du rapport du CNE : *Au tournant de la première décennie des IUFM*. Elles croisent les informations des précédents rapports ou apportent des notions nouvelles.

1- Délivrer un message fort sur le métier d'enseignant.

1-1 Donner du sens à la formation

Seule une explicitation des responsabilités et du rôle des enseignants au regard des missions de l'École dans notre société peut donner du sens à la formation, éclairer la démarche de ceux qui s'orientent vers ce métier et qui s'y préparent, l'action de ceux qui ont la

¹⁰³ À Montpellier ces mesures se traduisent dès la rentrée par la mise en place des dominantes avec une extension maison arts devient arts et culture.

¹⁰⁴ L'IUFM de Montpellier mettra en place un dispositif original pour permettre aux stagiaires de se réunir autour de sujets communs et de réfléchir à l'analyse des pratiques, les GAP groupe d'accompagnement professionnel.

responsabilité de recruter ou de former les maîtres. Les « référentiels de compétences » attendues en fin de formation des PE, des PLC et des PLP, qui ont par ailleurs une utilité, ne peuvent remplir complètement cette fonction pour le CNE.

1- 2 Maintenir le caractère universitaire et professionnel de la formation des maîtres

C'est le meilleur moyen de répondre en même temps aux besoins immédiats des professeurs en formation et de l'institution ainsi qu'aux exigences d'une adaptabilité permanente aux évolutions que connaissent le métier et l'École. La capacité à se former tout au long de sa vie se construit, pour l'essentiel, dans la formation initiale.

1-3 Inclure l'amont et l'aval de la formation à l'IUFM.

L'amont, c'est l'orientation des étudiants, la constitution de "viviers" correspondant aux besoins de recrutement, l'aménagement de cursus universitaires, y compris par rapport aux besoins de l'enseignement technique et professionnel, dans la perspective d'une ouverture à d'autres publics.

L'aval, c'est l'accompagnement de jeunes enseignants au cours des trois premières années d'exercice.

Le processus de professionnalisation des maîtres par lequel s'opère le passage de l'état d'étudiant à celui de fonctionnaire de l'Éducation nationale est nécessairement progressif. C'est le sens de la proposition sur la formation, d'une situation intermédiaire entre celle d'étudiant et celle de professeur stagiaire ; c'est aussi la recommandation adressée aux IUFM, d'une pédagogie plus proche des pratiques de la formation des adultes.

1-4 Resserer des liens entre les IUFM et les universités de rattachement

Pour cela, les IUFM doivent être clairement identifiés et pilotés par le ministère comme des établissements d'enseignement supérieur. Les recommandations du CNE concernant le recrutement des enseignants-chercheurs dans les IUFM et celles concernant la recherche visent à conforter leur intégration dans l'enseignement supérieur.

Les dysfonctionnements relatifs à la régulation des flux d'entrée en première année à l'IUFM, à la carte des formations, à la mise en œuvre des plans de formation des PLC1, ainsi que les résultats aux concours doivent poser aux IUFM et aux universités le problème du fonctionnement de leur partenariat, mais aussi interpeller le ministère et les recteurs chanceliers dans leur fonction de régulation.

1-5 S'ouvrir sur l'environnement.

Cet environnement est universitaire, scolaire, mais aussi culturel, social et économique, les IUFM doivent s'appuyer davantage sur lui pour assurer les missions de formation ; à former des maîtres ouverts sur la cité, l'entreprise, le monde associatif, la vie culturelle, les réalités multiples qui constituent le contexte de l'école.

1-6 Associer davantage les formateurs de l'IUFM et les formateurs de terrain

Notamment avec les maîtres formateurs dans le premier degré et les conseillers pédagogiques dans le second degré. La formation de formateurs a cet objectif mais on peut remarquer que les tuteurs se renouvellent si rapidement que les efforts consentis par l'IUFM de Montpellier (notamment des stages de formation professionnelle sont organisés à leur intention, des aides leur sont procurées pour engager une recherche) semblent vains.

1-7 Évaluer la politique et l'activité de recherche des IUFM

Elle met surtout en évidence les problèmes liés à l'absence d'une politique de recherche en éducation en France : les enseignants-chercheurs qui consacrent leurs travaux à la didactique de leur discipline se sentent disqualifiés.

1-8 Alerter le ministère sur la formation continue des maîtres

Si la formation continue des maîtres doit rester partie intégrante des missions des IUFM, il faut sans doute en reconsidérer les modalités fonctionnelles, à la fois pour que la formation continue tire un réel profit de la dimension universitaire des IUFM et pour que l'intégration de ces nouvelles activités ne puisse, en aucun cas, remettre en cause le caractère universitaire des établissements.

2- Les défis de la formation des nouveaux professeurs

2-1 Le recrutement des professeurs des écoles

Le recours massif aux listes complémentaires (LC) des concours du premier degré est en train de modifier assez radicalement le rapport entre professeurs stagiaires issus du concours de l'année et ceux issus du concours de l'année d'avant : ceci a des conséquences pédagogiques et financières dont il ne semble pas que les pouvoirs publics aient pris toute la mesure déclare le CNE.

À Montpellier le nombre de LC 1^{er} degré se réduit d'année en année après avoir atteint les 427 recrutements comme en 2001 (pour 469 postes au concours), le nombre de LC est stabilisé autour de 50 (pour 444 postes au concours) à la fin de la période d'étude, en 2005.

2-2 Les défis liés à la diversité

Au cours des prochaines années, la formation des nouveaux professeurs des écoles et des lycées et collèges devra répondre, comme le souligne le CNE, à trois défis :

- un défi pédagogique en ce qui concerne le premier degré : permettre, dans un temps bref, à des lauréats issus de parcours antérieurs très variés (licences universitaires, diplômes professionnels de niveau équivalent), d'acquérir la culture professionnelle commune de maîtres polyvalents, prêts à assumer tous les enseignements à tous les niveaux de l'école maternelle et élémentaire,
- un défi social et culturel : concevoir une formation initiale ouverte aux changements en cours dans l'école et la société, relayée par un accompagnement efficace en début de carrière, de façon à ce que les nouveaux professeurs puissent répondre de manière adaptée aux besoins en constante évolution de tous les élèves accueillis à l'école,
- un défi quantitatif : former un nombre croissant de jeunes, et simultanément recruter et former une nouvelle génération de formateurs, du fait des départs à la retraite dans les années à venir. L'ouverture des postes aux concours à la session 2004, 2005 semble contredire cette perspective.

2-3 Les réponses envisagées par le CNE pour faire face aux défis

Pour répondre à ces défis, il est nécessaire pour le CNE de définir :

- des principes de formation qui permettent à chacun d'être acteur de sa formation (explicitation des visées, contenus et modalités du travail, personnalisation des parcours, engagements réciproques des formateurs et des stagiaires sur les mises en œuvre),
- des priorités qui distinguent ce qui relève de la formation initiale (de façon impérative ou souhaitable) et ce qui peut relever de la formation continue (accompagnement en début de carrière et/ou stages communs à tous les enseignants),
- des modalités d'évaluation qui explicitent les attentes incontournables de l'institution et les dispositifs d'aide pour faire progresser chacun, en repérant ce qu'il sait et sait faire, et en répondant à ses besoins et difficultés, ressentis et/ou repérés.

Les principes de formation concernent : les savoirs (dans le secondaire nécessaires à l'enseignement de la discipline et pour le premier degré de la polyvalence dans une formation à dominante), l'expérience d'enseignement (une formation en alternance

articulant temps de stages et temps à l'IUFM), l'intégration, dans une action pédagogique réfléchie, des prescriptions institutionnelles et des savoirs de référence (le mémoire professionnel, construit autour d'un thème de travail choisi, mis en pratique et analysé). Pour Étienne (1998) le mémoire doit être un élément essentiel d'auto-formation en même temps qu'une épreuve d'examen destinée à informer le jury sur les capacités du candidat à observer, à s'informer, à analyser sa pratique pour l'affermir.

2-4 Définir une véritable stratégie pour l'IUFM de l'académie de Montpellier

Le CNE (rapport sur l'IUFM de l'académie de Montpellier, 2003) voit « dans le bon climat régnant dans l'académie le fruit de relations personnelles de responsables courtois et ouverts davantage que de procédures institutionnalisées, pérennes, inscrites dans le paysage institutionnel sans risque de retour en arrière ». « Les relations sont passives », ajoute le CNE, interdisant une véritable politique concertée.

On touche là un problème de fond. L'IUFM a-t-il une politique et une stratégie ? La rédaction d'un projet d'établissement comportant un plan de formation, acté par un conseil d'administration comportant en son sein deux représentants par université, permettrait de le penser.

Toutefois, une impression domine : dans ce vaste patchwork, à défaut de trouver en face de lui une stratégie globale de la part du recteur, chancelier des universités et représentant le ministère, de la région et des départements, l'IUFM saisit les occasions et les opportunités. Faut-il y voir un mode de fonctionnement fondé sur des réseaux personnels ? Ou bien une conséquence de politiques en millefeuilles de la part du ministère ? Faut-il y voir un défaut de pilotage, système dans lequel le court terme l'emporte sur la définition d'une stratégie ? Il est difficile de trouver une explication univoque dans un entrelacs de relations de terrain ; les acteurs sont « condamnés » à s'entendre quand bien même leurs relations restent inégalitaires ; il nous semble que l'IUFM n'a pas la capacité d'entraînement à lui tout seul de l'ensemble des acteurs.

D- LES RECOMMANDATIONS DU HAUT CONSEIL DE L'ÉDUCATION (HCE)

1- L'intérêt du travail du HCE

En 2006, en dehors de notre période d'observation, les recommandations du Haut Conseil de l'Éducation (HCE) nouvellement créé par la loi Fillon, autorité administrative indépendante, présentent un intérêt majeur. Le HCE fonde ses observations sur un substrat particulièrement riche et avec l'avantage du recul du temps et du travail déjà réalisé entre 2003 et 2005 par le Haut Conseil de l'Évaluation de l'École (HCEE) créé par le ministre Jack Lang. On a considéré que les recommandations exprimées constituaient un référent à comparer au référent formé par les plans de formation de l'IUFM. Certes, les historiens parleraient d'anachronisme, mais il semble particulièrement intéressant de confronter le référent au dernier référent mis au point, en matière de formation, par une autorité indépendante, quand bien même il existe une distance d'une année.

2- Les recommandations du HCE

Dans ses recommandations pour la formation des maîtres en date du 31 octobre 2006 le HCE précise que le métier de professeur est un métier qui nécessite une formation, truisme ou nouveauté ? Les deux !

Pour les experts c'est un métier qui s'apprend ; pour les pamphlétaires tels Jean-Claude Brighelli c'est un métier inné. À cette occasion l'alternance théorie pratique comme fondement de la formation est réaffirmée.

Cette formation s'appuie sur un cadre disciplinaire élargi aux contextes de la classe et aux connaissances transversales. La maîtrise de la langue française et une bonne culture générale en sont les compléments obligatoires. Cette formation intègre les acquis de la recherche tout comme les apports du compagnonnage de maîtres expérimentés. L'accompagnement de la formation en amont (préprofessionnalisation) et en aval (formation continue) est réaffirmé. Le HCE recommande de recruter les étudiants non seulement sur des savoirs disciplinaires, mais également sur des qualités indispensables à l'accomplissement du métier comme les qualités d'argumentation, celles de communication, la culture générale, l'ouverture d'esprit, la motivation. En outre, la formation en IUFM doit permettre l'acquisition de crédits ECTS¹⁰⁵.

Un référentiel en dix points traduit ces recommandations. Le HCE y conjugue des compétences et des objectifs de progrès (se former, suivre la déontologie). Il accentue dans le détail les composantes transversales du métier, en d'autres termes un des aspects de la professionnalisation. Il insiste sur le statut de l'enseignant fonctionnaire.

3- L'étude comparée du travail du HCE

La plupart des mesures qui sont présentées sont en fait, selon nous, des compétences déjà demandées, mais éparpillées. Frappant, le rapport Bancel de 1989 ne disait pas autre chose : il préconisait « de former un enseignant maîtrisant sa discipline -programmation des séquences, évaluation des résultats- et une capacité à conseiller les élèves ; l'enseignant étant une femme ou un homme de communication. La question des apprentissages s'appuie sur une solide culture professionnelle de la discipline et générale sur le système éducatif. Des parcours de prépro et de formation continue sont présentés comme des conditions pour transformer des connaissances en compétences ». Le HCE semble avoir réalisé une synthèse en intégrant notamment les travaux d'experts.

Néanmoins, il convenait de les relancer dans la mesure où leur application s'était éloignée de la demande ou bien elles n'avaient pas été mises en œuvre : les professeurs des écoles normales et des CPR continuant trop souvent à faire leurs cours sans adaptation, la formation des formateurs étant trop embryonnaire, les avancées de la recherche sur la professionnalisation peu communiquées.

Les grilles des experts et du HCE synthétisées ci-dessous conjuguent référentiel de compétences (compétences professionnelles générales) et référentiel de formation (méta-compétences) (Figari, 1997).

Les compétences de connaissances se conjoignent avec les compétences de maîtrise des savoir-faire et de savoir être ou les attitudes personnelles (Le Boterf, 1994). L'intérêt que suscitent les référentiels tient surtout au regard nouveau sur la profession enseignante qu'ils ont généré et à leurs apports quant au renouvellement de la formation. Bien que les savoirs disciplinaires soient essentiels, l'enseignante ou l'enseignant est un professionnel de l'enseignement de la discipline à des groupes d'élèves et non un spécialiste de la discipline (Raymond, Lenoir, 1998).

Dans les professions instituées pour Lenoir (1998), les compétences requièrent, sans s'y réduire cependant, des savoirs issus des diverses disciplines comme autant de ressources soutenant l'action (Lenoir, 1998). Le processus de professionnalisation implique donc une différence majeure en ce qui a trait à la tradition de formation universitaire au sens où

¹⁰⁵ ECTS: European Credit Transfer System. Ce système d'accumulation de crédits d'études, de qualification et de diplômes a été initié en 1989 dans un contexte de mobilité en Europe. Les crédits ECTS expriment la quantité de travail que chaque unité de cours requiert par rapport au volume global de travail nécessaire pour réussir une année. La règle est de 60 crédits par an est maintenue pour tous les étudiants.

former dans la discipline et former à l'acquisition de compétences professionnelles n'apparaissent plus désormais comme des activités identiques (Lenoir, 1998). Professionnaliser une occupation signifie atteindre une certaine compétence pratique dans l'exercice de la fonction (Lenoir, 1998).

Cependant, on ne peut considérer que cette reformulation d'objectifs soit un constat d'échec pour l'IUFM, car les habilitations successives depuis 1991 des plans de formation montrent bien que l'IUFM de Montpellier a été respectueux des textes et consignes diffusés par la centrale. Le temps de la mise en place et de l'appropriation d'une nouvelle conception de la formation (on n'oublie que les mentalités évoluent lentement, une démarche de changement était indispensable pour l'accompagner) est nécessaire. Le temps des hommes est plus lent que le temps de l'institution.

Fig. 48 : Comparaison des propositions des experts avec celles du HCE

Synthèse des propositions des experts	Le référentiel des dix compétences professionnelles des enseignants d'après le Haut Conseil de l'Évaluation (HCE)
Régulation des formations et des recrutements (les axer davantage sur des qualités de motivation ou de communication que sur des capacités académiques)	
Exiger un haut niveau disciplinaire Exiger une culture enseignante et ouvrir la formation sur son environnement	Compétence disciplinaire et culturelle
	Compétence en langue française
Exiger une professionnalisation poussée Maîtriser les stratégies d'apprentissage	Compétence à concevoir son enseignement Compétence à évaluer les élèves Compétence à prendre en compte la diversité des élèves Compétence à gérer la classe
Compétence en langues (CLEs)	
Compétence en TIC	Compétence en TIC
Capacité à travailler en équipe Capacité à s'intégrer dans le projet de l'école ou de l'établissement	Compétence à travailler en équipe et à coopérer avec tous les partenaires
Maîtriser l'analyse des pratiques	Compétence à réfléchir sur sa pratique, (à innover, à se former)
Proposer au stagiaire un contrat d'individualisation et de formation dans le cadre de sa responsabilisation	
Réformer la maquette du concours et la place du concours	
Nouvelle fonction sociale de l'IUFM, accueil de nouveaux publics	
Resserrer les liens IUFM / université (notion d'universitarisation)	
Alerter le ministère sur la formation continue ainsi que sur l'accompagnement des néo-titulaires par la FC les premières années	Compétence (à réfléchir sur sa pratique), à innover, à se former
Délivrer une image forte sur le rôle des enseignants au regard de ses missions par le biais d'un référentiel	Compétence à agir de façon éthique et responsable dans le cadre du service public

La comparaison des propositions des experts avec celles du HCE permet de dresser plusieurs constats. Le premier a trait à l'homogénéité des propositions, formulées sous forme spécifique par chacun des groupes, elles préconisent toutes un haut niveau de maîtrise disciplinaire et de niveau de langue (française), capacités conjointes à la maîtrise

professionnelle approfondie du métier, notamment l'aptitude à l'analyse réflexive de son action, un outil garantissant des évolutions postérieures à la formation. La formation tout au long de la vie est un objectif indispensable de progrès individuel et de l'institution.

Les experts s'accordent sur l'importance de développer une identité professionnelle au travers de la connaissance de l'institution scolaire et de son environnement ainsi que de ses principes déontologiques (règles obligatoires qui s'imposent aux professeurs fonctionnaires). Les futurs professeurs sont exhortés à se donner une obligation de compétence comme le recommande Perrenoud (2000) au travers de la formation continue.

Différence, les experts élargissent leurs propositions en adressant au ministère des recommandations, à des domaines pendant à la formation comme la maquette des concours ou le positionnement de la formation continue ou encore la communication à performer sur le métier d'enseignant.

L'élaboration d'un contrat d'individualisation entre le stagiaire et l'IUFM est plus original et tient compte de la diversité des parcours, à mieux intégrer dans la formation. Tout comme la recommandation d'affermir les liens IUFM/universités : on touche la notion « d'universitarisation » de la formation.

E- LES OPINIONS DES ACTEURS DE TERRAIN

L'opinion de personnes interviewées constitue un complément de données issues de la réflexion d'acteurs davantage praticiens que théoriciens.

Interrogé sur la formation, l'ancien directeur du site de Montpellier, dit (annexe 4, p. 17) : «[...] j'ai envie de faire la réponse d'un pédagogue, en fait on réunit en un même lieu en première année des étudiants qui ont pour vocation de devenir profs dans le premier ou le second degrés, première chose ; ensuite on réunit autour d'une alternance que je qualifierais de forte des stagiaires, c'est-à-dire déjà des fonctionnaires recrutés qui sont passés par un concours sélectif, on le sait bien, et qui en un même lieu donc vont essayer d'apprendre les bases théoriques et pratiques de leur future profession, celle qu'ils ont choisie, du moins on espère qu'ils l'ont effectivement choisie. Donc je trouve que c'est peut-être la spécificité de cet établissement entre école préparatoire si on peut dire et université, entre centre de formation professionnelle peut-être, et école d'ingénieur ; allez osons peut-être la comparaison je sais pas si elle est pertinente mais finalement on s'aperçoit qu'on a ici des étudiants tels qu'ils pourraient être à la fac, mais aussi déjà de jeunes professionnels qui apprennent leur métier. Donc je trouve que c'est ce qui fait peut-être l'originalité de ce lieu unique, cette formule avait été reprise par certains professionnels trouvant là qu'il était intéressant d'illustrer par cette expression la vocation double de préparer à un concours et de former à un métier ; c'est intéressant de parler peut-être de maison des enseignants si l'on veut se projeter au-delà de la formation initiale et commencer à penser la formation continue ou mieux peut-être la formation continuée». Il exprime le souci de mettre en œuvre une formation professionnelle et de rassembler les niveaux d'enseignement en une même maison afin d'asseoir la formation continuée.

Il ajoute (annexe 4, p. 21) : « Les faiblesses, au niveau interne, c'est qu'on n'a certainement pas réussi à articuler, mais ça c'est un vieux serpent de mer qui revient depuis l'école normale, théorie et pratique, c'est le reproche éternel qu'était déjà fait par les normaliens, je l'ai été, à leurs professeurs d'école normale ». Le professeur du second degré, responsable syndical, précise (annexe 4, p. 33) : « les exigences de formation sont beaucoup plus fortes aujourd'hui, les connaissances sont beaucoup plus denses à tous les niveaux et même si on compare ce qui est requis aujourd'hui dans les matières, les apprentissages que doivent se

procurer les profs d'école par rapport à ce que faisait un instituteur il y a 20 ans, c'est la nuit et le jour. Il y a une densification totale des savoirs, avec des matières nouvelles qui ont intégré les savoirs que ce soit en matière d'art et culture, la littérature, les technologies de la formation et la communication et les langues vivantes pour ne prendre que ces éléments là, mais il y en a d'autres. » Il ajoute : « c'est un encadrement de proximité qui est très fort, on peut dire qu'on a tous les éléments de mesure dans cette formation initiale avec le stage de 3 semaines et le suivi régulier des équipes de circonscription auprès d'eux».

Cet enseignant traduit la complexité du cursus du stagiaire, son opinion recèle à notre avis un danger, celui de transformer le métier de professeurs des écoles en un professeur « multi- valent » au détriment d'un professeur polyvalent.

Ces témoignages montrent les opinions contrastées que peuvent avoir les responsables de terrain sur ce qui constitue à leurs yeux une bonne formation.

L'enseignant-chercheur ajoute (annexe 4, p. 12) : « [...] est-ce qu'on trouve aujourd'hui dans n'importe quelle profession quelqu'un qui va vous dire moi j'ai reçu une bonne formation, demandez aux flics, aux médecins, ils vont tous vous dire oh là, là, c'est horrible je n'ai pas une bonne formation etc. ; les infirmières aussi sont dans une situation de difficulté ; forcément vous dites que c'est votre formation qui est cause, c'est normal ».

III- La formation à l'IUFM de l'académie de Montpellier : les plans de formation

Axes de recherche	Objectifs
Analyser la formation dispensée à l'IUFM de l'académie de Montpellier.	-Repérer les axes d'organisation de la formation au travers des différents plans de formation -Repérer les évolutions Comparer les contenus de la formation aux dispositifs recommandés par les experts. Vérifier si les engagements de la direction concernant l'évolution du plan sont tenus. Analyser le degré de satisfaction des stagiaires.
UTILITE Déterminer la pertinence de la formation à Montpellier par rapport au standard préconisé. Évaluer son impact.	

Indéniablement les experts pointent, avec une belle unanimité, deux exigences indissociables : un haut niveau de formation disciplinaire qui requiert un haut niveau scientifique et une véritable formation professionnelle qui aboutisse à une maîtrise (professionnelle) permettant de transmettre, de faire acquérir et d'ancrer des connaissances, d'élaborer individuellement et collectivement des stratégies d'apprentissage y compris en langues étrangères et dans le domaine des TICE.

Pour réussir dans cette entreprise, la formation par alternance doit également donner à l'enseignant les moyens et l'habitude d'analyser ses propres pratiques dans un souci d'auto-évaluation (ou de réflexivité).

L'histoire des plans de formation est importante, elle est révélatrice des évolutions dans la conception et le pilotage de la formation. Elle témoigne de la liaison recherche/formation.

En 1991, une question, à propos des plans de première année, se pose aux professeurs concepteurs du plan : faut-il préparer au concours ou au métier ? En seconde année les questions sont d'une autre nature mais tout aussi délicates : quelle place respective au

disciplinaire et à la formation transversale et professionnelle ? Quelles innovations apporter ? Des modules du type « le corps et la voix » expriment la volonté de développer la formation transversale professionnelle, toutefois ces méthodes actives sous forme de mise en situation, de jeu de rôle, seront jugées infantilisantes par certains enseignants autant en interne qu'en externe. On assiste, dans le cadre d'une décontextualisation, à une campagne de presse à propos de la pâte à crêpe (comme témoin de ce que l'on enseigne en IUFM, alors qu'il ne s'agit que d'un énoncé de problème destiné au premier degré) ou à propos de référentiel bondissant (mot utilisé à la place du ballon rond, témoigne du jargon abscons, emprunté aux sciences de l'éducation, utilisé dans les IUFM)¹⁰⁶.

Professionnalisation liée à l'alternance théorie/pratique, personnalisation et polyvalence sont les maîtres mots du système : la formation à la profession commence par la pré-professionnalisation, qui doit être prise en compte dans l'individualisation des parcours de formation, sans perdre de vue les contraintes de la préparation à un concours de recrutement. À l'IUFM, les étudiants doivent acquérir des connaissances liées à l'identité disciplinaire et des connaissances relatives à la gestion des apprentissages et au système éducatif. Ces connaissances doivent devenir opérationnelles en se transformant en compétences professionnelles au cours des stages de pratique professionnelle dans les établissements ou les écoles » indique le rapport Bancel.

Une note de la direction des enseignements supérieurs informe, le premier août 1991, le futur directeur que le plan de formation a reçu l'agrément de la commission ministérielle : «[...] la commission a été sensible à la qualité du projet que vous lui avez soumis [...] J'ai le plaisir de vous informer que le plan de formation de l'académie de Montpellier est agréé pour l'année universitaire 1991-1992, dans la limite des disciplines inscrites à la carte nationale des formations¹⁰⁷ ». L'agrément sera reconduit jusqu'en 1994. Il rassure les premiers concepteurs du plan sur la justesse de leurs orientations. La construction du premier plan de formation des premier et second degrés est l'œuvre conjointe de pédagogues, des directeurs-adjoints de l'IUFM, de professeurs membres de l'IREM ou d'enseignants déjà impliqués dans la recherche avec l'INRP, forts au courant de la recherche en sciences humaines et sociales et en sciences de l'éducation, il n'en reste pas moins que la reproduction d'un plan d'école normale ou de CPR transparait.

Les maquettes ne donnent qu'une idée de la réalité, apparait moins nettement la distinction entre les degrés d'enseignement (alternance organisée différemment), n'apparait pas le partage de la formation entre université/IUM).

Comme le montre *Le Monde de l'éducation*¹⁰⁸ la rentrée n'est pas facile et bon nombre d'établissement (lycées, collèges) ou écoles, à Montpellier, comme ailleurs, refusent l'accueil des apprentis enseignants : « [...] nous n'allons pas vous dévoiler les secrets de notre métier [...] », disent certains professeurs aux étudiants en stage de sensibilisation (d'immersion).

¹⁰⁶ « À la suite d'innombrables confrères, l'éditorialiste est sans doute persuadé d'avoir vérifié cette information, donnée depuis des années pour certaine par des centaines de sources qui se confirment mutuellement. Le problème est qu'elle n'illustre rien du tout. Car le « référentiel bondissant » - disons le RB, pour ne pas trop répéter - n'existe pas. Le RB est une grosse blague, un tuyau crevé, une légende, une galéjade, un bobard, un poulet, un canular, un bruit, une rumeur, une plaisanterie, une imposture, un attrape-couillon, une mystification, une tromperie, un boniment, une craque, une fable ». Luc Cédelle. 31 mars 2008. Education.blog.lemonde.fr/.../le-referentiel-bondissant.

¹⁰⁷ L'IUFM assure vingt-six préparations ; outre le concours des professeurs des écoles, celui de conseiller principal d'éducation, le CAPEPS, quatre CAPLP2, quatre CAPET, quinze CAPES.

¹⁰⁸ *Le Monde de l'éducation*, décembre 1991.

Avaient-ils été prévenus assez clairement de leur mission par l'IUFM ? Dans le premier degré des instituteurs chevronnés ne possédant que le baccalauréat ont-ils éprouvé un complexe face aux professeurs des écoles nouveau modèle ?

A- LES PREMIERS PLANS DE FORMATION 1991-1994

1- Le premier plan de formation (1991-1994), 1^{er} degré, 1^{ère} et 2^{nde} années

1-1 Le premier plan de formation (1991-1994) du premier degré, première année

Force est de constater que ce premier plan est « classique ». En première année, le disciplinaire (hors stage) représente 65% du volume horaire. Parmi les enseignements académiques, le français et les maths totalisent 41% de l'horaire. Les enseignements généraux et communs 35%.

Fig. 49 : Premier plan de formation 1991-1994, premier degré, première et seconde années

	1 ^{er} année	2 ^{ème} année	
Mathématiques	104 h	30 h	
Français	104 h	30 h	
Biologie-géologie		54 h	
Science physique et technologie	46h dans la discipline choisie en option	16h dans l'option	
Histoire et géographie		54 h	
Langues		54 h	
Arts plastiques	46h dans la discipline choisie en option	16 h dans l'option	
Musique	30 h	54 h	
Éducation physique		30 h	
Ateliers optionnels*		16 h chacun	
Enseignements transversaux : généraux et communs			
Enseignements généraux			
Enseignements communs	180 h (6 modules)	90 h (3 modules)	
Total	510 h	428 h, hors option	
Dans le cadre de ces horaires, certains enseignements sont obligatoires, d'autres sont conseillés, d'autres encore seront libres. Cet horaire est maximum.			
*ateliers artistiques, laboratoire de langues, expression théâtrale...			
5 semaines de stage		14 semaines de stage dont 8 en responsabilité	

Source : Livret d'accueil de l'IUFM, 1992

Manifestement, si on ajoute les stages, on peut assurer que la première année ne néglige pas le professionnel tout en accordant une large place au disciplinaire notamment en français et maths (disciplines qui représentent la moitié du temps de l'élève au primaire). Il faut bien considérer que personne et aucun document n'indique quel est le partage idéal et la ligne de césure : c'est le ministère par la validation du plan qui définit *a posteriori* le référent.

1-2 Le premier plan de formation (1991-1994) du premier degré, seconde année

En seconde année, les stagiaires professeurs des écoles reçoivent des cours disciplinaires sur 79% de l'emploi du temps et 21% d'enseignements généraux et communs, autrement dit le professionnel. En seconde année le français et les mathématiques rassemblent 14% et 21% de l'horaire ; c'est contre toute attente les disciplines optionnelles qui se taillent la part du

lion avec 65 % de l'horaire ! On peut s'interroger sur cet horaire très faible du professionnel et des disciplines fondamentales du premier degré ! Tout est fait, semble-il, pour organiser une sorte de rattrapage pour les disciplines optionnelles de la première année. La polyvalence n'est que peu exploitée dans un éparpillement des formations disciplinaires simplement juxtaposées. On notera que les TICE¹⁰⁹ ou l'informatique sont absentes de ce plan de formation. On peut voir dans ce plan le poids de l'ancienne école normale et la reproduction des formations passées. On peut y voir l'obligation d'employer les compétences des ex-professeurs des écoles normales dont les emplois ont été transférés à l'IUFM, ces derniers couvraient le spectre de l'ensemble des disciplines. Le plan de formation ne pouvait dans ces conditions être un plan de rupture.

Commentant le plan de formation, le professeur du second degré, représentant syndical déclare (annexe 1, p. 40) : « [...] il est relayé par les formateurs en didactique et les maîtres formateurs (MF) en particulier pour le suivi du dossier et des mémoires professionnels [...] ». L'association des maîtres formateurs se fait, mais pour des tâches extra-disciplinaires, la séparation en ce qui concerne le premier degré, entre les enseignants-chercheurs, les formateurs issus du second degré et les maîtres formateurs¹¹⁰ demeure en général.

Pour le professeur du second degré (annexe 1, p. 30): « s'il y a eu une résistance, elle est venue de l'école normale. Les écoles normales, les anciennes écoles normales étaient des unités très homogènes chargées d'histoire, avec une identité extrêmement forte, des enseignants d'écoles normales qui étaient pour beaucoup d'entre eux issus eux-mêmes des écoles normales.[...] Donc ils ont un peu senti la terre s'ouvrir sous leur pied ; plus ceux qui avaient la haute main sur l'école normale, je veux dire les directeurs d'école normale, directeurs adjoints ou les IEN de circonscription qui ont vu finalement la formation initiale leur échapper en grande partie parce que leur rôle était très impliqué dans le fonctionnement de l'école normale, [...] qui auparavant avaient en gros la haute main sur les contenus de formation ». Autrement dit, une absence de gestion des ressources humaines augmente l'anxiété des acteurs en phase de changement.

2- Le premier plan de formation (1991-1994), 2nd degré, 1^{ère} et 2^{nde} années

2-1 Le premier plan de formation (1991-1994) du second degré, première année

Les choses sont plus simples (ou moins claires) pour le second degré concernant l'organisation de la formation.

Les concours du second degré présentent la caractéristique générale d'un découpage en deux parties : épreuves disciplinaires et épreuve sur dossier. Le premier groupe d'épreuves est généralement confié aux universités, le second à l'IUFM qui se spécialise dans les enseignements transversaux et professionnels.

Parfois, l'IUFM assure en totalité la préparation (CAPES sciences économiques et sociales, documentation, CAPET technologie, économie et gestion, CAPLP2 tertiaires, Conseillers Principaux d'Éducation -CPE-) en faisant appel à des enseignants-chercheurs ou à des enseignants du second degré sous la houlette de l'inspecteur pédagogique régional (IA-IPR).

Le temps maximum de formation théorique (hors stages) est de 510 heures pour les lettres et les langues, de 600 heures pour les mathématiques, le CAPEPS, la documentation, les SVT ; la physique les CAPET et CAPLP2.

¹⁰⁹ D'abord TIC (technologies de l'information et de la communication), devenues TICE (technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement).

¹¹⁰ Ce n'est qu'en 2001 que l'on trouvera trace d'un directeur d'école annexe mis à disposition complète de l'IUFM pour y enseigner. En 2005, treize emplois sur les cinq sites sont utilisés pour y asseoir des formateurs du premier degré.

Fig. 50 : Premier plan de formation 1991-1994, second degré, première année, maquette de présentation

	Groupe 1		Groupe 2		Groupe 3	
	1 ^{er} année	2 ^{ème} année	1 ^{er} année	2 ^{ème} année	1 ^{er} année	2 ^{ème} année
Enseignements disciplinaires	450	120	540	120	540	120
Enseignements transversaux (dossier)	60	90	60	90	60	90
Enseignements spécifiques*		30		30		30
Total	510	240	600	240	600	240
*environnement et culture méditerranéenne stages à ajouter						

Source : Livret d'accueil de l'IUFM, 1992

Le cadre général souffre de multiples déclinaisons, voire de changements de groupes horaires les préparations sont variables par rapport au référent (livret d'accueil de l'IUFM, 1992): les explications sont peu crédibles pour justifier les différences (le plus souvent les anciennes maquettes sont reprises et traduisent les différences qui existaient entre les universités).

La consultation des maquettes de formation destinées aux professeurs des collèges et lycées montre que le disciplinaire (ou le didactique) représente suivant les disciplines entre 72 % et 81% en première année On ne peut pas raisonnablement parler de désintérêt pour la discipline.

La Fig. 51 ci-dessous montre les ajustements faits par les disciplines par rapport à la maquette générale. Ces chiffres sont ceux annoncés en début d'année sans que l'on puisse dire s'ils correspondent à la réalité du réalisé qui est soldé en fin d'année. On note que les services prévisionnels des enseignants, malgré l'obligation réglementaire de les arrêter dans le mois qui suit la rentrée, ne sont pas arrêtés de façon précise autorisant leur suivi.

Fig. 51: Maquettes de trois préparations (hors stages) aux concours du second degré, première année (premier plan de formation 1991-1994)

CAPEPS (groupe 1)		CAPES mathématiques (groupe 1)		CAPES lettres modernes (groupe 1)	
Disciplinaire	413	Disciplinaire	356	Disciplinaire	360
Dossier	95	Dossier	132	Dossier	90
Total	508	Total	488	Total	450

Source : Plan de formation de l'IUFM

2-2 Le premier plan de formation (1991-1994) du second degré, seconde année

La seconde année de formation est fondée sur un stage en responsabilité suivi par un conseiller pédagogique/tuteur dont le rôle est capital puisqu'il est en contact permanent avec le stagiaire. Le volume horaire de ce stage est de 4 à 6 heures hebdomadaires pour la plupart des disciplines, 10 heures en documentation et EPS, 16 heures pour les CPE.

S'y ajoute un stage de pratique accompagnée d'une quarantaine d'heures ou un stage en entreprise pour les stagiaires du secteur professionnel.

Le disciplinaire, essentiellement sous forme didactique, représente dans la maquette de formation théorique 63 % en seconde année (la formation complémentaire à l'exercice du métier est en fait du disciplinaire optionnel), le professionnel se faisant essentiellement dans une alternance continue entre le terrain et les cours.

Fig. 52 : Premier plan de formation 1991-1994, second degré, seconde année

Formation didactique	112h
Formation générale (connaissance de l'élève, système éducatif, aide au travail et à l'insertion de l'élève)	78h
Formations complémentaires concernant l'exercice du métier ;	24h
Total (hors stage et mémoire)	214h

Source : Plan de formation de l'IUFM

B- LE SÉMINAIRE DE PELOUSE LANCE LE DEUXIÈME PLAN DE FORMATION ET INSPIRE LES PLANS ULTÉRIEURS

L'établissement installé dans ses grandes lignes et la situation politique apaisée, le second plan de formation quadriennal (1995-1999) a été le moment d'une prise de conscience collective. Il s'est caractérisé par une préparation soignée confiée à une équipe conduite par le directeur-adjoint responsable du second degré et d'un enseignant issu de la MAFPEN. Conduit en mode projet, il a été l'occasion de confier des secteurs de préparation à des « enseignants relais » de tous grades et de tous sites. Une fois rédigé, il a fait l'objet d'une très large publication.

Le point phare de ce travail a été un séminaire, ayant rassemblé les 3 et 4 juin 1994 tous les enseignants pendant deux journées, à Pelouse, petite commune de Lozère de 250 habitants, située sur le versant du plateau de Charpal. Un témoin, Philippe Perrenoud, sociologue, professeur à la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de Genève était l'invité et le modérateur du séminaire.

1- Le séminaire de « Pelouse », une prise de conscience collective

Le séminaire a été l'occasion de faire une pause après la phase de mise en place dans des conditions difficiles et de porter le regard en arrière (sur les plans existants) et en avant sur les avancées dans le domaine des sciences de l'éducation. Il a permis également de se pencher sur les notions nouvelles qu'appelle la formation dans les IUFM (mémoire, stage, etc.). Les notions, les dispositifs sont examinés, la possibilité de les faire évoluer est débattue.

1-1 Enseigner, un métier difficile

Qui oserait prétendre qu'il suffit de maîtriser des savoirs pour les enseigner avec efficacité ? Les transformations du système éducatif, ses objectifs nouveaux (ambition pour le BAC, niveau de recrutement des professeurs des écoles, etc.), le renouvellement des publics scolaires et les disparités de niveaux, des conditions d'enseignement parfois dégradées exigent des enseignants possédant de véritables compétences professionnelles.

Comme tous les « métiers de l'humain », confrontés à la complexité, qui exigent lucidité professionnelle et implication critique, le métier d'enseignant est particulièrement concerné par ces approches.

Ces questions sont d'autant plus délicates auprès d'un public d'étudiants et de fonctionnaires stagiaires qui entrent dans une professionnalisation progressive, passant du stade étudiant à celui professionnel de professeur (Étienne, Lerouge, 1997).

Enseigner requiert, en effet, outre la connaissance des contenus d'enseignement et en étroite relation avec eux, un ensemble de savoirs multiples, didactiques ou transversaux, les uns appris de la recherche en sciences humaines et sociales, d'autres participants de la construction de la compétence, associant des schèmes d'action élaborés par chacun au fil de son expérience. La pratique réflexive a notamment pour fonction de solidariser et de faire

dialoguer ces divers savoirs. Le paradigme réflexif associe réflexion dans l'action, sur l'action, sur le système d'action (Perrenoud, 2011). Durand (1996) a montré que la tâche des enseignants est complexe, composée d'objectifs précis, ambitieux et lointains et de multiples conditions définies (contenus à enseigner, découpage disciplinaire, composition des groupes-classes, organisation du temps, locaux, contraintes administratives).

Ces idées au moment où se tient le séminaire de Pelouse sont émergentes et donc peu répandues dans la communauté des enseignants (pas encore formateurs) de l'IUFM.

1-2 Apprendre à affronter les situations complexes

L'objectif de la formation initiale ou continue est désormais de préparer les enseignants à affronter la complexité, la diversité des situations professionnelles auxquelles ils sont ou seront confrontés. Des « référentiels de compétences » doivent être le contrepoids à la tradition d'un enseignement disciplinaire habitué à transmettre des savoirs. « Parviendra-t-on à se défaire de la tentation de croire que les compétences viennent par surcroît ? » dit le sociologue suisse. Des dispositifs de formation articulant théorie et pratique et ayant cet objectif doivent être construits. Sur le plan pédagogique, le stagiaire doit chercher à analyser et à comprendre les relations qui s'instaurent entre l'élève et le groupe. Ces relations conditionnent des règles de « vie en groupe » qui, si elles ne sont pas maîtrisées, ne lui permettront pas d'accomplir sa mission.

En réponse aux changements sociétaux le métier d'enseignant se transforme : professionnalisation et pratique réflexive, travail en équipe et par projets, autonomie et responsabilité accrues, pédagogies différenciées, centration sur les dispositifs et les situations d'apprentissage, sensibilité au rapport au savoir et à la loi. Ce sont les points qui ont été échangés à Pelouse.

Lors d'un déplacement à la Réunion le 20 juillet 2000 Jean-Luc Mélenchon, ministre délégué à l'Enseignement professionnel, confie dans un entretien au *Journal de l'île* : Le projet pluridisciplinaire à caractère professionnel (PPCP) est une méthode pédagogique destinée à donner, sur une base professionnelle, un sens concret aux différents enseignements reçus par l'élève au cours de sa scolarité. Il s'agit d'une innovation toute relative. En effet, depuis bien longtemps, cette pédagogie est utilisée dans l'enseignement supérieur, avec ce que l'on appelle les travaux d'initiative personnelle encadrés. La réussite de cette méthode a justifié son extension au cycle secondaire, sous la forme des travaux personnels encadrés (TPE) dans l'enseignement général et technologique, et, sous le nom de « projets pluridisciplinaires à caractère professionnel », dans l'enseignement professionnel. On peut constater que cette réflexion initiée à Pelouse traite bien d'un secteur de connaissances qui traverse tous les niveaux d'enseignement et trouvera des traductions concrètes dans les plans de formation ultérieurs de l'IUFM.

2- Pelouse, l'occasion de débattre de notions nouvelles à appliquer à la formation

Il peut paraître théorique, et pour le dire net décontextualisé des activités de formation, que de présenter ces notions regroupées dans ce paragraphe, on ne saurait le contester. Cependant, il faut considérer que les évolutions ne se sont pas mises en place d'une manière uniforme et dans un temps unique.

La formation a peu à peu intégré ces notions sous l'impulsion qui d'un formateur qui y a adhéré, qui d'un groupe de formateurs dans une discipline et un site, qui d'un directeur de site plus enclin que ses collègues à l'innovation. Pour plus de clarté nous avons décidé, après des hésitations, de présenter d'un bloc ces notions qui ont fait l'objet on peut l'imaginer d'une intégration lente et discordante dans la formation au quotidien.

2-1 La construction progressive de la professionnalisation de la formation

2-1-1 Professionnaliser la formation, les enjeux

Le projet de professionnalisation a pour objet de promouvoir une formation intégrée (Lenoir, 1998). Former un maître n'est pas seulement soumettre une étudiante ou un étudiant à un agrégat de cours sans lien entre eux et sans lien avec la profession à exercer (Chauvigné, Lenoir, 2010). Articuler n'est pas juxtaposer et organiser la formation de telle sorte que ses différentes composantes soient vues, de façon concomitante, durant la même année, ne garantit aucunement une intégration des savoirs. À titre d'exemple, les savoirs de nature plus disciplinaire doivent être en lien avec les contenus du programme de formation à enseigner à l'école. Des situations éducatives doivent être prévues pour permettre la mobilisation de ces savoirs dans le contexte du développement d'une compétence professionnelle, telle la conception d'une situation d'apprentissage pour des élèves. Enfin, cette compétence doit pouvoir s'exercer dans un contexte réel, celui de la classe, lors des stages (Chauvigné, Lenoir, 2010).

La professionnalisation se constitue par un processus de rationalisation des savoirs mis en œuvre, mais aussi par des pratiques efficaces en situation (Altet, 2001). Cependant il convient d'éviter le piège de programmes de formation qui reposent sur une conception additive de l'acquisition des connaissances (Paquay, Wagner, 2001). Les programmes de formation définis en fonction de compétences attendues sont trop mécanistes (Anderson, 1986).

Au triangle pédagogique, Altet (1994) propose de substituer un modèle dynamique à quatre dimensions : élève, enseignant, savoir, communication. Cette dernière caractéristique est une donnée essentielle du métier d'enseignant.

L'enseignant est, en effet, un professionnel de l'apprentissage, de la gestion des conditions d'apprentissage et de la régulation interactive en classe. Enseigner, c'est communiquer un contenu.

Le concept de professionnalisation (Lenoir, 1998) renvoie aussi à un sens, davantage social et externe. Il fait référence à la revendication d'un statut social distinct. La professionnalisation implique alors la mise en place, par un groupe de personnes, de stratégies en vue de faire reconnaître par la société des qualités précises, complexes et difficiles à acquérir, qui leur confèreraient un certain monopole sur l'exercice d'un ensemble d'activités et une forme de prestige. Ce processus correspond à ce que Bourdoncle (1990) a traduit par le terme «professionnisme», qui désigne l'ensemble des stratégies déployées par un groupe pour transformer le statut de certaines activités en leur donnant une sorte de valeur d'échange contre une série de privilèges matériels ou symboliques (Chauvigné, Lenoir, 2010). C'est à cause de ce lien fort entre profession et savoir qu'il y a un lien étroit entre professions et université (Bourdoncle, 1993a).

2-1-2 Les types de professionnalisation

La professionnalisation est un maître mot des plans de formation et des orientations ministérielles. Professionnaliser, c'est rendre compétent dans l'action (Altet, 1996). Il existe plusieurs possibilités pour professionnaliser :

- former traditionnellement par rapport au charisme,
- former autour de ceux qui savent (imitation),
- adopter le modèle de l'ingénieur (la théorie est première),

Enseigner, c'est communiquer un contenu.

Les savoirs professionnels sont pluriels, divers, composites, hétérogènes. Cohabitent les savoirs à enseigner (académiques, disciplinaires) ; les savoirs pour enseigner (pédagogiques, didactiques) ; les savoirs sur enseigner (savoirs issus d'une formalisation de la pratique) ; les

savoirs de la pratique (savoirs d'expériences construits de manière progressive sur le terrain) (Altet, 1996). Donc savoir enseigner, c'est un montage de savoirs composites. Le schème c'est ce qui permet à l'action d'être opératoire, chez Altet (2001) cette métacompétence est le savoir analyser.

Jorro (1998) parle de professionnalité entendue comme le rapprochement de l'acteur, si ce n'est l'adhésion optimale de ce dernier, à un référentiel métier ou, mieux encore, à un référentiel de compétences.

Un professionnel pour Meirieu (1988) est un analyste de situations dans leur singularité et un décideur réflexif. Le praticien-chercheur il faut être capable de mettre en œuvre une démarche réfléchie d'analyse et de résolution de problèmes mais aussi de produire méthodiquement des dispositifs et outils pour l'intervention, d'en expliciter les fondements et d'évaluer systématiquement les effets.

Pour Paquay (2001) le profil de l'enseignant professionnel serait le suivant. À chaque conception sont associés des compétences et des savoirs spécifiques.

- un maître instruit qui maîtrise les savoirs,
- un technicien qui a acquis des savoir-faire techniques,
- un praticien-artisan qui a acquis sur le terrain des schémas d'action contextualisés,
- un praticien réflexif qui s'est construit un savoir d'expérience,
- un acteur social engagé dans des projets collectifs, conscients des enjeux anthropo-sociaux,
- une personne en développement de soi.

Ce travail sur la professionnalisation a favorisé le dialogue entre les sciences de la formation et de l'éducation et les sciences du travail conduisant les premières à faire référence à l'analyse du travail dans la formation professionnelle (Durand, 1996). Parmi d'autres, ses travaux ont relié les apports de l'ergonomie cognitive au travail des enseignants.

2-2 L'alternance à définir

Interface entre le stage (travail) et la formation, dans une formation par alternance, la mise en situation est centrale et permet d'appréhender le métier de l'enseignant dans ses contradictions, entre l'idéal théorique (savoirs transmis et expérimentés dans la salle de cours) et le contexte d'exercice du métier (Vanhulle, Merhan et Ronveaux, 2007). L'organisation de la formation joue donc un rôle important dans le déploiement de l'alternance qui ne peut avoir, de par les contraintes de départ différentes, une envergure identique dans le premier degré et le second degré. Cette opposition est fondamentale dans le retour que peuvent ressentir les formateurs et leurs étudiants ou stagiaires ainsi que dans l'efficacité réelle de l'alternance mise en place.

L'alternance s'organise autour de quatre modèles (Malglaive, 1994).

- L'alternance fusion dans laquelle théorie et pratique ont lieu sur un même site.
- Le modèle d'alternance juxtapositive ou aléatoire (Étienne, 1996) dans lequel le temps des étudiants est partagé en une période de travail sur le lieu de formation et une période d'apprentissage en stage sans lien pédagogique entre ces périodes. Il n'y a pas de liaison entre les acteurs, ni sur le plan organisationnel, ni sur le plan opérationnel. Le modèle de l'alternance juxtapositive a souvent pour corollaire, une nette dévalorisation des savoirs d'expérience (Malglaive, 1994). Ce n'est pas le modèle voulu à l'IUFM.
- Le modèle d'alternance intégrative ou articulation (Malglaive, 1994) dans lequel les deux lieux concourent à l'acquisition de compétences. Mais pour que ce modèle fonctionne il faut un projet pédagogique partagé (et non juxtaposé) : les apprentissages systématiques, théoriques et pratiques s'effectuent aussi bien sur le lieu de stage que dans l'établissement

de formation. Il est indispensable de penser dès la construction du plan à une mise en cohérence des différentes périodes de l'alternance et des interventions concertées de l'ensemble de ses acteurs. Ces apprentissages appelés expérientiels sont constitués par un travail réflexif sur le vécu et une transformation de l'expérience en connaissance. Cela nécessite d'inventer une didactique de l'alternance, c'est-à-dire de se centrer sur la manière d'enseigner dans l'alternance en tenant compte de la spécificité de ce type d'apprentissage (stratégie globale de formation, pédagogie inductive, système relationnel favorisant l'interactivité pédagogique, dispositif d'évaluation formative). De façon plus ou moins nette, la responsabilisation et l'implication des services d'accueil sont recherchées et favorisées au travers de diverses dispositions (fiche de suivi, réunion des tuteurs et des formateurs, désignation de correspondants formation, implication personnelle du stagiaire -contrat didactique-, etc.).

- Les modèles intermédiaires d'alternance : alternance associative ou approchée (Malglaive, 1994) en complémentarité, dans laquelle il y a une répartition du travail de formation entre le lieu de stage et le lieu de formation (à l'IUFM).

Une pédagogie inductive privilégie l'expérientiel et favorise le passage du concret à l'abstrait avec un retour vers le concret. Elle implique une confrontation théorie-pratique, une posture réflexive. L'alternance permet à l'étudiant à la fois de vivre ses propres expériences et la mise à distance de la pratique.

Le stage place d'emblée l'étudiant face à la complexité des situations, ce qui lui permet d'utiliser ses connaissances, d'observer, d'adapter, de développer sa pratique, de réfléchir sur sa pratique. L'analyse des pratiques se fait grâce à la formation et à l'action. Théoriser la pratique, la mettre en mots contribue aussi à l'acquisition d'un langage, d'une culture professionnelle (Jorro, 1998 ; Bucheton, 2003, 2009 ; Étienne, 2009c). La formation professionnelle par alternance favorise la socialisation professionnelle et la construction d'une identité professionnelle. Bref, l'alternance est le soubassement d'une construction de formation dont nous approfondirons plus loin toutes les notions. La mise en œuvre de l'alternance dans des formes variées sera plus ou moins porteuse de richesse.

2-3 La formation générale et commune

2-3-1 La stratégie

Parmi les objectifs affichés à la création des IUFM, l'un d'entre eux est de regrouper les dispositifs de formation de tous les futurs enseignants¹¹¹ : le rapport Bancel affiche clairement l'objectif de donner des compétences communes à tous les enseignants de façon à forger une identité professionnelle commune.

Plusieurs techniques s'offrent aux concepteurs du plan : la première est de mettre en formation ensemble, en commun, les futurs enseignants ; la seconde est de leur offrir des thèmes de formation commun au sein d'un programme commun. La construction d'un plan de formation commune ne procède pas seulement d'une logique d'expert ou d'une commande institutionnelle, ou de la prise en compte des attentes des formés, elle obéit aussi aux stratégies des différents acteurs que constituent les formateurs qui conduiront les actions de formation commune (Baranger, Blais, 1993).

Sans parler des débats et polémiques externes à l'institution qu'a pu générer la mise en place des IUFM (plus particulièrement l'idée même d'une formation professionnelle), l'accouchement des IUFM a fait naître des stratégies de préservation, mais aussi de conquête de territoires chez les formateurs. Anciens professeurs d'écoles normales, universitaires, anciens formateurs intervenant en CPR, formateurs MAFPEN, tous largement

¹¹¹ Ce paragraphe emprunte à l'étude menée sur six IUFM -dont celui de Montpellier- par Patrick Baranger et Marie-Claude Blais

mobilisés par l'institution pour faire face à la pénurie des ressources. Ils ont fait de la conception des plans de formation un espace de jeu, un espace d'enjeux (Baranger, Blais, 1993).

2-3-2 Les contenus

La formation commune s'articule autour de trois axes : élève, l'enseignant, le système éducatif. Autour de l'élève, la volonté est d'ancrer la formation sur des analyses de pratiques (approche par la psychologie de l'enfant et de l'adolescent, méthodes et pratiques pédagogique est un mot souvent préféré à didactique), autour du thème de l'enseignant est visée la maîtrise physique ou technologique, on peut voir autour du large axe représenté par le système éducatif une réponse aux textes de cadrage (Baranger, Blais, 1993). Plus finement on peut distinguer quatre directions de programme.

- Technologie éducative : outils pour l'enseignant (média, audio-visuel, TICE).
- Préparation personnelle et relationnelle : voix, corps, travail en équipe, communication.
- Apprentissage et développement : théorie de l'apprentissage, échec scolaire, méthodes.
- Cursus et devenir : orientation, projet de l'élève, devenir professionnel.

La caractérisation de ces formations est complexe : la commande de l'individualisation explique certainement, au moins dans les premiers plans de formation commune, une certaine dispersion au travers de l'optionnel ; cette absence de fil conducteur s'explique par la dichotomie voulue par rapport à la formation disciplinaire ; la formation et plus transversale que verticale (pas d'appui disciplinaire dans les premiers, plans).

Pour ce qui est des contenus eux-mêmes, on retrouve bien les grandes lignes du référentiel Bancel, au travers des différents axes et thématiques qui constituent une sorte de tronc commun ou de « programme noyau » de la formation commune (Baranger, Blais, 1993).

2-4 La notion de polyvalence pour le premier degré et la difficulté à la développer

2-4-1 Recruter en misant sur des pré-requis favorables au développement de la polyvalence Baillat et Espinoza (2006) soulignent l'adhésion massive, de principe, à la polyvalence de la part des enseignants (enquête auprès de 183 enseignants du premier degré), néanmoins, une interrogation plus poussée fait apparaître une difficulté majeure de la polyvalence : le sentiment qu'ont de nombreux maîtres de n'être pas compétents pour enseigner toutes les disciplines au programme. L'image très positive de la polyvalence parmi les enseignants du primaire, en dépit de toutes les difficultés qu'elle occasionne, relève probablement plus de l'attachement à une identité professionnelle très affirmée que d'une évaluation objective.

« Un des principaux obstacles à la mise en œuvre d'une réelle polyvalence des maîtres est lié à la formation et au recrutement des enseignants du premier degré.

Le pré-recrutement tend à dévaloriser, voire à écarter systématiquement les candidats dont la formation universitaire n'est pas strictement disciplinaire » note l'IGEN (1992). « Le concours accorde une importance quasi exclusive au français et aux mathématiques ». On déplore, poursuit le rapport de l'IGEN, que s'approfondisse au niveau institutionnel et pédagogique, le fossé qui sépare les IUFM du terrain. On pourrait y voir également l'attraction du modèle du professeur du second degré monovalent sur le plan disciplinaire.

Une logique de recrutement qui tiendrait compte de la polyvalence, dimension pourtant essentielle du métier, devrait veiller à trois exigences selon l'IGEN (1997).

- Offrir, comme le fait le CNED (centre national d'enseignement à distance), une pré-formation comprenant une mise à niveau dans les disciplines où sont ressenties des faiblesses particulières.
- Accorder, dans le pré-recrutement pour l'année de préparation, plus d'importance aux formes de l'esprit de synthèse et à la culture des candidats.

- Introduire dans le concours une épreuve de raisonnement logique, qui prendrait la forme d'un QCM (questionnaire à choix multiple).

Enfin, on pourrait ajouter qu'il serait nécessaire de recommander aux jurys, comme le prévoient les textes, de jauger les ressources de polyvalence des candidats dans les épreuves plus disciplinaires en privilégiant les activités qui permettent d'utiliser connaissances, compétences générales et transversales dans le champ particulier de la discipline.

De même on pourrait manifester une préférence marquée dans les dossiers de première année et les mémoires de seconde année pour les thèmes inter ou trans-disciplinaires.

Entre le Charybde de la disciplinarisation et le Scylla de l'instrumentalisation, il existe un chemin¹¹².

2-4-2 Un rapport ambivalent des enseignants à la polyvalence

Baillat et Espinoza (2006) soulignent que la polyvalence a été encensée avec démesure et sans fondements scientifiques dans le rapport de l'Inspection générale de l'éducation nationale (IGEN) de 1997.

Malgré un consensus apparent en faveur de la polyvalence, il y a un écart entre les discours et les pratiques. Plus de la moitié des enseignants du primaire font en effet appel à des interventions extérieures. Celles-ci sont plus fréquentes dans certaines disciplines, telles que l'éducation physique, la musique et les langues étrangères. De surcroît, l'échange de service entre les maîtres est une pratique courante dans les écoles.

Contrairement à une image assez répandue, la polyvalence est le produit de l'évolution historique de l'école. En effet, le maître du XIX^{ème} siècle n'est pas polyvalent au sens où nous l'entendons aujourd'hui : il se doit d'enseigner avant tout les apprentissages fondamentaux «lire, écrire, compter», ce n'est que très progressivement que de nouveaux domaines de connaissances (l'histoire, la géographie, les sciences, etc.) sont venus s'ajouter à ce noyau dur.

Plutôt que d'introduire des modules spécialisés -polyvalence- les formateurs devraient réfléchir de façon cohérente à la notion de polyvalence à chacun de leurs cours, dit Bouvier (2000). En outre, l'apprentissage de la polyvalence pourrait concrètement s'appuyer sur des grilles d'observation spécifiques fournies aux stagiaires sur les comptes rendus de fin de stages.

3- Le plan de Pelouse est adopté par le conseil d'administration

Le 8 juin 1994 le directeur de l'IUFM devant le conseil d'administration (CA) avait annoncé le lancement de la préparation du plan de formation. Il demandait : « [...] lors du travail d'élaboration du nouveau plan de laisser d'abord une place à l'imagination, voire la rêverie sans aller jusqu'à l'utopie ». Il aura la possibilité de détailler l'importance de cette opération le 17 octobre, encore devant le CA, au cours d'un discours bilan sur les premières années de fonctionnement de l'institut. « Sans autosatisfaction exagérée on peut penser que les choses ne vont pas si mal», dit-il.

Véritable séminaire de résolution de problèmes et de motivation du personnel enseignant (Le Boeuf et Mucchielli, 1987), « Pelouse » a permis de développer et d'alimenter un véritable projet de formation. L'avant-propos résume bien le statut donné à ce document, véritable contrat d'établissement avant l'heure comprenant un projet d'établissement¹¹³ et le plan de formation.

¹¹² C'est en gros la thèse qui est défendue par la FSU lors du CA de l'IUFM du 10 mai 2000, « [...] professionnalisation, mais également disciplinaire».

¹¹³ Le plan est très universitaire, présentation générale incluant la méthode de travail, la présentation de l'établissement sous forme de bilan précisant les points forts et faibles et après l'auto-évaluation, présentation du plan de formation et du projet d'établissement et de ses orientations.

Son élaboration a mobilisé l'équipe projet pendant plusieurs mois, 700 personnes ont été consultées, 50 réunions tenues, la synthèse de 21 pré-rapports a été nécessaire, le directeur a réalisé lui-même la rédaction du projet. Il déclare solennellement devant le CA « qu'il est pleinement responsable de ce document ». Quelques mois plus tard la lettre d'agrément du ministère est publiée, elle précise : « [...] la commission a été particulièrement sensible à l'ampleur du travail effectué pour élaborer ce projet dont les composantes et les partenaires sont multiples et au souci manifeste d'y associer étroitement les différents acteurs [...]». D'ailleurs chaque acteur ayant participé de près ou de loin est cité et félicité par le directeur, l'élaboration du document a été un acte de communication, d'intégration et de renforcement de l'identité professionnelle des enseignants. Le président de Paul Valéry rajoute publiquement lors du CA « qu'il adresse ses félicitations à l'IUFM pour la réussite de cet exercice difficile ».

Des points importants ont été abordés : la professionnalité des enseignants devenus formateurs (le changement de vocable n'est pas anodin) et la construction des compétences associées (comment se préparer à ce métier ?).

Les processus de professionnalisation tiennent une large part (dans des pays européens la formation est universitaire et tente d'articuler théorie et pratique, de former à des situations originales problématiques), ainsi que l'analyse des pratiques (et la réflexivité) pour s'auto-former tout au long de sa carrière (comment analyser l'action professionnelle ?).

4- L'apport de Philippe Perrenoud : le bagage de l'enseignant doit intégrer la maîtrise de dix grandes familles de compétences

4-1 Les échanges lors du séminaire de Pelouse

On ne peut détacher les enseignements et les conclusions de Pelouse (contenus dans les documents de préparation du plan de formation) de la réflexion de Philippe Perrenoud qui reviendra deux ans plus tard, en 1996, animer à Montpellier un séminaire de retour. Le sociologue matérialise et concrétise, dans des ouvrages postérieurs à Pelouse, la pensée développée notamment lors du séminaire de retour (Perrenoud, 1999) ; dans ses livres sa pensée a mûri, mais elle traduit parfaitement les apports des deux séminaires. Au risque de l'accusation d'anachronisme, nous nous appuyons ci-dessous sur ces ressources, notamment sur un de ses ouvrages (Perrenoud, 2006) pour mieux traduire les échanges de ce séminaire.

Les propositions de Philippe Perrenoud représentent en elles-mêmes un référentiel : organiser et animer des situations d'apprentissage ; gérer la progression des apprentissages ; concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation ; impliquer les élèves dans leurs apprentissages et leur travail ; travailler en équipe ; participer à la gestion de l'école ; informer et impliquer les parents ; se servir des technologies nouvelles ; affronter les devoirs et les dilemmes éthiques de la profession ; gérer sa propre formation continue.

La comparaison des dix compétences définies par Philippe Perrenoud avec les dix compétences du Haut Conseil de l'Évaluation est intéressante.

Une différence notable apparaît entre les recommandations du HCE et celles de Philippe Perrenoud : l'implication des élèves pour Philippe Perrenoud est importante, il stimule ainsi le ressort de la motivation comme source d'apprentissage. Au-delà, l'enseignant est invité à travailler sur son action. Sa réflexion est une source de progrès et d'efficacité.

4-2 La figure du praticien réflexif

Dans la réflexion sur l'exercice des métiers, la figure du praticien réflexif proposée par Donald Schön s'impose de plus en plus. Les savoirs rationnels, observait-il, ne suffisent pas à faire face à la complexité et à la diversité des situations de travail.

L'enjeu est donc de réhabiliter la raison pratique, les savoirs d'action et d'expérience, l'intuition, l'expertise fondée sur un dialogue avec le réel et la réflexion dans l'action et sur l'action.

Fig. 53 : Comparaison des propositions du HCE avec celles de Philippe Perrenoud

Les dix propositions des Philippe Perrenoud	Le référentiel des dix compétences professionnelles des enseignants d'après le Haut Conseil de l'Évaluation (HCE)
	Compétence disciplinaire et culturelle
	Compétence en langue française
Organiser et animer des situations d'apprentissage Gérer la progression des apprentissages Concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation	Compétence à concevoir son enseignement Compétence à évaluer les élèves Compétence à prendre en compte la diversité des élèves Compétence à gérer la classe
Se servir des technologies nouvelles	Compétence en TIC
Travailler en équipe Participer à la gestion de l'école Informer et impliquer les parents	Compétence à travailler en équipe et à coopérer avec tous les partenaires
Impliquer les élèves dans leurs apprentissages et leur travail	
Affronter les devoirs et les dilemmes éthiques de la profession	Compétence à agir de façon éthique et responsable dans le cadre du service public
Gérer sa propre formation continue	Compétence à réfléchir sur sa pratique, à innover, à se former

En 1983, aux États-Unis, Donald Schön, dit Perrenoud (2011), publiait « The Reflective Practitioner. How Professional Think in Action ». Littéralement : *Le praticien réflexif. Comment les professionnels pensent dans l'action*. Onze ans plus tard, en 1994, au Québec, le livre était traduit en français sous le titre : *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Le changement de sous-titre, ajoute le sociologue Suisse, n'est pas anodin. Il indique la difficulté des francophones à percevoir l'action autrement que comme mise en œuvre de savoirs.

Schön défendait surtout une première thèse : aucune action professionnelle complexe n'est, même dans l'urgence, une action impensée, produit d'un pur automatisme. L'action découle d'un jugement professionnel, d'une décision qui résulte d'une réflexion dans l'action.

Il reste cependant pertinent de se demander sur quels savoirs s'appuie la réflexion dans l'action et de souligner qu'une partie de ces savoirs ne sont pas scientifiques, ni même savants, qu'ils sont souvent implicites, tacites, cachés dans l'agir. Ils sont professionnels au sens où ils sous-tendent l'exercice du métier, mais ils ne sont pas nécessairement partagés ou verbalisés au sein de la profession. Il s'agit de ce qu'on appelle aujourd'hui des savoirs d'expérience. On peut observer qu'assez souvent la réflexion sur l'action est amorcée dans le feu de l'action, puis reprise et prolongée au moment du retour sur les événements.

La pratique de *debriefing* dans certains métiers collectivise ce que chaque praticien peut faire en solitaire : se repasser le film et tenter de comprendre le cours des événements et ses propres réactions, en particulier lorsqu'elles ont conduit à un échec, en adoptant des dispositifs d'alternance, en rompant avec la juxtaposition classique d'une formation théorique et d'une formation purement empirique ou pratique. La posture réflexive passe pas un aller et retour permanent entre la théorie et un réel qui, même s'il la déborde sans cesse, ne peut être compris de façon purement intuitive, ni maîtrisé par de simples habiletés acquises sur le tas.

L'analyse du travail enseignant, des situations éducatives complexes et de l'action située est au cœur de la formation réflexive. Durand (2008) suggère de proposer aux stagiaires des environnements particuliers qui diffèrent des activités cible afin de renforcer les apports de la mise en situation. Le concept d'enaction (Durand., 2008) résume l'idée qu'à chaque instant, l'acteur « fait émerger » le monde de son action en relation avec son engagement dans l'environnement et que l'action et la cognition sont inséparables. Un des enjeux de la formation est d'ordonner les contenus de formation de manière dynamique en cherchant à les accorder à l'évolution de l'activité des enseignants stagiaires en formation. De cette manière, cette approche permet de dépasser l'alternative très présente dans la formation des enseignants entre des formations centrées sur l'activité réelle sans contenus structurés et celles proposant des curriculums de contenus structurés mais sans prise en compte de l'activité réelle (Durand, 2008).

4-3 La synthèse des propositions des experts

A ce stade, nous proposons d'établir une synthèse entre toutes les recommandations afin de constituer un « méta fichier référentiel ». Il nous servira plus loin pour comparer le dernier plan de formation de l'IUFM de la période à ce référentiel.

Fig. 54 : Synthèse des propositions des experts, du Haut Conseil de l'Évaluation (HCE), des propositions de Philippe Perrenoud

Régulation des formations et des recrutements (les axer davantage sur des qualités de motivation ou de communication que sur des capacités académiques)
Exiger un haut niveau disciplinaire
Exiger une culture enseignante et ouvrir la formation sur son environnement
Compétence en langue française
Exiger une professionnalisation poussée, Maîtriser les stratégies d'apprentissage (concevoir son enseignement, évaluer les élèves, prendre en compte la diversité des élèves, gérer la classe, impliquer les élèves dans leurs apprentissages et leur travail)
Compétence en langues (CLES)
Compétence en TIC
Capacité à travailler en équipe, Capacité à s'intégrer dans le projet de l'école ou de l'établissement
Compétence à réfléchir sur sa pratique, capacité à innover
Gérer sa propre formation continue
Compétence à agir de façon éthique et responsable dans le cadre du service public
Contrat d'individualisation et de formation dans le cadre de la responsabilisation du stagiaire
Réformer la maquette du concours et la place du concours
Nouvelle fonction sociale de l'IUFM, accueil de nouveaux publics
Resserrer les liens IUFM / université (notion d'universitarisation)
Alerter le ministère sur la formation continue ainsi que sur l'accompagnement des néo-titulaires par la FC les premières années
Délivrer une image forte sur le rôle des enseignants au regard de ses missions par le biais d'un référentiel

Il nous est apparu utile de conserver à la fois les recommandations visant les établissements et les alertes adressées au ministère.

4-4 Un outil d'analyse : le référentiel synthétique

Avant de procéder au rapprochement de la grille des experts et du HCE à celle des plans de formation de l'IUFM, il nous a paru intéressant de développer auparavant un référentiel synthétique à partir des deux textes qui organisent à dix ans d'écart la formation en IUFM et de les associer à la grille des experts et du HCE à fin comparative.

La circulaire n° 91-202 du 2 juillet 1991 fixe le contenu et la validation des formations organisées par les IUFM, la circulaire DES et DESCO A10 n° 2001-150 du 27 juillet 2001 relative à l'accompagnement de l'entrée dans le métier comporte annexé le cahier des charges de l'accompagnement de l'entrée dans le métier des enseignants des premier et second degrés.

La circulaire n° 97-712 du 23 mai 1997 relative à la mission des professeurs exerçant en collège, en lycée d'enseignement général ou en lycée professionnel impacte indirectement la formation initiale.

Fig. 55 : Synthèse des propositions des experts, du Haut Conseil de l'Évaluation (HCE), des propositions de Philippe Perrenoud

Synthèse des experts, HCE, Perrenoud	Synthèse des textes
Régulation des formations et des recrutements (les axer davantage sur des qualités de motivation ou de communication que sur des capacités académiques)	Procédure d'agrément du plan (c 2 j 1991*) Formation qui concilie continuité de la formation et rupture due au statut professionnel du stagiaire(c 27 j 2001**) Alternance à étaler dans le temps (c 27 j 2001)
Exiger un haut niveau disciplinaire Exiger une culture enseignante et ouvrir la formation sur son environnement	Principe de formation qui unit théorie et pratique (c 2 j 1991) Approche didactique et pédagogique (c 2 j 1991) Comprendre les enjeux culturels, sociaux et économiques (c 2 j 1991) Situer l'état actuel de sa discipline (c 23 m 1997)
Compétence en langue française	Responsabilité dans l'acquisition de la maîtrise orale et écrite de la langue française (c 27 j 2001)
Exiger une professionnalisation poussée, Maîtriser les stratégies d'apprentissage (concevoir son enseignement, évaluer les élèves, prendre en compte la diversité des élèves, gérer la classe, impliquer les élèves dans leurs apprentissages et leur travail)	La formation générale doit permettre de faire acquérir aux futurs enseignants des savoir-faire professionnels, de les faire réfléchir sur l'éducation et l'enseignement et maîtriser les techniques nécessaires à l'exercice du métier d'enseignant (c 2 j 1991) Formation adaptée à l'exercice du métier (gestion de la classe, travail en équipe, appel à la diversité des personnes ressources) (c 27 j 2001) Savoir construire des situations d'enseignement et d'apprentissage : programmes, progression, évaluation (c 23 m 1997) Savoir conduire la classe : réussite des élèves, écoute des élèves, analyse de sa pratique(c 23 m 1997)
Compétence en langues (CLES)	
Compétence en TIC	Usage des Tic et pratique de recherche documentaire (c 27 j 2001) Préparé à tirer parti des TIC (c 23 m 1997)
Capacité à travailler en équipe, Capacité à s'intégrer dans le projet de l'école ou de l'établissement	Préparer à travailler en équipe et trouver sa place dans la vie de l'établissement ou de l'école (c 2 j 1991) Exercice du métier dans le cadre d'équipes et partie prenante du projet d'établissement (c 23 m 1997)
Compétence à réfléchir sur sa pratique, capacité à innover	Formation à et par la recherche (c 27 j 2001) Analyse de pratiques et pratique réflexive (c 27 j 2001) Aptitude à analyser sa pratique professionnelle et le contexte dans lequel il exerce (c 23 m 1997***)
Gérer sa propre formation continue	Formation initiale étape d'un processus continu de formation (c 2 j 1991) Il revient au professeur de poursuivre sa propre formation tout au long de sa carrière (c 23 m 1997)
Compétence à agir de façon éthique et responsable dans le cadre du service public	Intervenir dans la gestion du système éducatif (c 2 j 1991) Approfondir la culture propre à l'éducation nationale

	(c 27 j 2001) Transmission des valeurs de la République et contribuer à l'éducation des jeunes (c 23 m 1997)
Contrat d'individualisation et de formation dans le cadre de la responsabilisation du stagiaire	Parcours personnalisé après bilan établi par contrat (c 2 j 1991) Parcours personnalisé mais pas individualisé (c 27 j 2001)
Réformer la maquette du concours et la place du concours	La formation commune intervient en première et en deuxième année d'IUFM pour au moins 120h (c 2 j 1991)
Nouvelle fonction sociale de l'IUFM, accueil de nouveaux publics	
Resserrer les liens IUFM / université (notion d'universitarisation)	S'appuyer sur un réseau de lieux de formation de terrain (c 2 j 1991) La formation de formateurs et d'accompagnateurs, compétences en ingénierie de la formation (c 27 j 2001)
Alerter le ministère sur la formation continue ainsi que sur l'accompagnement des néo-titulaires par la FC les premières années	Stage de trois semaines dans l'année de titularisation et deux semaines dans la seconde année (c 27 j 2001) Règles concernant la FC des personnels (c 27 j 2001)
Délivrer une image forte sur le rôle des enseignants au regard de ses missions par le biais d'un référentiel	

*Circulaire du 2 juillet 1991 = c 2 j 1991

**Circulaire du 27 juillet 2001 = c 27 j 2001

*** Circulaire du 23 mai 1997

Cette comparaison permet de vérifier une proximité entre tous les référentiels et une préoccupation : dès la naissance des IUFM, se met en place une formation en rupture adossée à trois éléments : les connaissances disciplinaires, le stage et le mémoire (alternance théorie/pratique). Le projet s'affine dans le texte de 2001 en insistant sur le besoin pour le stagiaire de se confronter à des situations concrètes de terrain et de constituer un bagage dans le domaine de l'analyse réflexive.

C- LES PLANS DE FORMATION COMPARÉS DE 1991 A 2006

En 15 ans, l'histoire des plans de formation, et donc de la construction de la formation, n'est pas linéaire, elle alterne les temps forts (comme Pelouse) et des temps de maturation qui préparent les évolutions.

Les plans s'appuient sur des textes qui fixent les objectifs de la formation ainsi que son organisation. En d'autres termes ce *corpus* constitue le référentiel de la formation:

- circulaire n° 91-202 du 2 juillet 1991 fixe le contenu et la validation des formations organisées par les IUFM,
- circulaire n° 97-123 du 23 mai 1997 qui fixe les missions des professeurs des lycées et collèges : la formation doit conduire le futur professeur à prendre la mesure de sa responsabilité en l'aidant à identifier toutes les dimensions du métier ; la seconde est de lui donner le goût et la capacité de poursuivre sa formation, pour lui permettre à la fois de suivre les évolutions du système éducatif et de sa discipline et d'adapter son action aux élèves, très divers, qui lui seront confiés au cours de sa carrière,
- circulaire la circulaire DES et DESCO A10 n° 2001-150 du 27 juillet 2001 relative à l'accompagnement de l'entrée dans le métier comporte annexé le cahier des charges de l'accompagnement de l'entrée dans le métier des enseignants des premier et second degrés.

1- La confirmation des idées de Pelouse et des innovations inscrites dans le plan 2003-2006

1-1 Les idées de Pelouse

Le plan de formation accompagnant le projet d'établissement 2003-2006 apporte la confirmation des idées de Pelouse.

Les grandes notions, débattues au cours du séminaire et de sa réplique, s'incarnent dans des dispositifs de formation –mémoire, stages, etc. qui permettent leur appropriation ainsi qu'un approfondissement, et une meilleure structuration de la formation.

Les apports restent disciplinaires, didactiques et pédagogiques (67% de l'horaire PE1), (annexe 4, Fig. A36, p. 59 : Plan de formation 2003-2006, premier degré, première année) et par les stages en milieu scolaire, première approche concrète du métier et des réalités. Originalité : en 2003, à partir d'une étude approfondie des résultats aux concours du premier degré, afin d'enrayer la diminution des parts de marché, le plan ménage une place importante aux techniques d'entraînement aux épreuves écrites et orales (21,5% de l'horaire théorique de PE1). L'IUFM propose aux étudiants-candidats au CRPE au minimum deux concours « blancs » dans chacune des disciplines de l'admissibilité, deux simulations dans chacune des options de l'admission, trois simulations à l'épreuve d'entretien pré-professionnel. La préparation aux preuves orales, et particulièrement l'épreuve d'entretien pré-professionnel, est une des priorités de la formation. Les 90 heures-stagiaires qui lui sont consacrées permettent à la fois d'aborder l'ensemble des thèmes du programme et de s'exercer réellement à l'épreuve au cours de plusieurs oraux « blancs ». Le module dit toujours « corps et voix » est intégré à l'ensemble du dispositif et participe comme dispositif de soutien à l'entraînement aux épreuves, à partir d'un référentiel académique. La personnalisation du parcours est présente (21,5% de l'horaire PE1). Ce plan conjoint une visée de professionnalisation à une aide globale à la réussite au concours que l'on peut assimiler pour partie à de la formation transversale. Les concours blancs constituent des épreuves (évaluées) qui pourraient être par la suite validés dans le cadre de la reconnaissance de la première année de formation.

La culture de chaque acteur est de nature mémorielle et expérientielle et revêt un caractère intime, singulier, en étroite connexion avec sa biographie. Dans cette perspective la formation vise à articuler les dimensions individuelle et collective-culturelle du travail d'enseignant en contribuant à constituer des communautés de pratiques locales et en activant une dynamique individuelle-collective de développement professionnel et de normalisation des pratiques (Durand, 2008). Dans cette perspective, un dispositif de formation doit accorder une position centrale aux acteurs en respectant leur autonomie ((Durand et Filliettaz, 2009).

Le plan 2003-2006 renforce la personnalisation du parcours, répondant ainsi aux demandes des stagiaires et des experts. Cette volonté s'exprime dans des intitulés explicites : consolider l'identité professionnelle, conforter la dominante de formation qui est une autre nouveauté de ce plan.

1-2 Le traitement du redoublement (1991-2006)

Jusqu'à la rentrée universitaire 2003, la possibilité pour des professeurs des écoles 1^{er} année (PE1) n'ayant pas réussi au concours de le préparer une seconde fois à l'IUFM n'était possible que dans le cadre d'un simple redoublement et pour un nombre extrêmement limité de candidats (une soixantaine sur les 5 sites).

L'analyse des résultats du CRPE 2003, notamment sa sélectivité statistiquement croissante (1 poste pour 7,55 candidats présents en 2003 contre 1 pour 6,63 en 2002 et 1 pour 5,50 en 2001) a permis à la direction de l'IUFM d'imaginer un dispositif innovant, le MOdule de REprésentation au Concours (MOREC), permettant à des candidats IUFM admissibles de

compléter leur préparation en évitant de réitérer une année complète de formation. Dix ans ont été nécessaires pour articuler le plan de formation sur les résultats.

1-3 L'ouverture à la diversité

Fidèle aux valeurs du service public, l'IUFM de Montpellier a accompagné l'ouverture de deux concours supplémentaires d'accès au métier de professeur des écoles (concours spéciaux de professeurs des écoles de et en langue régionale, concours troisième voie) en proposant des préparations particulières. Les stagiaires issus du concours spécial « langue régionale » (occitan et catalan) bénéficient d'un plan de formation adapté qui dégage de la maquette horaire standard, un volume spécifique de et en langue régionale. À partir de 2005, l'accès à la préparation au concours troisième voie se fait selon les règles de la formation permanente, payante (à prix coûtant, sans bénéfice), en proposant à des salariés des modules d'accompagnement. L'ouverture de la formation à la diversité est réelle.

2- Les plans de formation du premier degré

2-1 L'évolution des plans de formation, premier degré, première année (1991-2006)

2-1-1 Le recentrage vers plus de professionnalisation est effectué lors du deuxième plan de formation

À la lecture du deuxième plan, premier degré, première année (annexe 4, Fig. A34, p. 59 : Deuxième plan de formation 1995-1999, 1^{er} degré, première année et annexe 4, Fig. A35 p.59 : Comparaison premier et deuxième plans de formation, 1^{er} degré, première année), on constate que l'horaire de formation générale diminue, l'individualisation du parcours est inscrit dans les disciplines. 510 heures pour le premier plan, 472 heures et 84 heures facultatives pour le second plan, 5 semaines de stage pour les deux. Voici résumé la formation 1^{er} année, 1^{er} degré. On peut constater que les stages font l'objet dans le deuxième plan d'une préparation et d'une exploitation, premier pas vers un enseignant réflexif. Ils ont été individualisés et extraits de la gangue de la formation générale transversale et commune comme objet de formation à part entière. La formation des professeurs des écoles se tourne peu à peu, selon l'expression d'Étienne (1996) vers une « alternance juxtapositive » : stages sur le terrain et cours à l'IUFM résonnent ensemble. Ils se substituent à la traditionnelle préparation et exploitation des stages.

2-1-2 Un troisième plan de formation axé sur les TICE et les dominantes

Le plan de formation, lancé lors du CA du 11 mai 1998, s'inscrit pour la période 1999-2003 dans le contrat¹¹⁴ qui contient un projet d'établissement et le troisième plan de formation qui est un plan transitoire : la fin du mandat du directeur arrive à échéance en 2000, les esprits sont occupés par la progression vive des effectifs, les rumeurs de réforme des IUFM circulent. Au total, les propositions suivantes fixeront le cap : faire évoluer la politique de formation (TICE, rapprochement FC/FI, adaptation à des contextes variés, etc.), renforcer la dimension universitaire, conforter le réseau des cinq sites. En interne, le directeur de l'IUFM a souhaité lors des journées de rentrée mettre en œuvre des opérations de communication auprès des étudiants et stagiaires pour expliquer les objectifs du plan de formation, en d'autres termes de donner un sens à la formation : une formation dont le stagiaire ne comprend pas le sens et les finalités est atone.

Plusieurs idées soutiennent la mise en œuvre du plan : une liaison forte avec le terrain, la prise en compte de la diversité des terrains, la personnalisation des parcours (des options notamment pour les stagiaires issus de la liste complémentaire), à travers le mémoire et en intégrant la formation à dominantes valorisant les sciences (le plan de rénovation de

¹¹⁴ Le contrat apportera à l'IUFM une manne financière de 6,55 millions de francs (13.5% de la dotation générale de fonctionnement).

l'enseignement des sciences et de la technologie à l'école -PRESTE-), l'intensification des relations internationales, le renforcement de la professionnalisation.

Le plan de formation propose plusieurs autres axes de développement et d'évolution : la liaison de la formation continue et initiale, l'amélioration de la régulation et de l'évaluation de la formation, la formation de formateurs.

Le plan prévoit un approfondissement, une extension, la mise en œuvre des TICE en retard à Montpellier. Le schéma directeur informatique de l'IUFM généralisant l'équipement de l'ensemble des sites, introduit la formation expérimentale, puis obligatoire aux TICE.

Non sans mésaventure ou incohérence, puisqu'en effet le CA du 7 octobre 1998, pour des raisons de principe, refuse le recrutement de huit jeunes docteurs (pour ne pas employer des docteurs pour un salaire de technicien dit un élu).

1,062 million d'euros (6,967 millions de francs) investis dans le schéma risquaient de financer des équipements qui ne pourraient fonctionner ? Heureusement pour l'établissement, le plan de rattrapage du ministère¹¹⁵ concomitant a permis de débloquent un temps la situation en attribuant à l'établissement des emplois de formateurs et de techniciens dans ce domaine.

Fig. 56 : Comparaison des plans de formation premier degré, première année

	Premier plan de formation 1 ^{er} année 1991-1994	Deuxième plan de formation 1 ^{er} année 1995-1999	Quatrième plan de formation 1 ^{er} année 2003-2006
Maths	104	84 (24h facultatives)	90
Français	104	84 (24h facultatives)	90
Biologie géologie	46	50	45
Sciences physique et technologie			Option 1 sciences ou histoire et géographie
Histoire et géographie			
Langues	46	50	45
Arts			Option 2 Langue vivante ou arts plastiques ou éducation musicale
Musique			
Éducation physique	30	50	45
Techniques et outils pour l'enseignant			12
Épreuve d'entretien			90
Atelier optionnel			
Enseignement transversaux et généraux et communs	180 (6 modules)	114 (12h facultatives)	
Préparation et exploitation de stages		40	
Stages	5 semaines	5 semaines	5 semaines

Une approche culturelle du métier d'enseignement est développée dans le plan de formation lié au projet d'établissement et au contrat quadriennal, aussi bien dans ses dimensions artistiques mais aussi dans les aspects anthropologiques et professionnels.

¹¹⁵ Deux emplois seront créés un assistant ingénieur et un professeur, et une enveloppe de 857 233 francs attribuée à l'IUFM; les sites continueront à demander aux professeurs de jouer les techniciens. Les futures demandes d'emplois traduiront le besoin en emplois TICE, l'IUFM comptait quatre emplois dans l'informatique, les établissements de sa taille en moyenne 9,4 emplois. En CA le 17 avril 2001 la possibilité sera donnée à la direction de recruter cinq médiateurs TICE, emplois jeunes, la situation des sites sera stabilisée à partir de là.

La culture au sens large, professionnelle et artistique y est décrite comme un moteur de la formation (une salle d'exposition préparée à cette fin est inaugurée), des ateliers sont mis en place (théâtre, pratiques artistiques, etc.).

Le contenu du plan ne s'éloigne guère des réflexions et des engagements pris à Pelouse.

2-2 La comparaison des plans de formation premier degré, deuxième année (1991-2006)

2-2-1 En deuxième année l'accent est mis sur la formation professionnelle pratique.

Les enseignements didactiques s'articulent étroitement avec les activités pratiquées lors des stages en « alternance juxtapositive » (Étienne, 1996). L'augmentation des expériences de terrain induit une professionnalisation accrue (Étienne, 2009b).

Les modifications sont importantes entre le premier et deuxième plan (annexe 4, Fig. A37, p. 60 : Deuxième plan de formation 1995-1999, 1^{er} degré, seconde année et annexe 4, Fig. A38, p. 60 : Comparaison premier et deuxième plans de formation 1^{er} degré, deuxième année) : les horaires en français et mathématiques sont renforcés de 10%, dans le deuxième plan alors que ceux des options du concours (première option biologie-géologie, science physique et technologie, histoire et géographie et seconde option langues, arts plastiques, musique) diminuent de plus de 10%. Le transfert se fait au profit du parcours personnalisé qui apparaît avec un horaire conséquent remplaçant le parcours optionnel. La formation générale sous la forme d'ateliers artistiques, de laboratoire de langues, d'expression théâtrale diminue (-5% environ) au profit d'une préparation spécifique aux stages et mémoire qui sont pris en compte comme un élément de professionnalisation du parcours de formation. Apparaissent les TICE et l'éducation civique ainsi qu'un horaire commun (nouvelle approche de la formation générale axée sur un travail collaboratif entre stagiaires sur les stages et le mémoire) qui est institué par diminution de l'horaire de formation générale, ancienne formule. Avec ce nouveau plan la professionnalisation est accentuée et placée au cœur des dispositifs de formation générale.

La deuxième année comprend également une formation à la maîtrise des outils et des techniques de l'enseignant : le corps, la voix, les outils technologiques d'information et de communication et les techniques documentaires, séminaires d'analyse clinique de pratique d'enseignement. En ce qui concerne les TICE, l'objectif final recherché est la maîtrise, par tous les professeurs sortants, des compétences du niveau 1 du Certificat informatique et Internet (C2i). Enfin, l'IUFM de Montpellier s'est déclaré candidat à la certification C2i niveau 2 et le délivre sous la tutelle de l'université Montpellier 1. En attendant l'arrivée d'étudiants tous titulaires du CLES (Certificat de Langue de l'Enseignement Supérieur), et pour accompagner l'effort de généralisation de l'apprentissage d'une langue vivante à l'école primaire, un module transitoire optionnel de langue (25 heures) destiné à amener tous les stagiaires à une compétence minimale reconnue dans ce domaine est proposé aux professeurs d'école stagiaires.

2-2-2 La deuxième année de formation des professeurs des écoles s'inscrit autour du stage en responsabilité

Organisée autour du stage en responsabilité d'une durée de 9 semaines, agencée en plusieurs périodes, la deuxième année de formation des professeurs des écoles mise en place par l'IUFM de l'académie de Montpellier dans le cadre du plan de formation 2003-2006 (annexe 4, Fig. A39, p. 60 : Plan de formation 2003-2006, premier degré, deuxième année) répond au cahier des charges ministériel (cf. B.O. spécial n°15 du 11-4-2002) et s'inscrit dans la logique des quatre grands principes qui sous-tendent le plan de rénovation de la formation des enseignants : une formation professionnelle, s'adressant à des adultes, à caractère universitaire, fondée sur la dynamique de l'alternance.

Dans le cadre de la préparation des stagiaires à la réalité des classes, quatre grands domaines constituent les axes forts de la stratégie de formation :

- les zones d'éducation prioritaire (ZEP), les réseaux d'éducation prioritaire (REP) ; la politique de la ville, le travail en partenariat, la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage,
- l'adaptation et l'intégration scolaire ; le handicap, les besoins éducatifs spécifiques, l'accueil des enfants différents (y compris les enfants précoces), les dispositifs d'intégration, les dispositifs d'adaptation, le service d'assistance pédagogique à domicile.

Ces deux premiers items sont proposés également aux professeurs stagiaires des collèges et lycées. Pour les professeurs stagiaires du premier degré s'ajoutent deux autres terrains d'étude :

- les zones rurales : la classe à cours multiples, la classe unique, le travail en regroupement,
- l'accueil des jeunes enfants ; le développement et les besoins physiologiques et affectifs des plus jeunes, la crèche et l'école ; rupture et continuité, les classes passerelles, les petites sections de l'école maternelle.

2-2-3 La transmission des valeurs, un enjeu de professionnalisation (et d'intégration)

Le stagiaire est un fonctionnaire : l'assiduité, la ponctualité sont indispensables. Cela fait partie des valeurs à communiquer aux élèves. Parmi les missions d'un fonctionnaire de l'éducation, il en est une, indispensable : éduquer les futurs citoyens. Le plan de formation des stagiaires professeurs des écoles y consacre spécifiquement 35 heures soit 7,8% de l'horaire.

Fig. 57 : Comparaison des trois plans de formation premier degré, deuxième année

Matières	Premier plan de formation 1991-1994 (en heures)	Deuxième plan de formation 1995-1999 (en heures)	Quatrième plan de formation 2003-2006 (en heures)
Français	30	50	75
Mathématiques	30	40	50
EPS	30	30	30
Éducation civique		10	
TICE ou techniques et outils (documentation, TICE, corps et voix)		21	14 TICE ou 25 Techniques et outils
Horaire commun 1		151	
Horaire commun 2 (préparation mémoire et stage)		17	
Horaire différencié	248 (16h dans les options choisies au concours + 54h dans celles non choisies)	190 (15h dans les options choisies au concours + 40h dans celles non choisies)	135 30, hist et géo 45, sciences 30, langues 30, arts visuels ou 30, éducation musicale
Parcours personnalisé	16 Ateliers optionnels : ateliers artistiques, laboratoire de langues, expression théâtrale	45+12 facultative	50 renforcer la dominante de formation 75 maxi Optionnel C2i, préparation stage à l'étranger, langue
Formation générale	90	65	75 Identité professionnelle
Total (hors 8 semaines de stage en responsabilité)	428 hors options	468+12 facultative	429 + options

2-3 Le rôle fédérateur du groupe d'accompagnement professionnel (GAP)

On peut noter que le plan 2003-2006 s'appuie sur un dispositif transversal d'accompagnement proche du stagiaire prenant en compte les difficultés soulignées par le comité national d'évaluation (CNE).

Notamment, le plan traite la question de l'articulation entre formation disciplinaire et formation générale et entre théorie et pratique. La modalité est un dispositif délibérément centré sur la professionnalisation et l'accompagnement : le groupe d'accompagnement professionnel (GAP) qui constitue un lieu interdisciplinaire d'expression, d'échanges, de mutualisation et de régulation, un groupe référent où la coopération et le travail d'équipe sont valorisés.

Doté d'un volume horaire stagiaire conséquent (131 heures, 30% de l'horaire), le GAP doit permettre au stagiaire, à partir des « difficultés » repérées au cours du stage en responsabilité et abordées en terme de « problèmes », de chercher et d'élaborer des réponses personnelles en travaillant avec l'ensemble des acteurs avec qui il est en contact : ses pairs, les formateurs de l'IUFM, les formateurs de terrain, les « personnes ressources » qu'il pourrait solliciter. En forçant le trait, on pourrait parler de guichet unique consacré à la réflexivité.

Les groupes d'accompagnement professionnel (GAP) sont structurés de la façon suivante : les professeurs stagiaires sont organisés en groupe d'accompagnement professionnel (GAP) dont l'effectif maximal est de 25. Ce groupe de référence est l'élément de base de l'organisation de la formation. Une équipe de formateurs est chargée de la mise en œuvre de cette formation. Les groupes d'accompagnement professionnel sont fédérés en unités de formation (UF). Ces unités de formation, second niveau de l'architecture du dispositif, regroupent les équipes de formateurs d'un nombre limité de GAP (3 ou 4 selon les sites). Ces équipes constituent le conseil des formateurs qui associe à ses travaux les représentants des professeurs stagiaires. Le projet ambitieux des UF était d'en faire la clé de voûte de l'intégration de l'ensemble des formations : de faciliter la communication entre les personnes ; de réduire les fractures entre les formations disciplinaires et transversales ; de faciliter les travaux entre deux ou plusieurs disciplines ; de permettre aux formateurs un travail en équipes pluridisciplinaire et interdisciplinaire ; de faciliter, sous réserve de contrats clairs entre des établissements d'enseignement secondaire et l'IUFM, l'intégration de la formation de terrain et de la formation à l'IUFM ; de proposer aux stagiaires une formation professionnelle par l'articulation théorie/pratique et une formation d'adultes par la place donnée au travail personnel, à l'analyse des pratiques et à l'accompagnement professionnel, grâce à la coordination entre les différents groupes de formation ; de rendre visible pour les stagiaires et pour les formateurs, l'unité de la formation par l'appartenance du stagiaire à un groupe stable pluridisciplinaire piloté par une équipe constituée et invariante ; de faciliter la participation des stagiaires à l'élaboration, la régulation et l'évaluation de la formation. Le groupe de pilotage PLC2 indiquait (*Osmose* de décembre 2004) : « [...] un progrès notable dû aux diverses rencontres entre les formateurs d'une même UF qui interviennent auprès des mêmes stagiaires ont permis de mutualiser et d'harmoniser des pratiques de formation. L'harmonisation des contenus, sans tomber dans le travers de l'uniformisation, a permis de donner de la cohérence au projet.

En particulier, le travail dans les unités de formation a contribué à montrer la complémentarité des différents groupes que sont les GFD (groupes de formation disciplinaire), les GAP (groupes d'accompagnement professionnel) et les GFT (groupes de formation transversale). Les compétences transversales ont un caractère générique, c'est-à-dire qu'elles se déploient dans tous les domaines d'apprentissage) et à dynamiser ceux-ci ».

3- Les plans de formation du second degré

3-1 La comparaison des plans de formation second degré, première année (1991-2006)

3-1-1 La part respective IUFM/université

À l'évidence, la marge de manœuvre et les propositions d'actions sont réduites au regard de la part qui revient à l'IUFM dans la plupart des préparations aux concours de l'enseignement du second degré. Néanmoins, un certain nombre d'initiatives incombent à l'établissement et peuvent sensiblement améliorer l'offre de formation. Soit par le développement de procédures internes, soit par le renforcement des liens avec les départements universitaires concernés par la préparation des concours. Les dispositifs doivent s'adapter au nouvel environnement qui présidera à l'intégration des IUFM dans les universités, telle est la consigne tacite de préparation du nouveau plan.

Le partage des enseignements dans les préparations aux concours de professeurs de lycées et collèges (PLC) et professeurs de lycées professionnels (PLP), confère toujours la préparation à l'Épreuve Sur Dossier -ESD- (dite parfois « professionnelle » ou « Épreuve Didactique -ED-») à l'IUFM, et les préparations aux épreuves disciplinaires aux universités de rattachement, à l'exception de quelques concours préparés uniquement par l'IUFM en totale autonomie (conseillers principaux d'éducation (CPE), documentation, certains CAPLP lettres/langues, CAPET). L'horaire imparti à l'épreuve sur dossier (ESD ou ED) est approximativement calculé en fonction du « poids » de l'épreuve dans le concours, les maquettes accréditées par le ministère accordant entre un quart et un cinquième du total des heures à cette préparation. On peut parler de référent.

Les dispositifs de préparation aux concours sont un des éléments privilégiés permettant de créer et de consolider les relations entre les départements des universités et ceux de l'IUFM. Les responsables coordonnateurs et les intervenants des deux institutions se retrouvent en principe à plusieurs moments : lors des réunions préparatoires (juin) et à celles de rentrée (septembre) à l'université et à l'IUFM, afin présenter l'équipe pédagogique aux étudiants candidats aux concours ; également pour préparer les admissions, lors des réunions de préparation des sous-commissions d'admission, présidées par les universitaires.

3-1-2 Des modules transversaux difficiles à mettre en œuvre

L'IUFM propose des modules facultatifs de 12 heures à l'intention des étudiants de première année : corps et voix, psychologie de l'enfant et de l'adolescent, TICE, etc. Ces propositions au regard des listes d'inscriptions, rencontrent souvent un vif succès mais il est parfois difficile pour les candidats aux concours qui suivent des cours en des lieux distants (universités et IUFM) de pouvoir régulièrement assumer leur engagement et d'harmoniser les offres des enseignements optionnels avec les préparations aux concours.

À partir de 2002, les stages de première année se réduisent à une semaine (ou 18 heures) de stage dit improprement de « pratique accompagnée » (alors qu'il ne s'agit que de stages « d'observation ») à l'exception de quelques disciplines qui ont maintenu le stage dit de « sensibilisation ».

En fait c'est une prise de contact avec la vie éducative et les modalités de fonctionnement d'un établissement scolaire, stage jugé nécessaire pour répondre à certaines questions lors de l'épreuve sur dossier.

Les aspects de la formation comme le Dossier de Formation Professionnelle sont laissés à l'initiative des disciplines qui concourent à la dispersion de la stratégie de formation.

Compte tenu du cadre contraignant et de l'enjeu des préparations aux concours PLC-PLP, il reste peu de place pour le développement de formations complémentaires à ces préparations.

Néanmoins, certaines manifestations culturelles, délaissées par les étudiants, auraient pu aider indirectement les candidats aux concours ainsi que dans la préparation à leur futur métier.

Les aspects culturels de la formation des étudiants et stagiaires sont un des axes majeurs énoncés par le directeur de l'IUFM, dans le cadre de la préparation du contrat. On pourrait rapprocher cette analyse de celle de Felouzis (2003) à propos de créations de nouveaux diplômes sans objectifs bien affirmés.

3-2 La comparaison des plans de formation second degré, deuxième année (1991-2006)

Les seconds plans de formation (1995-1999), second degré, seconde année montre que la formation en deuxième année n'a pas évolué dans les horaires mais l'économie générale des enseignements a été modifiée.

Pour le second degré, sur le plan géographique, la formation se déroule dans l'établissement du stage en responsabilité -collège ou lycée-, la référence pour le stagiaire devient l'établissement, une sorte d'immersion dans le monde professionnel.

La formation générale et commune est réalisée au plus près de l'établissement dans un bassin. Chaque bassin, en 1997, héberge un, deux ou trois groupes (comptant de quinze à vingt-cinq stagiaires) pour les deux modules alors existants, « l'élève, ses apprentissages, son projet et son orientation » (66 heures) et « le système éducatif » (24 heures), un jour par quinzaine en moyenne. Le contenu et les thèmes sont choisis par les formateurs de l'IUFM qui se déplacent dans les bassins d'établissements.

Quatorze séances seulement sont organisées dans les locaux de l'IUFM. Une partie de la formation générale reste donc « centralisée » : une séance sur les responsabilités du fonctionnaire et de l'enseignant effectuée avant la prise de fonction et la formation complémentaire (un module obligatoire, en 1995-1996 et 1996-1997, de douze heures à choisir parmi les thèmes suivants : psychologie de l'adolescent, gestion du groupe-classe et de l'autorité, le corps et la voix de l'enseignant, éducation à l'environnement, éducation à la santé, langues et cultures méditerranéennes. Un module facultatif est ajouté en 1997-1998, ainsi que des nouveaux thèmes : gestion de la documentation et de l'information, séminaire d'analyse clinique de pratique d'enseignement, l'enseignement en établissement sensible ou difficile), ce qui permet une esquisse de personnalisation sur la base d'un choix. Huit journées de six heures sont réalisées *in situ* selon un programme visant les quatre grands objectifs assignés à ce module : Comment enseigner d'après les apports des travaux les plus récents sur l'apprentissage ? Comment gérer un groupe-classe ? Comment participer aux instances d'évaluation et de décision sur le parcours et l'orientation de l'élève ? Comment gérer des relations personnelles avec les élèves, améliorer leur implication, dénouer des conflits ? Elles sont accompagnées de six demi-journées de quatre heures consacrées au «système éducatif».

Le plan de formation 2003-2006 (annexe 4, Fig. A40, p. 61 : Plan de formation 2003-2006, second degré), deuxième année propose les acquisitions de notions et de compétences en rapport avec la profession d'enseignant, le stagiaire devient acteur de sa formation.

Le plan évolue résolument vers une formation d'adulte qui doit faire preuve de responsabilité dans les choix qu'il fait en s'auto-évaluant. La mise en place du dossier professionnel est une illustration de cette volonté.

Lapostolle et Chevaillier (communication, IREDU CNRS Bourgogne, document, s. d.) insistent sur l'insuffisance de la formation professionnelle des professeurs de collège en prenant comme indicateur la formation générale et transversale insuffisante dans les plans de formation des IUFM.

Si on totalise, dans le plan de formation 2003-2006, seconde année, second degré, le nombre d'heures de professionnalisation hors stages notamment en responsabilité et l'accompagnement qu'il induit, on trouve 54% de l'horaire.

Il est difficile cependant d'isoler par exemple dans le plan second degré ce qui fait partie du professionnel car il y a une imbrication souple entre le disciplinaire et le professionnel : dans un horaire de français travailler sur les différents contextes reste-t-il du disciplinaire ou du transversal ? Souvent abordé au travers de quelques chiffres glanés dans un plan de formation, cette question mérite la plus grande circonspection.

4- Le plan de formation des candidats au certificat de formation à l'enseignement privé

La préparation a été mise en place en 1995, dans l'hostilité des syndicats. Dans chaque formation du second degré le CAFEP (certificat d'aptitude aux fonctions d'enseignant du second degré dans les établissements d'enseignement privé sous contrat) est ouvert : les candidats passent le même concours, une fois lauréat ils doivent trouver le responsable d'un établissement du privé sous contrat qui s'engage à les employer.

Les rapports sont régis par une convention signée avec l'ARPEC (Association Régionale pour la Promotion pédagogique et professionnelle dans l'Enseignement Catholique) et le rectorat, convention locale sur le modèle de la convention nationale entre l'UNAPEC (Association Nationale pour la Promotion pédagogique et professionnelle dans l'Enseignement Catholique) et le ministère.

5- À partir des années 2000, la réforme de la formation s'inscrit dans un climat lourd

L'année 2000 est une année particulière, l'année de la contestation. Le corps enseignant est inquiet : les moyens ne sont pas à la hauteur des besoins générés par l'explosion des effectifs (412 stagiaires 1^{er} degré en 2000 et 896 en 2002) et la question de la notation, leur propre avancement, problème récurrent depuis le CA du 7 octobre 1998¹¹⁶, semble ne pas aboutir.

Une motion du CSP est présentée au CA : « Pour faire face aux besoins apparus dans l'académie de Montpellier, l'IUFM doit bénéficier, en urgence d'une dotation exceptionnelle en moyens permanents dès la prochaine rentrée : création d'emplois de formateurs et d'IATOS, affectation de nouveaux locaux ». Les CA suivants ne feront que confirmer le climat : « la situation est détestable et la dégradation de la formation initiale deviendra inéluctable ». Le nouveau directeur, à peine arrivé, entendra la FSU rappeler les besoins et déclarer « rien ne correspond à la demande : des locaux loués à l'extérieur, des formateurs récupérés sur les moyens de l'école (le recteur a prêté des emplois du premier degré à l'IUFM), des besoins non couverts, la formation continue du premier degré pas réalisée ». L'UNSA éducation juge que « la situation d'urgence qui caractérise cette rentrée est à l'origine de situations de formation catastrophiques ».

La situation restera tendue jusqu'à la fin 2001 : la FSU dit « son insatisfaction devant l'aveuglement des décideurs [...] », « [...] les ajustements succèdent aux ajustements sans véritable stratégie à long terme [...] ».

¹¹⁶ Lors de ce CA, un universitaire, représentant les professeurs, redoutable débattre et fin connaisseur de la question de personnel entreprend de démontrer que les professeurs PRAG de l'IUFM sont désavantagés dans la notation par rapport aux professeurs du second degré ; la mise en place d'une commission de site, apte à débattre de ces questions est demandée. L'affrontement avec la direction est vif, cette dernière conteste l'analyse et par ailleurs voit dans cette commission une négation de la notion d'établissement académique. Le débat reviendra périodiquement devant le CA.

Le directeur apportera des solutions en termes de postes mis à disposition par le recteur et par le lancement de la construction d'un amphi et de salles de classe.

Les premiers résultats des évaluations des IUFM par le CNE montrent les besoins d'évolution des plans de formation (1996 : Lyon, Grenoble, Caen ; 1998 : Amiens, Reims, Nord pas de calais, Rouen, Bourgogne ; 1999 : Orléans Tours, Paris, Créteil, Versailles, Besançon ; 2000 : Toulouse, Aquitaine, Auvergne, Pacifique ; 2001 : Aix Marseille, Poitou Charentes). En 2001, le CNE publie une synthèse qui précise les voies d'amélioration.

Les bruits et la confirmation d'une réforme des IUFM accapareront les énergies à partir d'avril 2001 : réforme des concours ; admissibilité placée plus tôt dans l'année en décembre ou janvier et formation en IUFM de tous les admissibles jusqu'en juin, carte nationale des formations, analyse des pratiques, mastaires, certificat d'aptitude pour tous les formateurs, accompagnement en début de carrière sont les principaux projets du gouvernement davantage porté par des indiscrétions que par une annonce claire. La réponse des syndicats est mitigée « une réforme sans moyens n'est jamais bonne » dit la FSU. « Pas de réforme des CAPES et pourtant c'est le collège qui est en difficulté » répond l'UNSA.

En 2005, la nécessaire consultation de tous les intervenants de toutes les formations est considérée comme un préalable à l'élaboration rigoureuse du nouveau plan de formation qui engage jusqu'à l'horizon 2010 (plan 2007-2010) dans un environnement mouvant et incertain, il était essentiel de laisser à chacun un temps et un espace de réflexion au regard de l'importance de ces questions.

Les réductions de postes et les économies budgétaires ainsi que l'application de la LOLF obligent à une réflexion sur le coût des diverses préparations aux concours. Jusqu'ici nombre de filières demeuraient à flux « ouverts » alors que certaines régulaient les admissions par des tests et/ou l'examen de dossiers de candidature (flux « contrôlés ») ; L'IUFM avait évité (à tort ou à raison ou pour des raisons politiques) de supprimer des filières où il y avait parfois moins de 10 étudiants inscrits et où les réussites annuelles étaient très faibles comme la philosophie ou le catalan (1 ou 2 réussites annuelles, voire aucune au regard des cinq dernières années, 2001-2005). La nécessité de valoriser le cursus accompli à l'IUFM en validant le travail accompli en son sein, conduit à envisager la prise en compte de l'année de formation aux concours jusqu'ici considérée comme « année(s) blanche(s) » en cas d'échec, échecs risquant en outre de s'accroître avec une diminution drastique des postes mis aux concours (-31,7% en moyenne pour la session 2006 avec des pointes à -55,6% pour le CAPET éco-gestion comptable, -51,8% pour le CPE, - 50% pour le CAPEPS).

IV- La formation à l'IUFM de l'académie de Montpellier : son originalité

A- LES APPORTS DE LA RECHERCHE IRRIGUENT LES PLANS DE FORMATION

Ces apports, présentés sous forme par trop théorique dans cette étude, seront dans la réalité, introduits peu à peu dans la formation : dans celle des formateurs, puis dans les pratiques de nombreux formateurs et enfin dans les plans de formation.

Pour plus de clarté, il a semblé utile de les présenter sous ce thème générique ; bien entendu c'est parce que ces notions alimentent la formation qu'elles présentent un intérêt et sont étudiées ci-dessous.

1- Les didactiques

Sous l'impulsion de la recherche qui s'est affirmée dans ce domaine dans les années 70, la didactique est devenue un sujet d'enseignement au sein de la formation.

Les concours font une place à ce type de questions (épreuves sur dossier, épreuves professionnelles, mémoires professionnels).

La recherche s'est donc souvent associée avec des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres qui ont été le terrain d'expérience : une conséquence en est que la didactique est entrée dans la formation des enseignants. La didactique professionnelle (DP) consiste en l'analyse de l'activité enseignante ; la didactique des disciplines (DD) est l'analyse de l'apprentissage des élèves. L'une est orientée « métiers » (développement de compétences pour le métier), l'autre est orientée « savoirs » (développement de compétences scolaires pour les élèves). Toutes deux ont pour objectif une étude des processus de transmission et d'appropriation des connaissances. Pastré (2005a) définit la didactique professionnelle comme une analyse du travail *in situ* afin de modéliser les caractères invariants et singuliers de la situation professionnelle en vue de concevoir des modèles de formation aux métiers en question. La DD est définie par Bucheton (2009) comme ayant pour objet de modéliser les meilleures conditions pour faire acquérir à des sujets des objets de savoir qu'elle étudie, identifie, questionne.

La DP ne se structure pas autour d'un corps de savoir, mais autour d'un agir professionnel qui convoque des gestes, des compétences, des savoirs pragmatiques. La didactique professionnelle se veut pleinement une didactique, c'est-à-dire une étude des processus de transmission et d'appropriation des connaissances en ce qu'elles ont de spécifique par rapport aux contenus à apprendre. Simplement, elle se centre beaucoup plus sur l'activité que sur les savoirs. Rogalski (2004) montre que la DP est un cadre théorique qui prend en compte l'ensemble des composants de la compétence professionnelle. En outre, la DP analyse ce qui détermine son développement et propose ensuite la conception de situations de formation. Elle articule à cet effet la théorie de l'activité (avec la double régulation situation/sujet) et les concepts de toutes didactiques (savoirs de référence, transposition, schèmes, conceptualisation, etc.) en les appliquant à des situations de travail. La D.P. s'est développée autour de deux pôles : celui de la psychologie ergonomique (lié à la théorie de l'activité avec le modèle de Jacques Leplat) et la didactique des disciplines scientifiques et techniques, marquée par les paradigmes constructivistes de Piaget. Cette théorie de l'apprentissage développe l'idée que les connaissances se construisent par ceux qui apprennent.

S'appuyer sur l'analyse de l'activité des enseignants entrant dans le métier et de leur déploiement professionnel plutôt que sur un modèle de l'expertise permet de construire des situations de formation ou des artefacts potentiellement signifiants pour les formés (Durand et ali., 2008). Ceci conduit à abandonner momentanément certains contenus disciplinaires ou à les mettre en arrière-plan comme des ressources potentielles à exploiter en fonction des situations analysées. Si on confronte les stagiaires en formation à ce qu'ils devraient faire au regard des programmes, des instructions diverses, si l'on réduit leur mission à l'enseignement de contenus disciplinaires selon des méthodes pédagogiques reconnues et valorisées par les formateurs, on les place dans une position de décalage important entre deux visions du métier d'enseignant : l'une « réelle » correspondant à celle qu'ils vivent au quotidien en tant que débutant, et l'autre « idéale » préconisée et prescrite par l'IUFM (Durand, 1996).

Cette perspective constructiviste insiste sur la nature adaptative de l'intelligence, sur la fonction organisatrice, structurante qu'elle met en œuvre. Elle valorise les activités

d'apprentissage, en mettant l'élève en position centrale dans les dispositifs d'enseignement-apprentissage. La situation d'apprentissage de base est la situation-problème car elle est à même de favoriser le développement d'un conflit cognitif lequel apparaît dans la théorie constructiviste comme capable de générer des changements conceptuels, de faire progresser les élèves. (Barnier, 2009) et développementaux de Vygotsky. Pour Vygotski, la direction du développement de la pensée va du social à l'individuel. L'apprentissage provoque l'émergence de processus évolutifs qui demeureraient en sommeil en favorisant la formation d'une zone de prochain développement, entendue comme l'écart entre le niveau de résolution d'un problème sous la direction et avec l'aide d'adultes ou de pairs plus compétents, et celui atteint seul. Cette approche véhicule l'idée que le véritable enseignement est toujours un peu en avance sur ce que les élèves maîtrisent et savent faire aujourd'hui.

Le rôle et la fonction de l'enseignant changent : plus qu'un transmetteur de connaissances, il est un guide, une personne ressource, un tuteur, un régulateur, un médiateur (Barnier, 2009).

Sa théorie de la double germination offre un cadre de référence pour analyser le développement des compétences articulant les apports d'expérience en situation et ceux de formation au métier. Il s'agit d'apprendre à agir efficacement dans une situation professionnelle (Clauzard, 2009).

2- Le Dossier de Formation Professionnelle (DFP)

Le professeur stagiaire du premier degré tout comme celui du second degré élaborent un Dossier de Formation Professionnelle (DFP) qui doit rendre compte de l'ensemble de leurs travaux, préparations, programmations et progressions, analyses de pratique (au sens large), de séances ou d'outils pédagogiques (TICE), de travaux d'élèves, etc. Le dossier de formation professionnel est un portfolio (dans son portfolio, un artiste présente un échantillonnage de ses œuvres, des commentaires, articles critiques qui les ont accompagnées, il montre son parcours de créateur, montre les traces de son travail, de l'évolution de sa pensée créative). Il s'agit aussi d'une pratique dont le but est de construire des habitudes d'écriture de travail (un habitus professionnel) : apprendre à noter les attentes avant le cours, les incidents critiques qui se sont produits, les comportements spécifiques d'élèves, les remarques de collègues, les documents intéressants, les idées qui germent pour élaborer de nouveaux projets, etc. Le portfolio de ce point de vue est réflexif car il met en attente. Il permet le retour différé, et ainsi la mise à distance des décisions prises dans le feu de l'intervention, mais aussi des situations et contextes scolaires, des acteurs, des objets travaillés. L'écriture en obligeant à nommer, permet de sortir de la gangue du vécu, des affects et ainsi facilite l'objectivation des situations et le contrôle de soi (Bucheton, 2003). De ce point de vue le DFP engage un travail sur la réflexivité professionnelle. La réflexivité professionnelle se définit comme la capacité d'analyser ses propres pratiques avec un recul critique et de les transformer afin d'atteindre un niveau d'efficacité et d'équité accru au bénéfice de tous les élèves (Lacourse, 2009).

3- Le langage permet l'institution de relations enseignant/élèves

Le langage garantit les échanges et ce faisant il s'inscrit dans une culture, tout en participant à son développement (Bucheton, 2009). Le langage accompagne les actions de classe. Verbal ou non verbal, il les étaye, en construit les cadres, permet l'avancée dans les apprentissages et leur contrôle. Le récit serait l'espace théorique des pratiques, cependant toute réalité est reconstruction, il y a compréhension mais aussi explication dans la mise en récit. Rendre compte des pratiques, c'est accepter de parler des difficultés rencontrées (Cifali, 2001).

Jorro (1998) dresse une typologie des gestes professionnels selon leur intention : geste de bricolage qui permet au praticien de coller au terrain et répondre à ses stimuli, geste de braconnage qui invente par rupture en s'engageant dans l'inédit. Le geste témoigne d'une intégration et laisse un écho, il est une trace d'une intention et témoigne de la biographie de son auteur (Jorro, 1998).

Bucheton (2009) écrit que le langage dit l'action avec l'autre et la rend possible. Le langage permet en outre le développement conceptuel. L'enseignant régule la classe au moyen de formats langagiers instaurant des habitudes. La langue est l'instrument premier du faire classe, la matrice au centre de la classe, l'outil premier que l'enseignant doit maîtriser : savoir modérer sa parole, savoir moduler la tonalité de sa voix, savoir parler à bon escient, savoir être silencieux, savoir partager la parole, savoir reprendre la parole d'autrui (Bucheton, 2009).

En s'appuyant sur les travaux de Bucheton (2009) on peut identifier quatre gestes centraux dans l'activité d'enseignement, conditions de l'apprentissage sans être l'apprentissage.

Ces gestes professionnels sont une modélisation pour comprendre l'agir enseignant et développer l'ajustement.

- Le tissage est une articulation entre les différentes unités de la leçon. Il s'agit d'une opération de liaison que fait opportunément l'enseignant. Ce tissage comprend les entrées en matière (la mise en train, l'articulation des tâches, le bout du tunnel, l'instrument papier), les types de transition (la transition implicite, l'absence de transition, la transition conclusive), la gestion matérielle afférente.
- L'étayage se définit par ce que l'enseignant effectue car l'élève ne peut pas agir seul. Il comporte : les fonctions de soutien où le professeur accompagne les élèves dans leur démarche d'apprentissage (l'appui sur les savoirs et l'expérience, le dépistage-focalisation, le comment-faire sont des sous-catégories), les fonctions d'approfondissement où l'enseignant se focalise sur un élément du discours des élèves pour les amener à le creuser (approfondissement personnel ou collectif, effet miroir, reformulation-explication), les fonctions de contrôle où le pédagogue veille au contrôle des réponses (l'œil averti, la validation, l'impatience sont des sous-catégorisations).
- L'atmosphère relève du climat cognitif et relationnel autorisant ou non la parole aux apprenants. Cette catégorie se subdivise en sous-classes avec les fonctions ludiques qui sont des diversions par rapport aux cadres didactiques (par exemple les « anecdotes » ou la « spontanéité » qui ont pour but de détendre l'atmosphère de classe et pouvant présenter un lien sous-jacent avec le travail en cours). Autre sous-classe, les fonctions d'affectivité : les « gratifications » sont les félicitations et encouragements du professeur accordés aux élèves. Le « ne... pas » vise le retour à l'ordre. La reconnaissance établit un trait d'union entre l'action et le porteur de l'action (Jorro, 2009).
- La quatrième catégorie est celle du spatio-temporel qui comprend la gestion du temps par l'enseignant (le timing), la boîte à outils (qui renvoie essentiellement à l'affichage en classe), le parcours du combattant qui sont les déplacements de l'enseignant pour réprimander les élèves, consolider le groupe classe, contrôler et rectifier les erreurs, préciser une consigne ou gérer le matériel scolaire en distribuant du matériel. La sous-catégorie « bougeotte » est la gestion des déplacements des élèves. Le pilotage (beaucoup plus large que la gestion de classe) dit Étienne (2009c) est particulièrement difficile pour les débutants qui doivent associer en un même temps le pilotage de la relation et de l'apprentissage. Autant l'analyse didactique a priori s'inscrit dans la préparation, autant le pilotage est une manière fine de réagir, de s'ajuster dans la situation. Il s'agit de transformer les contraintes en ressources : l'espace de la salle, le temps, l'ensemble des outils et dispositifs mobilisés,

sans oublier les imprévus de la situation qui peuvent provenir du monde extérieur, de l'enseignant, des élèves ou d'une combinaison entre plusieurs de ces éléments.

- La dernière et cinquième catégorie concerne les spécificités didactiques. C'est le « faire apprendre » grâce aux dispositifs conçus par le maître d'école. Cela est fonction de la discipline enseignée et non reproductible à l'identique d'une discipline scolaire à l'autre.

B- LA MISE EN ŒUVRE DE LA FORMATION Á L'IUFM : LES ÉVOLUTIONS PRINCIPALES

1- Le projet relatif à la polyvalence mis en œuvre à l'IUFM de l'académie de Montpellier

Le plan de formation des professeurs des écoles stagiaires est structuré sur la base d'un tronc commun.

Ceci constitue un élément fort de la politique de formation de l'IUFM et correspond à un choix clair des conseils de l'IUFM. Mais, dans un souci d'efficacité, et dans la perspective de soutenir l'objectif de polyvalence, il est proposé des modalités d'adaptation des parcours de formation permettant à chaque professeur stagiaire d'une part de renforcer certains de ses acquis, d'autre part d'actualiser, dans des domaines moins maîtrisés, ses références et ses compétences.

Déjà, le choix de la dominante de formation, celui de la langue vivante et la problématique du mémoire constituent, bien évidemment, des éléments de modulation à la disposition du stagiaire pour co-élaborer son parcours de formation. Pour l'ensemble de ces raisons, le plan de formation prévoit de donner la possibilité aux professeurs des écoles stagiaires, sans revenir aux parcours personnalisés tels qu'ils ont pu être antérieurement mis en œuvre à Montpellier, de monter et présenter un projet de formation complémentaire (PFC). Le dernier plan de formation dès 2003 met l'accent sur cette question. Parallèlement à l'objectif prioritaire que constitue la préparation à la polyvalence, une dominante de formation est donc proposée à Montpellier aux professeurs d'école stagiaires afin de leur permettre de développer une formation approfondie complémentaire dans un domaine spécifique (langues vivantes, éducation physique et sportive, arts et culture).

Tout le monde ne partage pas cette idée ; l'enseignant-chercheur, élu au CA, (annexe 4, p. 7) propose une autre interprétation de la polyvalence : « [...] le dogme selon lequel l'enseignant du primaire est un enseignant polyvalent, est un dogme qui est intenable, même au niveau historique, on ne peut pas tout enseigner.

Il y a un autre dogme un peu parallèle qui consisterait à dire que dans le second degré il faut des enseignants monovalents, en fait, la monovalence n'existe pas non plus ; il n'y a aucune licence qui est monovalente ? Il y a toute une série de dogmes qui ont été fossilisés par les affrontements historiques, syndicaux, etc. Qui continuent à fonctionner, mais qui, à mon avis, ne tiennent pas la route ».

2- La formation générale et commune

2-1 Les difficultés pour opérationnaliser

Depuis leur création, les IUFM éprouvent les plus grandes difficultés pour développer une formation générale qui satisfasse les attentes des stagiaires (Étienne, 1996). La décision la plus opératoire semble avoir été le regroupement progressif de cette formation fédérée autour des compétences non didactiques des disciplines de l'enseignant. Ainsi, pédagogie et didactique générale y côtoient la connaissance du développement de l'enfant, la gestion de la classe et de l'autorité, les gestes professionnels de l'enseignant et l'exploration des ressources et des contraintes de l'environnement de l'école.

La France ne s'est pas dotée d'une véritable filière professionnelle pour les métiers de l'éducation, puisque le choix de telles carrières est tardif (les concours de recrutement nécessitent de posséder une licence, soit de niveau bac +3). Cette tendance se retrouve dans la légèreté des modules préprofessionnels offerts par les universités qui sont, au demeurant, facultatifs. Au Québec, pour ne prendre que cet exemple, les étudiants qui s'inscrivent en sciences de l'éducation suivent une formation d'enseignant dont tous les éléments (savoir universitaire, didactique et formation générale) qui s'articulent sur quatre années dans le cadre d'une alternance fortement charpentée (Étienne, 1999b, 1999a).

2-2 Le projet montpelliérain de formation générale

Les responsables de la formation à Montpellier ont substitué, petit à petit, une imbrication reposant sur la transformation de la formation générale en mettant en œuvre le principe de l'établissement formateur c'est-à-dire en créant un environnement favorable à l'acquisition des compétences des stagiaires (Étienne, 1999b). En 1999-2000, un réseau est sollicité pour les parcours personnalisés du premier degré. Il s'agit, pour chaque stagiaire, de déterminer, en relation avec son tuteur, un itinéraire de formation qui corresponde à ses besoins et à son projet. Les professeurs stagiaires émettent une grande variété de demandes dont la plupart en liaison étroite avec la classe et l'élève et font preuve d'une grande inventivité. Plusieurs équipes-ressources viennent enrichir le dispositif: tous enseignants des Zones d'Éducation Prioritaire (ZEP) et Réseaux d'Éducation Prioritaire (REP) du département adhérent au projet, un groupe de formateurs sur l'école maternelle, des conseillers pédagogiques (CP) pour l'enseignement rural, des enseignants de l'Adaptation et l'Intégration Scolaires (AIS) et les classes à plusieurs cours. Principale mission confiée aux stagiaires et aux formateurs : organiser la professionnalisation. L'idée centrale est de se fier à une référentialisation (Étienne, Lerouge, 1997) plutôt qu'au référentiel publié par le ministère (1994) plus utile pour la certification que pour la formation. Pour le second degré, s'élabore puis se met en place à titre expérimental, un dispositif original qui situe volontairement l'ensemble de la formation générale dans les bassins de formation.

Un formateur IUFM suit un groupe tout au long de l'année et les équipes de formation locales qui regroupent des chefs d'établissement et des personnels fédérés autour d'un projet s'agrègent à lui. La localisation sur le bassin permet d'éviter les longs déplacements pour la formation générale et de réaliser des économies réutilisables au profit d'une amélioration de la qualité de la formation.

2-3 La formation commune

Un message laconique affiché sur le serveur télématique du ministère indique : « Vous êtes affecté(e) à l'IUFM de l'académie de Montpellier » et détermine la location d'un logement sur la ville de Montpellier bientôt suivie d'incessants allers et retours sur le lieu du stage en responsabilité qui peut se situer à plus de cent cinquante kilomètres !

Distance en km de Montpellier à Perpignan 162Km (temps de déplacement en voiture 1h45, en train 1h37).

Distance en km de Montpellier à Nîmes 50Km (temps de déplacement en voiture 0h50, en train 0h35).

Distance en km de Montpellier à Carcassonne 160Km (temps de déplacement en voiture 1h30, en train 2h02).

Distance en km de Montpellier à Mende 170Km (temps de déplacement en voiture 3h00, en train 6h49).

Le stagiaire enseigne seul en classe, en responsabilité dans un établissement secondaire à raison de quatre à six heures par semaine, tous les jours, sauf le lundi et le mercredi qui sont réservés à sa formation.

Un professeur conseiller pédagogique/tuteur (PCPT) l'accompagne sur place (Étienne, 1999). Ces quelques informations permettent de saisir la difficulté d'organiser la formation commune entre PLC et PE dont l'année est faite de juxtaposition des périodes de formation et de stage.

3-L'intégration des apports successifs

3-1 La préprofessionnalisation à l'IUFM

Les étudiants arrivent de l'université avec des motivations et des prérequis extrêmement dissemblables d'une filière à l'autre, voire au sein d'une même filière.

La préprofessionnalisation a vocation à offrir aux étudiants une approche concrète du métier et des bases qui seront utiles autant dans la préparation du concours que durant l'année de formation en seconde année. Certaines universités (ou certains départements) ont rendu obligatoire de véritables modules de préprofessionnalisation en L2 et/ou L3, d'autres les ignorent ou les transforment en « initiation aux métiers de l'enseignement » sans contact direct avec les pratiques et la vie de la classe.

L'IUFM, conscient de la durée extrêmement courte de la formation professionnelle, a renforcé dans ce domaine les partenariats avec les universités. À Nîmes, par exemple, les formateurs de l'IUFM assurent les enseignements de préprofessionnalisation à l'université.

3-2 La professionnalisation « réflexive » à l'IUFM

Elle se traduit par des modules à la carte, obligatoires ou conseillés y compris dans la première année. Cependant, saupoudrer le parcours de formation de quelques séminaires d'analyse de pratiques ou de séances de réflexion sur les problèmes professionnels n'est pas à la hauteur du défi. La formation réflexive ne saurait être une discipline spécifique, enseignée le jeudi matin, entre un séminaire de didactique et un cours de philosophie de l'éducation.

Elle n'est pas de l'ordre du savoir mais du rapport au savoir, du regard sur l'action, de la posture critique. De la compétence. Tout cela ne se développera que si cette préoccupation traverse l'ensemble du programme de formation (Perrenoud, 2001a, 2001b).

L'analyse de pratiques est une démarche finalisée pour construire un métier, une identité professionnelle en s'adossant à une analyse réflexive. C'est une démarche groupale : il faut rassembler des néo-titulaires devant un groupe de pairs. Le groupe analyse qui est un groupe de parole œuvre d'abord ; le formateur n'intervient seulement qu'à la fin. Le néo-titulaire s'exprime sur une expérience.

La pratique est accompagnée par un formateur qui va aider à la distanciation, à la réflexivité par la formulation de points de vue pluriels à l'aide de plusieurs outils (Altet, 1996). La formation de l'IUFM adhère à cette analyse.

L'accès contrôlé et raisonné à l'expérience permet d'enrichir l'analyse réflexive qui est régulièrement menée dans les dispositifs d'analyse de pratiques en mettant à jour les ressources cachées de l'action et en relativisant la place essentielle accordée à la planification didactique des séances d'enseignement. Ainsi par exemple, un conseil prodigué par un formateur ou un tuteur n'est adopté par un stagiaire que s'il rencontre (ou est compatible avec) ses préoccupations dans la situation (Leblanc, Ria, Dieumegard, Serres, Durand, 2008).

3-3 La formation tout au long de la vie

Étienne (2009a) a souligné l'importance de la compétence « se former et innover » qui, dans le projet initial de référentiel élaboré par le Haut Conseil de l'Éducation, devait s'intituler : « compétence à réfléchir sur sa pratique, à innover, à se former ». C'est celle qui sera plus particulièrement travaillée pendant la visite : se former et non pas être formé.

3-4 Les volumes de formation s'homogénéisent

Force est de constater que les volumes de formation qui représentaient des disparités à la création de l'IUFM, notamment la formation second degré deuxième année, s'homogénéisent en termes de volume horaire théorique (dans le second degré chaque université de l'académie adapte le volume horaire à sa spécificité).

- Second degré, première année : volume de formation en 2005 (hors stages, mémoire et options non obligatoires) de 510 heures à 600 heures.

- Premier degré, première année : volume de formation en 2005 417 heures (510 heures dans le premier plan).

- Second degré, deuxième année : volume de formation en 2005 (hors stages, mémoire et options non obligatoires) 423 heures (214 heures dans le premier plan).

- Premier degré, deuxième année : volume de formation en 2005 (hors stages, mémoire et options non obligatoires) 429 heures (428 heures dans le premier plan).

Fig. 58 : Volume de formation obligatoire comparé au plan de formation en 1991

	Premier degré			Second degré		
	Cours	Stage	Total	Cours	Stage	Total
Première année	600	108	708	300/500	20	320/520
Plan de formation	510	108	618	510/600	20	530/620
Seconde année	600	324	924	220	170/230	390/450
Plan de formation	428	324	752	214	170/230	394/444

Source : D'après Frédéric Charles et Jean-Paul Clément (1997)

Fig. 59 : Volume de formation obligatoire comparé au plan de formation en 2005

	Premier degré			Second degré		
	Cours	Stage	Total	Cours	Stage	Total
Première année	600	108	708	300/500	20	320/520
Plan de formation	417	150	567	300/500	20	320/520
Seconde année	600	324	924	220	170/230	390/450
Plan de formation	429	208	637	648	225	648

Source : D'après Frédéric Charles et Jean-Paul Clément (1997)

Cependant note l'ancien directeur de site (annexe 1, p. 18) : « Donc il y avait un texte de cadrage national dans lequel s'inscrivaient les différents plans de formation. Je crois que la dimension est académique, on ne peut la nier, j'ai même envie de dire que la dimension départementale avec l'héritage incontournable des écoles normales, elle est encore aujourd'hui confirmée, à tort ou à raison, mais peut-on comparer valablement le site de Mende par exemple et celui de Montpellier, je crains que non ». Il ajoute (annexe page 18) : « [...] ensuite les déclinaisons de ces textes de cadrage, de ces grandes orientations au niveau local, niveau régional certainement puisque les IUFM sont académiques mais aussi je n'ose pas dire surtout au niveau départemental ; je l'ai vécu la vérité montpelliéraine n'était pas toujours la vérité lozérienne et vice-versa.

Oh, ce qui veut pas dire pour autant qu'on formait mieux ou moins bien les maîtres d'ici qu'ailleurs mais c'est vrai qu'on percevait les changements d'échelles, inévitables, j'allais dire, dans la mise en œuvre de ces directives nationales ».

3-5 L'ouverture à l'international et vers de nouveaux publics

L'ouverture à l'international a été une priorité affichée dans le projet d'établissement 2003-2006. Un module dit « Module Préparatoire aux Périodes de Formation à l'Étranger (M2PFE)» renforce et complète la formation de base dans le domaine de la maîtrise du langage, domaine particulièrement prioritaire. Il contribue par ailleurs au renforcement de la politique de l'établissement en matière de relations internationales.

Ces modules peuvent être ouverts au second degré et aux premières années. On constate que pour des raisons différentes (les étudiants de première année sont obnubilés par le concours, et les stagiaires du second degré en alternance continue ont du mal à obtenir une autorisation d'absence de la part du chef d'établissement). L'ex-directeur du site de Montpellier témoigne (annexe 1, p. 19) : « L'inscription de ces temps de formation puisque ces stages à l'étranger constituent normalement de vrais temps de formation, l'inscription de ces temps de formation dans le plan de formation n'est peut-être pas encore totalement bien établie, c'est encore à travailler ; je crois maintenant c'est vrai que ça permet peut-être de développer une ouverture dans le cadre de projets ».

Par ailleurs, le recteur lors du CA du 14 novembre 2005 a demandé à l'IUFM un effort dans le domaine des langues en rendant le directeur de l'établissement « comptable des résultats » selon son expression.

Les tendances sont aussi à l'ouverture vers de « nouveaux publics », en particulier dans le domaine des troisièmes concours proposés aux candidats en reconversion professionnelle. La formation PE1 (préparation au CRPE) s'oriente désormais vers ces publics spécifiques nécessitant une adaptation et une personnalisation des parcours. Peut-on concevoir le développement de cette voie particulière de formation dans le cadre certaine filière PLC1 ? Se prête-t-elle, et de quelle manière, à une personnalisation des parcours (adaptation des emplois du temps, remise à niveau méthodologique, etc.) et à la possibilité de procéder par un enseignement interactif à distance de type FOAD ? L'IUFM n'a pas apporté, en 2005, de réponses à ces questions.

3-6 Les pratiques différentes demeurent du fait de la structure de la formation

3-6-1 Un investissement des enseignants-chercheurs insuffisants dans le premier degré et la deuxième année dans le second degré.

La formation de première année des professeurs des écoles est peu universitaire (peu d'enseignants-chercheurs s'y investissent et les cours ont lieu dans les sites IUFM en-dehors de l'université). On peut faire le même constat pour la seconde année. Cette remarque restant vraie au global, cependant il convient de noter des évolutions : des PRAG recrutés par l'IUFM, officiant dans le premier degré, et qui devenus maîtres de conférences, poursuivent leur investissement dans ce secteur, atténuent cet effet. Une remarque similaire peut être portée en ce qui concerne la deuxième année du second degré.

Par ailleurs, comme on a pu le montrer, les directeurs ont recherché en permanence une universitarisation de la formation.

3-6-2 La structure de la formation est bloquante

Le régime des stages influence l'année de formation professionnelle :

- Un stage en responsabilité sur l'année pour les professeurs des collèges et lycées : le stage pour le second degré est central dans la formation et tout s'articule autour, les cours étant subordonnés au stage.
- C'est l'inverse pour les professeurs stagiaires du premier degré puisque une longue période de cours précède le stage en responsabilité de quatre semaines, puis à nouveau cours, avant la seconde période de stage.

Le second degré bénéficie d'une continuité de l'alternance entre la théorie et la pratique, le premier degré alterne la théorie et la pratique sur des périodes bloquées (Charles, Clément, 1997). En fait, cette structure de la formation complique la relation entre cours théoriques et les exigences du terrain. La difficulté pour les formateurs d'intégrer les attentes des étudiants après leur passage sur le terrain, dans leurs cours est importante. Ce cloisonnement tend à accroître chez les stagiaires le sentiment d'inadéquation entre théorie et pratique.

Par ailleurs, les instituteurs maîtres formateurs (IMF) sont tenus souvent dans un statut « d'auxiliaires » de la formation (car ce sont des enseignants considérés comme non disciplinaires), les pairs ne participant pas pleinement à la formation des professeurs stagiaires (Charles, Clément, 1997). Néanmoins, des équipes mixtes se sont formées au cours des années intégrant les enseignants relevant de tous les corps (recherche, production de ressources, GAP, etc.).

4- Le stagiaire construit son parcours de formation réflexif

4-1 La responsabilisation

Associer par la responsabilisation le stagiaire à sa formation, dans la conception et la réalisation de son parcours, en tenant compte de sa situation personnelle (acquis antérieurs, aptitudes, compétences, intérêts) doit lui permettre d'établir un rapport positif avec la formation, qu'il aura à poursuivre tout au long de sa période d'activité professionnelle.

Dans la situation de formation, il ne s'agit pas de penser le sujet comme une coquille vide mais de l'autoriser à devenir concepteur, et pris dans le mouvement, à adopter la posture de l'arpenteur prêt à travailler à une appropriation/création de sens (Jorro, 1998).

La réglementation ajoute qu'«un professeur n'est pas seul ; au sein de la communauté scolaire, il est membre d'une ou plusieurs équipes pédagogiques et éducatives. Il est préparé à travailler en équipe et à conduire avec d'autres des actions et des projets. Il a le souci de confronter ses démarches, dans une perspective d'harmonisation et de cohérence, avec celles de ses collègues.

Il peut solliciter leur aide, ainsi que le conseil et l'appui des équipes de direction et des corps d'inspection ». Le stagiaire, dans le cadre de son stage en responsabilité, doit chercher à trouver sa place dans l'équipe des professeurs de sa discipline et dans les équipes pédagogiques de ses classes. Ceci passe par un dialogue avec les collègues et les responsables dans l'établissement, mais aussi par son investissement personnel.

Autant avec ses conseillers pédagogiques que dans les différents groupes de formation, le stagiaire doit s'efforcer, avec ses collègues, avec les formateurs et avec les différents intervenants, de partager ses expériences, d'analyser ses difficultés, de clarifier les ambiguïtés. Le travail en équipe conduit nécessairement à la confrontation des pratiques mises en œuvre dans l'exercice du métier. Observer, écouter, analyser, proposer, renoncer à un certain nombre de certitudes et de représentations, doit être la démarche adoptée par le stagiaire dans tous les aspects de sa formation.

4-2 Un parcours aménagé et réflexif

4-2-1 Les fondements réglementaires

La circulaire n° 97-123 du 23 mai 1997 relative aux missions du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel précise que le stagiaire doit veiller à ne pas se faire une représentation idéale du métier et des conditions de son exercice, à analyser les difficultés rencontrées, à rechercher des réponses réalistes à ces difficultés. Les textes précisent que «le professeur a conscience qu'il exerce un métier complexe, diversifié et en constante évolution. Il sait qu'il lui revient de poursuivre sa propre formation tout au long de sa carrière. Il s'attache pour cela à actualiser ses connaissances et à mener une réflexion permanente sur ses pratiques professionnelles.»

L'année de formation initiale, si elle permet l'accès au métier, ne peut prétendre constituer un bagage suffisant pour l'ensemble de la carrière. On ne reprendra pas ici l'analyse développée plus haut.

4-2-2 Les structures d'accompagnement du parcours réflexif

Le stagiaire, par de fréquents échanges réflexifs avec le tuteur et les formateurs de l'IUFM, doit donc faire ressortir ses besoins et ses attentes de formation. Cette évaluation diagnostique constituera l'ossature du projet personnel de formation qui devra s'ancrer dans la réalité de son travail en formation (stage en responsabilité, pratique accompagnée, groupe de formation disciplinaire (GFD), groupe de formation transversale (GFT) et groupe d'accompagnement professionnel (GAP), analyses de pratiques). Le mémoire professionnel et le Dossier de Formation Professionnelle (DFP) sont des outils permettant d'accompagner l'évolution de ce projet.

Progressivement, la formation ouvre des espaces à la personnalisation et s'adresse autant à un adulte responsable qu'à un professionnel garant de la qualité de son parcours de formation qui est autoévalué.

C- LA CONFRONTATION DU PLAN DE FORMATION DE L'IUFM AVEC LES RECOMMANDATIONS DES EXPERTS ET DU HCE

Si on met en regard de la synthèse des propositions du HCE et des experts (y compris de Philippe Perrenoud), les points saillants du plan de formation de l'IUFM, on constate que les actions de formation correspondent quasi intégralement aux « référentiels » proposés pour faire évoluer les IUFM.

Depuis 1991, les habilitations des plans de formation montrent que l'IUFM de Montpellier a été respectueux des textes et consignes diffusés par la centrale.

En acceptant le paradoxe, cette analyse montre que l'IUFM a appliqué les directives du ministre et que la direction a suivi, consciente des difficultés, les évolutions proposées par les experts. On peut reprocher, cependant, à la formation une certaine dispersion, un émiettement. Les maquettes et référentiels spécifiques de chaque ordre d'enseignement en sont la première cause, les demandes réitérées du ministère précisent à l'établissement des nouveautés aboutissant à un empilement des modules. Enfin, chacun sait qu'au sein d'un établissement d'enseignement supérieur (dont les fondements sont l'autonomie, la participation, la pluridisciplinarité), qui a eu en héritage les enseignants des anciennes structures, la définition d'un programme obéit à de savants arbitrages et équilibres pas toujours respectueux des besoins des stagiaires.

Sans tomber dans l'anachronisme, les concepts de formation les plus en pointe ont été maniés lors du séminaire de Pelouse. Force est de constater que la mise en œuvre a été longue, elle s'est installée par secteurs, en fonction de l'intérêt porté individuellement par les enseignants. Peut-être que les directeurs qui se déclaraient souvent « incompetents » sur les questions pédagogiques n'ont pas réellement poussé à la modernisation des plans de formation, partisans le plus souvent d'un enseignement de transmission plus que d'une professionnalisation laissée aux mains de formateurs ?

Ce n'est que dans le plan 2003-2006 qu'apparaît une volonté de construire le plan de formation à partir de l'auto-évaluation des résultats et des avancées de la recherche : une généralisation apparaît. Le contrat 2003-2006 indubitablement propose une mise en cohérence des formations et annonce la volonté de mise en œuvre d'un pilotage pédagogique de la formation qui jusque-là faisait défaut.

Par ailleurs, l'intention d'éviter une juxtaposition d'éléments de formation en manteau d'Arlequin est clairement annoncée.

Fig. 60 : La comparaison des compétences prescrites entre les experts et le quatrième plan de formation IUFM

Synthèse des propositions des experts (y compris des propositions de Philippe Perrenoud), du Haut Conseil de l'Évaluation (HCE)	Synthèse du quatrième plan de formation IUFM
-Régulation des formations et des recrutements (les axer davantage sur des qualités de motivation ou de communication que sur des capacités académiques)	-Participation à des actions de préprofessionnalisation -Dispositif de régulation des professeurs des écoles privilégiant sur test écrit des compétences (français et maths) et sur dossier expérience
	-Formation intégrée pour les entrainements aux écrits et oraux des concours comme axe de la formation générale
-Exiger un haut niveau disciplinaire -Exiger une culture enseignante et ouvrir la formation sur son environnement	-Compétences disciplinaires affirmées (volume horaire) -Une approche culturelle du métier enseignant et de la professionnalisation
-Compétence en langue française	-Le langage outil de formation professionnelle -Français : 21,5 % horaire PE1, 17% horaire PE2
-Exiger une professionnalisation poussée, -Maîtriser les stratégies d'apprentissage (concevoir son enseignement, évaluer les élèves, prendre en compte la diversité des élèves, gérer la classe, impliquer les élèves dans leurs apprentissages et leur travail)	-Analyse des pratiques -Dossier de formation professionnelle (DFP), premier pas vers la réflexivité -Notion de didactique professionnelle développée par la recherche IUFM -L'évaluation des formations comme objectif et la reconnaissance universitaire de la qualification -Liaison avec le terrain et prise en compte de la diversité : les zones de transition et de difficultés du système éducatif sont intégrées dans le plan -Personnalisation du parcours
-Compétence en langues (CLES)	-La généralisation de compétences en langue étrangère ou régionale
-Compétence en TIC	-La généralisation de compétences en informatique Certification C2i (certificat informatique et internet)
-Capacité à travailler en équipe -Capacité à s'intégrer dans le projet de l'école ou de l'établissement	-Le GAP (groupe d'accompagnement professionnel) est un dispositif qui favorise le travail d'équipe -Module spécifique pour préparer une mobilité internationale
-Compétence à réfléchir sur sa pratique, capacité à innover	-Le GAP (groupe d'accompagnement professionnel) -Alternance juxtapositive (stages et cours intégrés) -Dossier de formation professionnelle (DFP)
-Gérer sa propre formation continue	-Établir un rapport positif à la formation en vue de son prolongement
-Compétence à agir de façon éthique et responsable dans le cadre du service public	-Donner du sens à la formation : un projet centré sur des valeurs
-Contrat d'individualisation et de formation dans le cadre de la responsabilisation du stagiaire	-La responsabilisation faisant du stagiaire un acteur de sa formation et de son parcours -MOREC (module de représentation au concours)
-Réformer la maquette du concours et la place du concours	-Propositions de la CDIUFM
-Nouvelle fonction sociale de l'IUFM, accueil de nouveaux publics	-Formation aux concours spéciaux par le biais de la formation permanente
-Resserrer les liens IUFM / université (notion d'universitarisation)	-Effort sur le recrutement d'enseignants-chercheurs
-Alerter le ministère sur la formation continue ainsi que sur l'accompagnement des néo-titulaires par la FC les premières années	-Liaison formation et recherche (fondement du système universitaire) s'exprime dans des initiatives (didactique, DFP, langage élément de formation, rôle du stage et du mémoire, etc.)
-Délivrer une image forte sur le rôle des enseignants au regard de ses missions par le biais d'un référentiel	-Élaboration de référentiel sous forme de guides

La recherche à l'IUFM qui s'est organisée et développée commence à apporter des idées et des propositions. La multiplication du nombre d'enseignants-chercheurs, la volonté d'universitarisation de la formation de la part de la direction ont été des facteurs favorables à l'introduction de nouvelles notions innovantes issues de la recherche dans les pratiques et dans la formation.

V- L'ÉVALUATION DE LA FORMATION PAR ENQUÊTE AUPRÈS DES ANCIENS STAGIAIRES

A- LA MESURE DE LA SATISFACTION ÉTABLIE PAR LE MINISTÈRE ET L'IUFM DE TOULOUSE

1- Les nouveaux professeurs d'après les enquêtes de satisfaction sont satisfaits de la formation

Alfred Binet (1857-1911) directeur du laboratoire de psychophysiologie de la Sorbonne met au point en 1905 avec Théodore Simon (1872-1961) une échelle métrique de l'intelligence. Il inspirera en 1912 la notion de quotient intellectuel, le QI¹¹⁷. On peut dater de cette expérience la première tentative d'évaluation des acquis. En 1966, René Zazzo introduit une nouvelle échelle, insistant sur l'interprétation rappelant que Binet avait qualifié son échelle « d'instrument qu'on ne doit pas mettre entre les mains d'un imbécile ».

Stanislas Dehaene professeur au Collège de France dans *Le Monde* du 5 novembre 2011 préconise que les évaluations des acquis soient mise au point par un organisme extérieur validées par un comité scientifique. L'objectif et l'usage du test doit être clarifié en amont dit-il : s'agit-il de repérer des acquis ou de mesurer la performance du système ? Il faut pouvoir dire pourquoi telle compétence est évaluée plutôt que telle autre.

L'évaluation de la performance de l'enseignement, des établissements, des élèves sont donc des préoccupations anciennes, aujourd'hui permanentes.

D'après la note d'information 96-42 d'octobre 1996, au terme de leur deuxième année d'exercice les nouveaux professeurs des écoles expriment une forte satisfaction personnelle et professionnelle (90% sont très ou assez satisfaits) chiffre un peu plus élevé mais comparable à celui du second degré. Les principales difficultés sont les problèmes liés à la gestion de la classe (41% contre 49% dans le second degré), la gestion de son temps (39% contre 33% dans le second degré), à la préparation de la classe (36% contre 22%), aux conditions de travail (28% contre 37%) mais également aux problèmes de discipline avec les élèves (22% contre 32%).

2- L'évaluation de la formation : le modèle toulousain

Sans présenter une valeur de transposition totale à l'IUFM de l'académie de Montpellier, l'enquête réalisée par l'IUFM de Midi-Pyrénées apporte un complément aux assertions toutes faites. Une enquête menée en fin d'année 2005 auprès des 1450 stagiaires sortants de l'IUFM de Toulouse et à laquelle 92% d'entre eux ont répondu, a permis cette évaluation de la formation en Midi-Pyrénées. Selon Marc Courvoisier, le directeur de l'IUFM à cette époque, cette enquête, qui doit être renouvelée chaque année, est fiable à plusieurs titres : d'une part parce que le taux de réponses est important 92%, notamment parce que la remise du questionnaire a été rendue obligatoire, et, d'autre part, parce qu'elle a été faite après la tenue des jurys de validation pour favoriser l'objectivité des réponses. Cependant, il convient de noter que l'enquête n'était pas anonyme.

Prise en main de la classe (23,3% d'entre eux ne sont pas satisfaits de la préparation à la prise en main de la classe, 14,8% de la préparation à leur prise de fonction), gestion de la violence, formation aux TICE (technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement), tels sont les aspects de la formation pour lesquels un nombre relativement important de stagiaires de l'IUFM Midi-Pyrénées jugent la préparation encore insuffisante.

¹¹⁷ Rapport de l'âge mental sur l'âge réel multiplié par cent.

Cette enquête doit notamment servir, selon Marc Courvoisier, le directeur de l'IUFM de l'Académie de Toulouse, à adapter, qualitativement et quantitativement, certains aspects de la formation.

Même si certains résultats ne traduisent pas l'opinion de la majorité des stagiaires, ils reflètent, selon le directeur de l'IUFM de Toulouse, une réalité qui dépasse l'institut. Les points faibles relevés dans l'enquête, qui concernent principalement le volet professionnel de la formation et non l'enseignement disciplinaire, sont ceux qui ont fait le plus souvent l'objet de critiques au niveau national, estime-t-il.

L'IUFM toulousain juge les résultats de l'enquête globalement positifs. Même pour les aspects où se révèlent des insatisfactions, ces dernières ne sont jamais majoritaires ; globalement le questionnaire montre que les stagiaires sont plus satisfaits que non satisfaits. Ce qui montre que les formations en IUFM, souvent critiquées, ne sont néanmoins pas perçues comme mauvaises. Ainsi, plus de 77% des personnes considèrent que l'IUFM occupent une place satisfaisante dans le système éducatif et 74% jugent satisfaisante leur année de formation.

Le questionnaire révèle aussi, que le mémoire professionnel, dont l'existence avait été remise en cause par des ministères successifs, est perçu par une grande majorité des stagiaires comme un moment de réflexion indispensable et un véritable outil de formation, précise encore Marc Courvoisier. Ainsi près de 88% des stagiaires considèrent que le mémoire leur a permis de faire évoluer leurs pratiques professionnelles et plus de 80% qu'il leur a permis par ailleurs de construire des outils d'analyse de leurs pratiques.

Au-delà des aspects pédagogiques, une majorité de stagiaires (95% d'entre eux en moyenne) se déclarent satisfaits de la façon dont ils sont accueillis et accompagnés d'un point de vue administratif ainsi que des ressources dont ils disposent (équipements, médiathèque, horaires, etc.).

B- LA MESURE DIFFERÉE DE LA « FORMATION » À MONTPELLIER

1- La présentation du questionnaire

1-1 Le questionnaire

Le questionnaire se présente sous la forme de questions, posées aux stagiaires, concernant l'apport des différents dispositifs de formation dans la construction de vingt compétences (variables prévues), c'est la partie transversale ; il interroge ensuite, sur chacune des vingt compétences, les stagiaires sur leur propre estimation de leur niveau de compétence à l'entrée en formation et sur l'évolution de ces compétences en fin de formation, c'est la partie longitudinale du questionnaire. Le questionnaire recueille, bien entendu, des éléments de civilité permettant une identification fine des stagiaires avec pour objectif de procéder ultérieurement à une typologie : âge au moment de la formation, année de formation, sexe, site de formation. S'ajoutent des éléments à caractère pédagogiques portant sur le cursus : suivi de modules de préprofessionnalisation ; niveau et type de diplômes -arts, lettres, langues-, -droit, économie, gestion-, -sciences humaines et sociales-, -sciences, technologies, santé- et autres. Le mode de préparation au concours a été demandé : PE1 en IUFM et son nom, CNED, ou personnelle ainsi que le niveau des classes où le stagiaire a effectué ses stages en observation ou en responsabilité ou autre situation ayant permise une approche de la classe. Enfin, la situation de l'étudiant, lors de l'année précédente a été examinée -PE1, PLC1, en IUFM, ou sur le terrain comme liste complémentaire ou autres situations-.

1-2 L'échantillon visé et l'échantillon réel

Dans le cadre de ce travail portant sur l'évaluation de l'institut de formation des maîtres de l'académie de Montpellier le questionnaire anonyme, adoptant les règles de déontologie propres à des enquêtes de recherche, a été adressé tous sites confondus à 1200 anciens stagiaires de l'IUFM des promotions 2006 (31,5% de l'échantillon), 2007 (26,2% de l'échantillon), 2008 (30% de l'échantillon), 2009 (12,3% de l'échantillon). Sont venus se rajouter (par le bouche à oreilles ?) quatre stagiaires (ayant certainement ajournés leur formation et se considérant de la promotion d'origine) de la promotion 2005 et trois stagiaires d'années plus anciennes (ils ont été rattachés par postulat à la promo 2006 et au site de Montpellier).

Sur la totalité des mèls envoyés à deux reprises, et à distance de 15 jours chaque fois, 228 adresses se sont avérées inutilisables (le propriétaire ayant abandonné l'adresse fournie à l'IUFM sans établir de liens avec elle) réduisant l'échantillon à 972 envois utiles.

Le nombre de réponses est de 130 (soit 13,4%). Nous ne comptabiliserons pas deux réponses directes voisines de la réprimande pour oser tenter d'évaluer la formation. Et une troisième indiquant que comme la formation ne lui a servi à rien, il s'abstenait de répondre. Ces trois personnes ont reçu une réponse individualisée explicative des plus courtoises.

Il est difficile de dire clairement combien il convient d'obtenir de réponses pour assurer la validité d'une évaluation (les spécialistes de génie mathématiques et modélisation consultés n'ont pas avancés de chiffres), cependant les sondages électoraux se fondent sur un échantillon dit significatif de 900 à 1000 réponses pour établir une cartographie du vote en France des 43.2 millions d'électeurs.

Une population de professeurs semble assez homogène pour constituer un échantillon significatif lorsqu'il est interrogé sur sa formation, le pourcentage de réponses semble, comparé à celui d'une élection, satisfaisant.

2- Les objectifs du questionnaire

2-1 Le type d'évaluation

L'objectif est d'évaluer à froid, de manière différée, le rôle des dispositifs de formation dans la construction des compétences professionnelles des stagiaires. Ces compétences sont reprises du référentiel du cahier des charges de la formation du 19 décembre 2006. Une banque de 20 compétences est ainsi constituée. Il faut insister avec Abernot (1996) sur le fait que pour évaluer les apprentissages consolidés l'évaluation est sommative à référence critérielle. Pour être valide l'enquête doit mesurer ce qu'elle entend mesurer.

Après plusieurs années d'enseignement comme titulaires, l'hypothèse est faite que les ex-stagiaires sont en situation pour évaluer la façon dont la construction des compétences s'est déroulée durant leur année de formation professionnelle à l'IUFM. Un temps de latence est facilitateur de la consolidation et de l'assimilation de la compétence (Abernot, 1996).

La critique majoritaire de la notion de compétences dans l'éducation consiste à opposer les savoirs aux compétences. Les premiers auraient à voir avec la culture et le patrimoine commun de l'humanité, les deuxièmes seraient limités à une orientation utilitariste et à des savoirs instrumentaux liés à l'esprit néolibéral individualiste (Rey, 2012).

Pour d'autres (Paquay *et al.*, 2001), la notion de compétence ne s'oppose pas à celle de connaissance mais la complète, en incluant la capacité d'utiliser celle-ci dans des situations diverses. La compétence apporterait du sens aux apprentissages, en évitant la décomposition en tâches isolées, elle permettrait de centrer l'apprentissage sur la mise en activité plutôt que d'en rester à une exposition passive des savoirs.

Enfin, l'approche par compétences permettrait d'insister sur la transformation en profondeur de l'organisation cognitive, car il s'agit bien de voir comment le savoir est approprié et opérationnalisé dans des contextes variés, et non pas seulement répété ou restitué dans les mêmes conditions de son acquisition (Rey, 2012 ; Paquay *et al.*, 2001).

Ajoutons également que si l'on vise, dans les situations d'évaluation, la compétence manifestée, il faut également prendre en compte la compétence « ressentie », c'est à dire le sentiment d'être plus ou moins compétent par rapport à un tâche anticipée (Van Der Maren, Loye, 2011). En fonction des expériences antérieures, plus ou moins réussies, en fonction de tel ou tel élément du contexte, l'individu peut s'estimer plus ou moins « compétent » et se comporter différemment, en conséquence, face à un problème à résoudre. La question du retour réflexif et du sens donné à l'apprentissage est donc tout aussi important, voire plus, important, que la dimension qu'on pourrait considérer uniquement comportementale (Rey, 2012).

Ces compétences sont décrites par la combinaison d'indicateurs proches sémantiquement de la compétence exprimée dans le référentiel du cahier des charges de la formation de 2006. Le choix a été fait de privilégier des questions fermées (questions multichotomiques à réponses multiples associées à une échelle hiérarchique de Likert afin de saisir l'intensité de l'accord ou du désaccord) et ainsi de faciliter la capacité de compréhension de l'expression et du sens des réponses. Pour éviter les effets d'ancrage chaque question est associée à une question de mesure de la compétence avant et après la formation. Plusieurs plages d'expression ouverte ont été réservées aux stagiaires.

Le choix de ces promotions a été fait car l'IUFM avait la possibilité matérielle de fournir des adresses mël pour une promotion entière à partir de ces dates. Par hypothèse, il convenait de ne pas aller trop loin dans le temps pour ne pas avoir un effet de halo : réponses émanant de personnes ayant un souvenir trop éloigné de la formation, plan de formation maîtrisé qui aurait été hors de l'analyse. Ainsi, les plans de formation proposés à ces promotions correspondaient à celui de 2003-2006, analysé plus haut, à une exception : la circulaire DESA14 du 11 mai 2006 retenait le principe d'un stage en responsabilité filé en seconde année qui a été en partie intégré au plan de formation. Tous ces éléments militaient pour ce choix.

Pour un dispositif (voir ci-dessous, Fig. 61) donné, le stagiaire est invité à cocher une case de 0 (= pas du tout) à 3 (=tout à fait), 1 et 2 représentent des valeurs intermédiaires 1 (= moyennement efficace), 2 (=efficace).

Par exemple, s'il coche simultanément la case 3 de la colonne de la question n° 1 et la ligne 3, il estime que le dispositif LVE a été tout à fait efficace pour construire la compétence «Inscrire les valeurs de la République dans sa pratique professionnelle ».

En revanche si la ligne 4 « Histoire et géographie » est positionnée à 0 cela signifie que ce dispositif n'a pas été efficace dans la construction de cette compétence. S'il ne coche pas la ligne 2 « Mathématiques » cela signifie que ce dispositif n'a pas activé une construction de compétence dans ce domaine et n'est donc pas concerné.

On peut noter dans le tableau accompagnant chaque question le déroulé du plan de formation dans tous ses aspects : formation disciplinaire, formation générale, mémoire, stages.

Mais également des dispositifs plus originaux sont convoqués comme les groupes d'accompagnement professionnel, les groupes d'analyse de pratiques professionnelles ou des thématiques fortes comme la polyvalence ou les parcours individualisés.

Cette évaluation, comme indiqué plus haut, est conjuguée à une échelle de mesure du sentiment d'efficacité personnelle, d'acquisition de compétences du stagiaire ainsi qu'à

l'évolution de ce sentiment développé au cours de l'année de formation comme indiqué ci-dessous. *Mutatis mutandis*, on peut trouver dans cet outil une similitude avec la matrice d'objectifs proposée par Abernot (1996).

Fig. 61 : EXEMPLE n° 1 *Expérience professionnelle* : Inscrire les valeurs de la République dans sa pratique professionnelle (compétence 1)

	0	1	2	3
Formation disciplinaire et didactique : Français		X		
Formation disciplinaire et didactique : Mathématiques				
Formation disciplinaire et didactique : LVE				X
Formation disciplinaire et didactique : Histoire et géographie	X			
Formation disciplinaire et didactique : Sciences			X	
Formation disciplinaire et didactique : Arts visuels		X		
Formation disciplinaire et didactique : Musique				
Polyvalence et renforcement polyvalence				X
Pédagogie générale (GAP)				X
Analyse des pratiques professionnelles (APP)			X	
Mémoire : Réflexion et préparation			X	
Mémoire : Tutorat			X	
Parcours individualisé	X			
Parcours individualisé : stage à l'étranger				
Stage de pratique accompagnée		X		
Stage en responsabilité et filé				X

Agir au quotidien dans le respect de la réglementation et des textes officiels (compétence 1)

	Pas du tout efficace			Tout à fait efficace	
Avant formation en septembre					
	Pas du tout efficace			Tout à fait efficace	
Après formation en juin					

Outre cette prise d'information, l'évaluation de trois dispositifs est proposée à partir d'un questionnaire de satisfaction.

Un questionnaire sur la maternelle -finalités et enjeux, originalité de la pédagogie liée à ce niveau, spécificité de la maternelle-.

Un questionnaire sur l'utilisation des ressources en ligne -fréquence d'utilisation, réponse aux questions que se pose le stagiaire, apports spécifique à la préparation, sécurité en cas d'absence au cours, satisfaction globale-.

Un questionnaire sur la fréquentation du centre de ressources documentaires -fréquence, réponse aux besoins, horaires, conditions de travail, satisfaction globale-.

Une plage réservée aux observations libres termine le questionnaire.

2-2 La typologie des questions

Expérience professionnelle (compétence 1) :

Question 1 : Inscrire les valeurs de la République dans sa pratique professionnelle.

Question 2 : Agir au quotidien dans le respect de la réglementation et des textes officiels.

Apports didactiques, pédagogiques et institutionnels (compétence 2) :

Question 3 : Intégrer dans ses pratiques d'enseignement des activités visant à la maîtrise de la langue orale et écrite par les élèves.

Question 4 : Enseigner en ayant une attention soutenue à l'expression orale et écrite.

Apports didactiques et pédagogiques (compétence 3):

Question 5 : Maîtriser les savoirs disciplinaires et didactiques nécessaires pour enseigner.

Question 6 : Identifier des liens entre les disciplines pour contribuer à leur articulation dans le cadre de la polyvalence.

Expérience professionnelle (compétence 4) :

Question 7 : Analyser les pratiques professionnelles.

Question 8 : Construire une progression des apprentissages.

Question 9 : Choisir des moyens pédagogiques et didactiques adaptés aux objectifs d'apprentissage.

Apports didactiques, pédagogiques et institutionnels (compétence 5) :

Question 10 : Instaurer dans la classe un climat de confiance propice aux apprentissages.

Question 11 : Organiser des situations d'apprentissage développant la participation et la coopération des élèves.

Apports didactiques, pédagogiques et institutionnels (compétence 6) :

Question 12 : Adapter le contenu des séances de façon à faire progresser chaque élève.

Question 13 : Différencier sa pratique en fonction des besoins des élèves.

Expérience professionnelle (compétence 7) :

Question 14 : Analyser les performances observées et déterminer les causes d'erreurs.

Question 15 : Concevoir aux différents moments de l'apprentissage une évaluation permettant de rendre compte des acquis des élèves.

Apports didactiques, pédagogiques et institutionnels (compétence 8) :

Question 16: Utiliser les TIC pour travailler en réseau avec ses collègues.

Apports didactiques, pédagogiques et institutionnels (compétence 9) :

Question 17 : Être en mesure d'intégrer des élèves à besoins particuliers ou en situation de handicap.

Question 18 : Construire des relations avec les parents ou les familles sur son enseignement et avec des partenaires extérieurs (projets culturels, échanges linguistiques, monde professionnel.

Projet personnel (compétence 10) :

Question 19 : Préparer ses cours en croisant plusieurs sources et en innovant.

Question 20 : Prendre en compte dans son enseignement les apports de la recherche sur l'école et l'enseignement.

Fig. 62 : La répartition des questions selon les compétences évaluées

Questions portant sur la	Nombre de questions
compétence 1	2
compétence 2	2
compétence 3	2
compétence 4	3
compétence 5	2
compétence 6	2
compétence 7	2
compétence 8	1
compétence 9	2
compétence 10	2
	20

Campanale (2005) propose le classement des compétences en :

- compétences au cœur de l'activité d'enseignement, compétence 4, compétence 5, compétence 6, compétence 7,
- compétence connexes, compétence 9, compétence 10,
- compétences transversales, compétence 1, compétence 2, compétence 3, compétence 8.

Fig. 63 : La répartition des questions selon les objectifs génériques et les compétences évaluées

Objectifs génériques	Questions n°	Compétences n°
Expérience professionnelle	1, 2, 7, 14, 15 (25 %)	1, 4, 7 (25 %)
Apports didactiques, pédagogiques et institutionnels	3, 4, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 16 (45 %)	2, 4, 5, 6, 8 (42 %)
Apports didactiques et pédagogiques	5, 6, 17 (15 %)	3, 9 (16,5 %)
Projet personnel	18, 19, 20 (15 %)	9, 10 (16,5 %)

3- Les limites de l'exercice

Certes, certains chercheurs voient dans ces dispositifs évaluatifs une perspective de management entrepreneurial (Koebel, 2006). Nonobstant, la tentative de rapprocher les résultats de cette enquête d'évaluation de celle de Toulouse peut être forte. Or, de notre point de vue, ce n'est pas possible. Car, on passe d'une évaluation tripolaire de la formation toulousaine (stage en responsabilité, mémoire professionnel, enseignements) où il s'agissait de se prononcer sur la capacité globale du stagiaire toulousain à enseigner (quoique l'évaluation de Toulouse soit critériée afin de juger la qualité des enseignements) à une appréciation fondée, non plus sur la compétence à enseigner, mais à une évaluation dans l'étude montpelliéraine sur ou par les compétences (Campanale, 2009). Chaque dispositif montpelliérain évalué l'est par rapport à un sentiment de compétence acquise. Comme le souligne Abernot (1996), en proposant aux ex-stagiaires d'évaluer eux-mêmes leurs compétences, des éléments parasites à la compétence évaluée peuvent interférer (distance avec la réalité, préférences personnelles, image valorisée d'un enseignant, évaluation d'un enseignant et non l'impact d'un dispositif d'apprentissage, etc.). Ce questionnaire est spécifique, car une compétence est toujours singulière et reste inséparable de l'individu (Carette, 2009) ; c'est un processus dynamique en évolution constante (Pastré, 1999). La compétence d'un stagiaire représente l'ensemble de ce qu'il est capable, potentiellement, d'accomplir (Abernot, 2009). En utilisant cet outil, en reprenant les propos cités par Abernot (1996) empruntés aux chercheurs de l'IUFM de Toulouse -équipe GEREX-SOUTIEN- le questionnaire associant en majorité des questions fermées à quelques questions ouvertes fait davantage appel à la pensée convergente qu'à la pensée divergente.

La compétence demande une combinaison de ressources cognitives (De Ketele, 2005) ; et elle se traduit par un savoir agir validé (Le Boterf, 2000), dans le cadre estimé par le stagiaire lui-même. L'évaluation, en direct ou différée, nécessiterait donc dans l'idéal un accompagnement formatif tant des stagiaires que des évaluateurs, il s'agirait non seulement de valider l'appropriation de compétences mais aussi un ensemble de processus dans différents éléments constitutifs de l'activité dans la mesure où l'évaluation des compétences en construction est résolument formative, dynamique et traduit une évolution (Jorro, 2007). Cependant, en l'absence de dispositif, une évaluation de ce type comporte des atouts, elle contribue à l'harmonisation des références d'évaluation et permet des régulations individualisées de la formation (Campanale, 2009). Néanmoins, l'évaluation des compétences suscite des tensions (contrôle de conformité, évaluation compréhensive, évaluation qui exclut un travail individuel), elle est gérable pour l'évaluateur/formateur que s'il adopte une posture d'ami critique (Jorro, 2006) en valorisant le positif.

Dans cette perspective, les échanges entre IUFM et universités de l'académie sont capitales pour former de « bons enseignants ». Du resserrement ou de l'élargissement des champs de cette coopération, notamment le transfert recherche/formation, dépendent sans doute les évolutions et les progrès de la formation des enseignants.

Il a été impossible d'évaluer cette valence compte tenu de la structure de la formation, et souvent pour les stagiaires de l'impossibilité d'identifier la catégorie de formateurs auxquels ils ont affaire ainsi que leur rattachement à un établissement.

4- Restitution des réponses (la restitution complète du questionnaire figure en annexe, p. 68)

4-1 Analyse des difficultés

La réponse des stagiaires a occulté le niveau des diplômes qui n'a pas pu être exploité (la question n'étant certainement pas assez précise et prescriptive).

Un regret, le choix fait de ne pas avoir identifié l'Éducation Physique et Sportive comme une formation disciplinaire et didactique.

Or, la discipline répond à une épistémologie particulière (associant dès le début de la formation en Licence (L), l'alternance) et aurait été citée, peut-être plus volontiers, par les stagiaires comme un dispositif emblématique associant théorie et pratique. Cependant, dans les notes personnelles connexes à l'enquête aucune remarque n'a été faite dans ce sens par les stagiaires.

Le questionnaire était technique et il requerrait une attention, et même une concentration, importantes de la part des stagiaires : le temps consacré à la réponse distingue trois ensembles : 80% ont consacré au moins 16 minutes (ce temps n'est qu'indicatif car on a constaté que deux tiers des personnes qui ont répondu s'y sont prises à plusieurs fois avant d'établir leur réponse définitive), 15,4% entre 17 et 32 minutes, 4,6% 33 minutes et plus.

Les plages libres ont libéré la parole permettant aux stagiaires d'exprimer leur pensée sous forme synthétique : mis à l'écart quelques sentences négatives ou positives (j'ai perdu une année, j'ai été bien préparé), ou se sont trompés de type d'évaluation (certains cours étaient totalement inefficaces, il s'agit pour moi d'une responsabilité personnelle des formateurs eux-mêmes inefficaces, quid de leur évaluation?).

La plupart des remarques ont pris une forme explicative des réponses, en insistant sur un point que les stagiaires jugeaient essentiel. L'analyse s'ouvrira aux remarques des stagiaires. Enfin, il convient de signaler deux défaillances techniques qui n'ont pas permis d'exploiter une question concernant la maternelle et une autre concernant le centre de ressources documentaires (annexe 6, p. 90, 91).

4-2 Analyse de l'échantillon

Le questionnaire visait tous les sites, les réponses enregistrées en provenance des stagiaires sont les suivantes : 32,6% des réponses proviennent du site de Montpellier (le pourcentage proportionnel à l'effectif n'aurait dû être que de 25,7%), 27,7% du site de Perpignan (le pourcentage proportionnel à l'effectif n'aurait dû être que de 22,2%) , 20,8% du site de Nîmes (le pourcentage proportionnel à l'effectif aurait dû être de 24,7%), 14,9% du site de Carcassonne (le pourcentage proportionnel à l'effectif aurait dû être de 17,7%) et 4% du site de Mende (le pourcentage proportionnel à l'effectif aurait dû être de 9,8%). Les anciens stagiaires des sites de Montpellier, Perpignan ont répondu proportionnellement mieux que leurs anciens condisciples des autres sites (sans que l'on puisse en tirer une conclusion). C'est le classement au concours qui détermine le site d'affectation en PE2, la préparation a pu se dérouler dans un autre site : 38,4% des stagiaires ayant répondu ont effectué leur préparation sur le site de Montpellier, 24,7% sur le site de Perpignan, 9,6 % sur le site de Nîmes, 16,4% sur le site de Carcassonne et 2,7% du site de Mende, le pourcentage restant correspondant à des stagiaires qui ont effectué la préparation dans un autre IUFM ou en « cours du soir » ou qui n'ont pas répondu à la question (cependant, si on mixte -site de préparation et site d'affectation- on peut noter que les stagiaires ayant suivi la formation à

Montpellier ont été plus attentifs à cette enquête). Le sex-ratio est de 80% de femmes et 20% d'hommes.

La question portait sur l'âge au moment de la formation. Parmi les stagiaires, ceux de moins de 24 ans représentent au moment de la formation 35,8%, ceux entre 25 et 27 ans sont 35%, entre 28 ans et 31 ans 14,2% et 32 ans et plus 15%. Un tiers des personnes ayant répondu ont fait leur formation, si on peut avancer cette expression, à un âge normal. Toutefois, la pyramide des âges n'a rien d'exceptionnel : l'IUFM d'Alsace avait la pyramide suivante en 1997 : 33,4% ont un âge entre 22 et 25 ans, 33% entre 26 et 28 ans, 33,6% 29 ans et plus. Les femmes représentaient 85% de l'effectif (Charles et Clément, 1997).

27,9% sont diplômés du secteur sciences technologies et santé, 27,1% du secteur sciences humaines et sociales, 24,8% du secteur langues, lettres et arts, 10,1% du secteur droit économie et gestion, et autres 10,1%. La moitié est donc « littéraire », un quart « scientifique ».

Leur préparation du concours n'est pas homogène puisque 69,8% ont suivi la première année d'IUFM, 11,1% ont préparé le concours par le CNED et 19% déclarent l'avoir préparé par leurs propres moyens.

Enfin, 7,2% indiquent n'avoir eu aucune expérience professionnelle avant leur entrée en deuxième année, 39,8% ont suivi des formations de pré-pro, 8,8% avaient déjà enseigné (stagiaires issus de la liste complémentaire du concours ayant exercé une année incomplète dans une classe avant de rejoindre la formation en seconde année) et 18,4% déclare avoir eu une expérience autre qui est considérée par eux comme une préparation au métier.

Le portrait type du stagiaire de l'échantillon est difficile à établir, une esquisse serait plus près de la vérité : c'est une femme de moins de 27 ans, littéraire, provenant d'un site IUFM lié à une université, qui a suivi une première année d'IUFM en s'étant préparée par de la pré-pro.

4-3 Analyse des réponses

4-3-1 Expérience professionnelle (compétence 1)

Question 1 : Incrire les valeurs de la République dans sa pratique professionnelle.

En réponse à cette question, la formation en histoire et géographie avec le parcours individualisé sont les axes d'appui forts à la constitution de la compétence. Elle se construit souvent avec une association périphérique à l'Éducation nationale lors du parcours individualisé.

Les stagiaires ont le sentiment de l'efficacité de l'apport de la formation puisque 63% étaient conscients de lacunes en début de formation, alors qu'à l'issue de la formation 62% considèrent qu'ils sont plus aguerris.

Question 2 : Agir au quotidien dans le respect de la réglementation et des textes officiels.

Ce sont indubitablement les stages en responsabilité (notamment lorsque le stage est filé c'est-à-dire organisé une journée par semaine sur l'année) et de pratique accompagnée qui permettent d'intégrer la compétence à égalité avec l'enseignement disciplinaire et didactique (français, histoire et géographie, sciences, musique). Si au départ 23,3% des stagiaires reconnaissent des lacunes, 80% au sortir de la formation ont le sentiment d'avoir acquis ces compétences.

4-3-2 Apports didactiques, pédagogiques et institutionnels (compétence 2)

Question 3 : Intégrer dans ses pratiques d'enseignement des activités visant à la maîtrise de la langue orale et écrite par les élèves.

Les dispositifs de formation favorisant la prise en compte dans l'enseignement de la langue orale et écrite sont le stage de pratique accompagnée et le stage en responsabilité, la formation en français suit. Avant la formation le sentiment d'un déficit de compétence est

faible 7,2% ; après la formation, le sentiment est que l'étayage apporté par les dispositifs de formation n'a pas suffisamment renforcé la compétence ; l'effet formation n'a que peu joué d'après les stagiaires.

Question 4 : Enseigner en ayant une attention soutenue à l'expression orale et écrite.

Avant la formation, 66% des stagiaires ont le sentiment qu'ils étaient peu préoccupés par l'expression orale et par l'expression écrite dans la pratique d'enseignement. Ce sentiment évolue positivement puisqu'ils ne sont plus que 24% à estimer qu'ils n'ont pas été formés correctement pour améliorer cette compétence.

4-3-3 Apports didactiques et pédagogiques (compétence 3)

Question 5 : Maîtriser les savoirs disciplinaires et didactiques nécessaires pour enseigner.

Le peloton de tête des dispositifs valorisant cette compétence est compact : enseignements disciplinaires et didactiques le disputent aux stages, avec un avantage pour ces derniers. Cependant, 7,2% des stagiaires se considéraient en non capacité de compétence avant la formation, 16,6 % à la sortie. L'effet formation a été de l'avis des stagiaires peu efficace, elle a maintenu le niveau de compétence sans l'améliorer substantiellement.

Question 6 : Identifier des liens entre les disciplines pour contribuer à leur articulation dans le cadre de la polyvalence.

La question de la polyvalence, et des compétences qui sont associées pour intégrer les disciplines dans ce cadre, est fondamentale. Ce sont les stages qui sont jugés facilitateurs pour acquérir et développer cette compétence. Les dispositifs transversaux (module polyvalence, GAP, APP) sont loin d'être plébiscités.

Plus étrange, en début de formation, les stagiaires se jugent assez préparés à 77% (dont très bien préparés à 38,5%) à cet exercice (ce chiffre correspond à l'effectif ayant suivi la première année PE1 associé à celui des stagiaires issus de la liste complémentaire) ; le sentiment d'acquisition de compétences est de 81,4% en fin de formation (dont bien à très bien préparés à 59,2%) traduisant un saut qui est qualitatif.

4-3-4 Expérience professionnelle (compétence 4)

Question 7 : Analyser les pratiques professionnelles.

L'analyse des pratiques constitue un élément important d'une formation qui se veut réflexive. Les dispositifs les plus prisés par les stagiaires comme accélérateurs de la compétence sont les stages. Dans ce palmarès, deux disciplines (le français et les mathématiques) se conjoignent un peu en retrait au dispositif d'analyse de pratiques.

La question fait apparaître une nouveauté pour des stagiaires qui se perçoivent, à leur début, peu enclins à cette pratique (17,9%). À la fin de l'année ce n'est plus que 24,1% d'entre eux qui pensent ne pas être suffisamment prêts.

Question 8 : Construire une progression des apprentissages.

Construire la progression des apprentissages est la base de la pédagogie. Les stagiaires considèrent que c'est le terrain (les stages) qui constitue la source d'apprentissage la plus profitable. La plupart ont découvert cette technique : 4,1% se déclarent compétent à l'entrée de la formation. En fin de parcours, 58,8% se considèrent capables de maîtriser cette compétence, 9,8% avouent ne pas être prêts.

Question 9 : Choisir des moyens pédagogiques et didactiques adaptés aux objectifs d'apprentissage.

Faire le choix judicieux des outils pédagogiques et didactiques qui seront adaptés aux objectifs d'apprentissage relève de la maîtrise de la didactique. L'apprentissage pour les stagiaires est le fait exclusivement des stages et plus particulièrement du stage accompagné. 6,8% des stagiaires se sentent aptes avant le démarrage de la formation, 66,7% en possession des compétences au sortir de l'année de PE2.

4-3-5 Apports didactiques, pédagogiques et institutionnels (compétence 5)

Question 10 : Instauration dans la classe un climat de confiance propice aux apprentissages.

Instaurer un climat propice aux apprentissages est délicat et demande une bonne pratique de la classe pour ne pas se sentir dépassé par la multitude des tâches à aborder de front. Stages et quelques disciplines (maths et langues) ont permis les acquisitions. En fin de parcours de formation, 6,5% parmi les stagiaires se déclarent encore inaptes à cette maîtrise.

Question 11 : Organiser des situations d'apprentissage développant la participation et la coopération des élèves.

La facilitation de la participation et la coopération des élèves n'est pas appréhendée comme une difficulté puisque 83,7 % des stagiaires indiquent qu'ils maîtrisent cette compétence dès le début de la formation (effet de l'expérience et de la PE1). Ils disent avoir appris autant dans les stages que dans la formation disciplinaire et didactique, un peu moins dans les formations GAP, APP, mémoire. En revanche, la formation n'est pas jugée favorablement en termes de contribution pour épauler la progression dans la compétence.

4-3-6 Apports didactiques, pédagogiques et institutionnels (compétence 6)

Question 12 : Adapter le contenu des séances de façon à faire progresser chaque élève.

Les stages ont été l'apport majeur en matière de construction de cette compétence d'individualisation de la formation aux besoins de chacun des élèves pour les faire progresser.

En revanche, la formation est jugée sévèrement car des stagiaires, qui ne se déclaraient pas incompetents à l'entrée de l'année, se déclarent pour 46,7 % d'entre eux en situation de régression professionnelle. Pour les stagiaires les dispositifs transversaux n'apportent pas le supplément d'âme qui aurait pu inverser cette appréciation.

Question 13 : Différencier sa pratique en fonction des besoins des élèves.

La différenciation de sa pratique en fonction des besoins des élèves relève de la maîtrise du métier d'enseignant. C'est le stage de pratique accompagnée et la formation disciplinaire et didactique (fdd) mathématiques qui permettent de construire cette compétence. Malgré la difficulté de l'entreprise les stagiaires appréhendent positivement leurs capacités à 90,7%. Cependant, force est de constater que le bénéfice de la formation n'est pas jugé satisfaisant: 36,9% des stagiaires se jugent compétents à l'issue de la formation.

4-3-7 Expérience professionnelle (compétence 7)

Question 14 : Analyser les performances observées et déterminer les causes d'erreurs.

Stages et une discipline isolée (en l'occurrence les maths) permettent le développement de cette compétence qui est la pierre angulaire (analyser la cause des erreurs) du progrès de l'élève. Là encore (moins de 5% de peu aptes deviennent en fin de formation 17,4% de peu aptes) le sentiment d'une absence de pertinence de la formation, eu égard à la compétence, est perceptible.

Question 15 : Concevoir aux différents moments de l'apprentissage une évaluation permettant de rendre compte des acquis des élèves.

Truisme, c'est sur le terrain (stages) que l'on peut se rendre compte des effets des apprentissages et des acquis des élèves. C'est indéniablement par le compagnonnage que se construit cette compétence relative à l'évaluation. Les apports théoriques des disciplines et de la didactique ne sont pas ignorés par les stagiaires.

Ceux qui se déclarent compétents en début de formation sont 44,7%, le chiffre n'est que de 50% en fin de formation ; il a progressé qualitativement de 7 points.

4-3-8 Apports didactiques, pédagogiques et institutionnels (compétence 8)

Question 16 : Utiliser les TIC pour travailler en réseau avec ses collègues.

L'utilisation des TIC se construit par les mathématiques et puis loin derrière par le reste des modules de formation. Étonnement, 59,4 % des stagiaires se disent particulièrement en difficulté dans ce domaine de compétence au démarrage de la formation. Ils ne sont plus que 25,8 % dans ce cas en fin de formation. Le sentiment de compétence est de 35,5% en fin de formation (12,6% au départ).

Cependant, les peu satisfaits par le rôle de la formation dans le renforcement de la compétence restent numériquement importants (38,7% en fin de formation).

4-3-9 Apports didactiques, pédagogiques et institutionnels (compétence 9)

Question 17 : Être en mesure d'intégrer des élèves à besoins particuliers ou en situation de handicap.

Le module polyvalence permet une bonne préparation pour intégrer des élèves à besoins particuliers ou en situation de handicap, puis le mémoire ou le parcours individualisé. Parmi les stagiaires 68,8 % se présentent comme compétents pour assurer cette intégration avant la formation. Cependant, on note une progression qualitative dans les réponses : les stagiaires en difficulté de compétence restent autour de 30% au sortir de l'année de formation.

Question 18 : Construire des relations avec les parents ou les familles sur son enseignement et avec des partenaires extérieurs (projets culturels, échanges linguistiques, monde professionnel).

L'ouverture aux parents et aux partenaires est une construction adossée au stage en responsabilité et à celui de pratique accompagnée. La formation a un effet mélioratif : 20% des stagiaires se déclarent compétents en début de formation, 50% à la fin de l'année. Cependant, l'effet formation nous semble limité sur une compétence d'ouverture.

4-3-10 Projet personnel (compétence 10)

Question 19 : Préparer ses cours en croisant plusieurs sources et en innovant.

La formation disciplinaire (notamment l'histoire et géographie) permet de croiser les informations et d'innover dans sa pratique professionnelle. Ceux qui avaient des représentations d'incompétence, 20% en début de formation, ne sont plus que 3,2% en fin de formation. Cependant, 35,5 % émettent des doutes sur la capacité de la formation à améliorer cette compétence.

Question 20 : Prendre en compte dans son enseignement les apports de la recherche sur l'école et l'enseignement.

Pour les stagiaires, c'est en sciences et en maths que le transfert recherche/formation est le plus visible. Cependant un doute important est émis par 63,7% des stagiaires sur la capacité de la formation à intégrer la valorisation des apports de la recherche dans la formation.

4-4 Analyse de trois dispositifs

4-4-1 Le dispositif sur les maternelles

Ce dispositif fait partie des agencements visant à se rapprocher du terrain. L'enseignement en maternelle représente par ailleurs un enseignement particulier.

Le dispositif n'est pas jugé efficace, qui plus est, de l'avis des stagiaires, il prépare peu à l'exercice du métier que ce soit par le module épistémologie ou par celui relatif à la pédagogie spécifiques de la maternelle. L'appréciation confirme les avis exprimés tout au long de ce questionnaire, les dispositifs mettant en activité les stagiaires ont leur préférence. Un stagiaire indique : « (...) notre groupe était en stage filé pour les maternelles ; je pense que la formation m'a aidé à bien en comprendre les finalités et les enjeux, ainsi que l'originalité de la pédagogie.

Fig. 64 : La satisfaction exprimée par les stagiaires vis-à-vis du module maternelle

	Réalisation de l'objectif		Qualité des modalités de travail		Niveau de préparation au métier	
	<i>Peu efficace</i>	<i>Efficace</i>	<i>Peu efficace</i>	<i>Efficace</i>	<i>Peu efficace</i>	<i>Efficace</i>
La présentation des finalités de cet enseignement, des enjeux, de l'originalité de la pédagogie	48,1%	51,9%	50%	50%	60%	40%
La spécificité de la maternelle dans le système d'enseignement	48%	52%	5,6%	41,4%	60%	40%

Nous étions assez bien préparés au métier en maternelle, avec toutefois un manque de pratique accompagnée dans les classes ». Sentiment inverse pour un autre : « Maternelle parent pauvre dans la formation, dommage car c'est une vraie spécificité dans notre métier ».

4-4-2 Les ressources en ligne

Les ressources en ligne sont utilisées tous les jours par un tiers des stagiaires, au moins une fois par semaine par un autre tiers, encore 15% l'utilisent plusieurs fois par semaine, ceux qui l'utilisent jamais sont 6%.

Les stagiaires sont satisfaits (81,3%) de la variété et de la richesse de ce qu'ils trouvent sur le site. L'apport à la formation est considéré comme efficace (60,9%).

Néanmoins, le dispositif n'est pas considéré comme un palliatif au cours. C'est un dispositif sur lequel l'IUFM a investi avec des effets positifs puisque la satisfaction totale est de 54,4%. Un stagiaire témoigne : « Les ressources pédagogiques en ligne étaient en voie de développement. Maintenant, elles restent incontournables dans ma pratique quotidienne d'enseignant et de maître formateur ».

Fig. 65 : La satisfaction exprimée par les stagiaires vis-à-vis de la formation à distance

	Apport dans la formation		Sécurité en cas d'absence au cours		Niveau de satisfaction	
	<i>Peu efficace</i>	<i>Efficace</i>	<i>Peu efficace</i>	<i>Efficace</i>	<i>faible</i>	<i>fort</i>
Formation en ligne	39,1%	60,9%	54,5%	45,5%	45,6%	54,4%

4-4-3 Les centres de ressources documentaires

Les centres de ressources documentaires ne donnent pas satisfaction aux stagiaires qui sont 79 % à l'indiquer en jugeant négativement les conditions de travail en bibliothèque. Tout comme les locaux et les horaires qui n'ont pas leur heure. En revanche, le fonds est considéré comme extrêmement riche ce qui permet de répondre aux besoins.

Fig. 66 : La satisfaction exprimée par les stagiaires vis-à-vis du centre de ressources documentaires

	Adaptation du fonds		Horaires d'ouverture		Qualité des locaux		Satisfaction	
	<i>Peu efficace</i>	<i>Efficace</i>	<i>Peu efficace</i>	<i>Efficace</i>	<i>Peu efficace</i>	<i>Efficace</i>	<i>Peu efficace</i>	<i>Efficace</i>
CRD	5,2%	94,8%	71%	29%	76,4%	23,6%	79%	21%

5- Synthèse

5-1 Le rôle primordial des stages pour les stagiaires

5-1-1 Dépasser la formation technique

Les stagiaires qui ont répondu au questionnaire ont privilégié parmi les dispositifs «constructeurs de compétences » les stages, qui ont été mis en exergue. La figure 67, ci-dessous, présente les deux dispositifs les mieux classés par les stagiaires pour chacune des 20 questions : les stages recueillent 29 citations sur 40 possibles, soit 72,5 %. La formation disciplinaire et didactique qui arrive derrière recueille 9 citations, soit 22,5%. Un stagiaire résume bien le sentiment général : « J'aimerais que l'on retienne un élément primordial, l'importance des stages (de pratique accompagnée, de responsabilité mais aussi d'observation ou à l'étranger). En effet, même si les cours théoriques ne doivent pas être négligés, les stages sont les moments où l'on apprend le plus ».

Les fonctionnaires stagiaires expriment donc fortement leur attente : recevoir une formation « technique » qui les met en capacité d'animer une classe et d'assurer la réussite des élèves. Le développement personnel, le disciplinaire s'il ne débouche pas sur des apports concrets ne concentrent pas leur intérêt.

Fig. 67 : L'effet formation dans la construction des compétences des stagiaires du premier degré

Q*	C*	Les deux dispositifs privilégiés, cités par les stagiaires pour construire la compétence	Au regard de la compétence ratio de l'effet de la formation (différentiel entre le sentiment d'être pas du tout efficace ou moyennement efficace et d'être très efficace ou tout à fait efficace) ***
1	1	Stage à l'étranger, fdd ** en histoire et géographie	30,9
2	1	Stage en responsabilité, fdd en sciences	61,3
3	2	Stage en responsabilité, stage de pratique accompagnée	66,7
4	2	Stage en responsabilité, stage de pratique accompagnée	52
5	3	Stage en responsabilité, stage de pratique accompagnée	66,7
6	3	Stage en responsabilité, stage de pratique accompagnée	62,9
7	4	Stage de pratique accompagnée, stage en responsabilité,	51,7
8	4	Stage en responsabilité, stage de pratique accompagnée	17,6
9	4	Stage de pratique accompagnée, stage en responsabilité	33,4
10	5	Stage de pratique accompagnée, stage en responsabilité	43,5
11	5	Stage de pratique accompagnée, fdd sciences	40,4
12	6	Stage de pratique accompagnée, stage en responsabilité	6,7
13	6	Stage de pratique accompagnée, fdd mathématiques	-26,2
14	7	Stage en responsabilité, stage responsabilité	30,2
15	8	Stage en responsabilité, stage à l'étranger	79
16	8	Fdd maths et fdd sciences	-29
17	9	Module polyvalence, mémoire	81,3
18	9	Stage en responsabilité, stage de pratique accompagnée	0,1
19	10	Fdd Histoire et géographie, stage en responsabilité	22,6
20	10	Fdd sciences, fdd maths	-27,3

*Q= question *C= compétence **Fdd= formation disciplinaire et didactique

***ratio idéal : 100 (personne ne se sent en difficulté de compétence et tous les stagiaires s'estiment efficaces, très efficaces ou tout à fait efficaces) : plus le ratio se rapproche de zéro moins l'effet formation est considéré par les stagiaires comme efficace.

Il en va de même en ce qui concerne le développement de leurs capacités d'analyse des situations et la formation à la recherche. La seconde année, après une première année consacrée à la préparation du concours (disciplinaire) est une année pour eux de formation professionnelle en alternance. Les réticences sur les disciplines sont importantes (notamment sur les disciplines en option) lorsqu'elles ont du mal à articuler théorie et pratique.

Un stagiaire exprime le sentiment majoritaire : « Le plus efficace dans ma formation a été des stages pratiques avec un retour sur mon enseignement. Les cours à l'IUFM ne m'ont pas été utiles pour faire face à la réalité du terrain ».

Un autre précise : « Formation dans l'ensemble trop scolaire et parfois détachée de la réalité du terrain, mais ça on s'en aperçoit quand on y est [...] ». Enfin un troisième affirme : « Bien qu'efficaces, les stages étaient néanmoins trop peu nombreux lors de mon année de PE2 (notamment les stages d'observation dans les trois cycles) ». Ils déplorent parfois des manques comme ce stagiaire : « Aucune formation concernant l'ASH lors de la PE2 (enfin si, une matinée d'observation en classe d'intégration scolaire (CLIS) ou en section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) sur toute l'année scolaire [...] comme si cela était représentatif de l'ensemble de l'adaptation scolaire et scolarisation des élèves handicapés (ASH) !), ce qui est absolument consternant, quand on sait qu'environ 25% des élèves de l'IUFM se sont retrouvés à leur sortie dans l'enseignement spécialisé pour leur 1er poste ».

Paquay (2007) précise que l'enseignant professionnel exerce en responsabilité une activité intellectuelle au service de la société, dont la technique s'apprend au cours de carrière par une longue formation et par l'intégration d'un groupe professionnel régi par une éthique et une déontologie. L'enseignement est un art qui ne peut se réduire à une technique dans la mesure où l'enseignant professionnel doit tenir compte d'un grand nombre de paramètres possibles dans la situation de formation considérée, il les articule de manière critique, envisage une ou plusieurs possibilités de conduites et prend des décisions de planification de son action, réajuste son action dans l'instant s'il le perçoit comme nécessaire (réflexion dans l'action), dit Paquay (2007). Mais, en outre, le praticien efficace, maîtrisant la pratique du métier, est capable seul et avec d'autres (facette interdisciplinaire du métier), de définir et d'ajuster des projets dans le cadre d'objectifs et d'une éthique, d'analyser ses pratiques et, par cette analyse de s'auto-former au long de sa carrière (Paquay, Altet, Charlier, Perrenoud, 2001). La formation aux compétences professionnelles ne peut se réduire au « faire », mais pour faire face à la complexité des situations pédagogiques, il doit ajouter le « dire » ce que l'on fait, argumenté par l'analyse.

5-1-2 Dépasser le compagnonnage

Le stage en responsabilité constitue le temps fort de la seconde année dite en alternance, les stagiaires n'ont bénéficié en première année que de deux stages en pratique accompagnée de trois semaines chacun et ont pu s'exercer dans le meilleur des cas avec un maître formateur ou un enseignant en tenant lieu. Le questionnaire montre la forte attente des stagiaires et leur déception.

Le stage en responsabilité entre dans l'évaluation : d'où la question jamais éclaircie pour le stagiaire, évaluation sommative ou formative. La direction des études a beau indiquer que le stage est formatif et la dernière visite évaluative rien n'y fait, l'angoisse est présente.

Les stagiaires expriment un sentiment double : un besoin d'être accompagnés par un tuteur confirmé (stage de pratique accompagnée) et un souhait d'autonomie (stage en responsabilité). Ils regrettent la coordination difficile entre les catégories de formateurs.

Un stagiaire exprime cette attente : « Décalage entre le terrain et la théorie car les cours étaient souvent assurés par des personnes des collèges/lycées qui n'ont pas enseigné en classes primaires/maternelles ». Un avis complémentaire : « Les cours efficaces étaient en général dispensés par les maitres formateurs, en charge de classe, pas par les enseignants-chercheurs, ou profs issus du secondaire (sauf en sciences) ». Un autre avis : « La pratique professionnelle est le plus facilement analysable lors des stages en pratique accompagnée où en tant que stagiaire nous étions mis en situation professionnelle et qu'un professionnel nous aidait à construire notre propre réflexivité professionnelle ».

Philippe Perrenoud nous met en garde : le compagnonnage a un effet formateur sur l'habitus, mais il reste traditionnel.

La pratique pédagogique est gouvernée par l'habitus du maître, système de schèmes de pensée et d'action qui sous-tendent les micro-décisions prises en classe, sur le vif (Perrenoud, 1983). Si l'habitus se transforme en réponse à des situations problèmes la formation doit en créer. Les dispositifs susceptibles de favoriser la prise de conscience et de transformer l'habitus sont pour lui : la pratique réflexive, l'échange sur les représentations et les pratiques, l'observation mutuelle, la métacognition avec les élèves, l'écriture clinique, la vidéoformation, l'entretien d'explicitation, l'histoire de vie, la simulation et les jeux de rôle, l'expérimentation et l'expérience (Perrenoud, 2001b). Si les règles énoncées sont perçues par les enseignants stagiaires comme irréalistes (par des enseignants coupés de la réalité de la classe) ou inatteignables (en décalage avec les possibilités d'action d'un enseignant débutant) elles seront rejetées (Leblanc et ali., 2008). Ces remarques plaident pour ne pas développer une relation de type compagnonnage basée sur des interactions asymétriques fortement prescriptives mais plutôt une relation empathique qui débouche sur des conseils lorsque ceux-ci sont sollicités et attendus (Leblanc et ali., 2008).

5-1-3 Dépasser le minimum pédagogique

Baillauquès (2001) s'interroge sur le rôle de la représentation dans la construction des compétences professionnelles qui seraient une question de point de vue de l'acteur, chacun ayant sur ses compétences un point de vue. La représentation constitue un outil d'intégration sociale, d'identité professionnelle. Le degré de cohérence entre le modèle pédagogique retenu et celui qui s'exerce dans la réalité quotidienne est en relation avec la façon dont le stagiaire vit les représentations qu'il a élaborées. Les activités d'apprentissage seront d'autant mieux acceptées qu'elles seront considérées comme susceptibles de combler un écart avec le modèle professionnel. Par ailleurs, Baillauquès (2001) montre que lorsque les stagiaires construisent sur le tas des capacités de réponses à des situations rencontrées, ils ont tendance à penser : « Je me suis formé tout seul ». Or, si ce type de formation constitue un apprentissage original, personnalisé et ancré dans la réalité de la classe et les activités du moment, il n'en reste pas moins qu'elle constitue bien souvent un minimum pédagogique. C'est une phase en rupture, sinon en dénonciation, avec la formation initiale instituée, répondant à un minimum de maîtrise professionnelle.

5-2 L'influence de la structure de formation

Cependant nous pensons que les réflexes des stagiaires sont conditionnés par le rythme même de la formation : comme on l'a déjà mentionné les professeurs de lycées et collèges stagiaires sont d'emblée en stage en responsabilité sur un poste, situation certes anxiogène, qui inhibe en partie le processus réflexif et rend difficile l'alternance intégrative (les anciens CPR avaient réglé ce problème en n'offrant pas aux stagiaires PLC un stage en responsabilité) ; au contraire, les stagiaires professeurs des écoles sont en situation d'alternance intégrative fortement accompagnée ce qui libère la critique adossée à une analyse de leur année de formation durant laquelle on leur a appris à poser un regard

réflexif sur leur pratique, ce regard dévie vers la formation jugée au travers de ses modules. L'alternance intégrative implique une organisation ternaire : formateurs – formés – terrain. Les trois parties ont une importance semblable dans le processus de formation et la communication entre les parties joue un rôle bien entendu capital (peut être négligé dans le cadre du premier degré dès que le stage se déroule hors les murs des écoles annexes ou d'application ?).

Il semble que le modèle souhaité intégratif a laissé la place aux des modèles mixtes, si on entend bien les stagiaires.

La nature de la structure de la formation est très prégnante : la segmentation en plusieurs périodes de stage de l'alternance et de facto la juxtaposition des séquences constitue un obstacle majeur à l'objectif (liaison théorie/pratique). La mise en œuvre d'un stage filé constitue cependant une remédiation appréciée : Les stagiaires se considèrent alors en stage d'entraînement professionnel bénéficiant de l'aide et du suivi d'un enseignant expérimenté (comme pour les stagiaires du second degré).

5-3 L'impact réduit de la formation disciplinaire

Les disciplines (formation disciplinaire et didactique) sont peu citées (elles semblent prisées lorsqu'il y a un effet équipe de formateurs ou une histoire liée à la formation -IREM- pour les mathématiques). Il faut bien considérer que le français et les maths occupent dans le programme du premier degré la moitié de l'horaire d'enseignement : pourtant ces disciplines ne « décollent » pas dans les réponses au questionnaire.

Si on considère, maintenant, l'ensemble des citations positives et négatives pour les 20 compétences, les stagiaires expriment le sentiment d'incomplétude, dans la mesure où le français et les mathématiques ne dépassent jamais 50% d'opinions tout à fait efficaces dans la construction des compétences.

D'ailleurs, les disciplines quelles qu'elles soient, ne dépassent jamais 50% d'opinions « tout à fait efficace », l'ensemble des disciplines : français, maths, LVE, histoire et géographie, sciences, arts visuels, musique (faut-il y voir, un effet de halo minorant dans le monde enseignant les avis comme pour la note qui n'exprime jamais une satisfaction totale par rapport à un référent donné ?).

L'effet formation est majeur lorsqu'il correspond à 50% et plus pour les valences « efficace » et « tout à fait efficace » : selon cette définition les stagiaires considèrent que l'effet formation est fort en sciences (les répondants ne sont que 27,9% des scientifiques de formation).

Fig. 68 : La satisfaction exprimée par les stagiaires vis-à-vis des enseignements disciplinaires dans la construction de leurs compétences professionnelles

Citations des stagiaires sur l'apport des disciplines à chacune des 20 compétences	Français	Maths	LVE	Hist. Géo.	Sciences	Arts visuels	Musique
Tout à fait efficace	108	190	88	121	128	90	96
Efficace	203	116	189	190	229	190	191
Total des citations positives	311 (44,4%)	306 (44%)	277 (41%)	311 (45%)	357 (52,2%)	280 (41,3%)	287 (42,8%)
% pour chacune des disciplines sur l'ensemble des citations positives	15.4%	14.8%	13.1%	12.3%	17.4%	13.2%	13.8%
Citations négatives	388 (55,5%)	389 (56%)	398 (59%)	380 (55%)	327 (47,8%)	399 (58,7%)	385 (57,2%)

5-4 Les dispositifs de formation générale

5-4-1 Le classement par les stagiaires des dispositifs considérés comme moins opérants dans la construction des compétences

Quels sont les dispositifs perçus comme les moins utiles dans l'assemblage des compétences ?

Si l'on considère les deux dispositifs les moins cités pour chacune des 20 compétences : le mémoire n'est cité que 10 fois (23,8% des 42 citations possibles), le parcours individualisé 8 fois (19%), la formation disciplinaire et didactique en LVE 6 fois (14,3%), le module polyvalence 6 fois (14,3%). Le verbatim d'un stagiaire peut tenir lieu de synthèse : Année très hétérogène quant à l'apport pour la pratique professionnelle. Le temps de réflexion est indispensable, le temps passé auprès des élèves est le plus formateur, les conseils concrets des profs encore sur le terrain sont indispensables, il n'était plus temps pour la théorie et le temps perdu à "mutualiser" (mot très à la mode) les pratiques des uns et des autres.

Fig. 69 : Les dispositifs considérés comme peu opérants dans la construction de chacune des compétences

Q*	C**	Les deux dispositifs délaissés, cités dans les deux dernières positions par les stagiaires pour construire la compétence
1	1	mémoire, fdd maths
2	1	Fdd LVE, mémoire
3	2	Mémoire, fdd LVE
4	2	Parcours individualisé, fdd arts visuels
5	3	Mémoire, fdd LVE
6	3	Polyvalence, APP
7	4	Fdd LVE, fdd arts visuels
8	4	Parcours individualisé, polyvalence
9	4	Parcours individualisé, mémoire
10	5	Parcours individualisé, mémoire
11	5	Mémoire, parcours individualisé,
12	6	Polyvalence, fdd hist géo
13	6	Fdd hist géo, polyvalence
14	7	Fdd musique, fdd LVE et arts visuels
15	8	Fdd LVE, polyvalence
16	8	Fdd musique, mémoire
17	9	Parcours individualisé, mémoire et fdd maths
18	9	Parcours individualisé, polyvalence
19	10	Mémoire, parcours individualisé
20	10	Fdd musique, mémoire

*Q=question **C=compétence

Fig. 70 : La satisfaction exprimée par les stagiaires vis-à-vis des modules transversaux dans la construction de leurs compétences professionnelles

Dispositifs de formation	Nombre de citations négatives pour la construction des 20 compétences	Nombre de citations positives pour la construction des 20 compétences
Groupe d'Aide Pédagogique (GAP)	358 (52.2%)	307 (47.8%)
Analyse de pratiques professionnelles (APP)	328 (51.1%)	313 (48.9 %)
Préparation du mémoire	326 (54.9%)	267 (45.1%)
Tutorat du mémoire	339 (65.6%)	177 (34.4%)
Parcours individualisé	334 (66.1%)	171 (33.9%)
Préparation du stage	202 (47.4%)	224 (52.6%)
Stage de pratique accompagnée	251 (37.6%)	416 (62.4%)
Stage en responsabilité	240 (37.3%)	403 (62.7%)

Au total, le rapport à la formation, quel que soit le dispositif transversal envisagé est ambigu, la critique concernant l'articulation théorie pratique est vive.

Se pose, la question de la valeur dans le processus de transformation des compétences de modules introduits précisément pour faciliter l'analyse et la construction des compétences : comme l'analyse de pratique, le GAP, etc. (annexe 4, Fig. A41, p. 61 : La satisfaction exprimée par les stagiaires vis-à-vis des modules transversaux dans la construction de leurs compétences professionnelles). Pour les experts, les professionnels développent leurs compétences par l'action (la pratique), par la résolution de problèmes professionnels, par la réflexion dans et sur la pratique, par la réflexion anticipatrice du changement et par l'acquisition de savoirs théoriques (Paquay, 2007). Ces dispositifs de formation initiale, auxquels on pourrait ajouter le mémoire, le portfolio et le DFP, sont propices pour analyser des situations complexes, pour s'autoévaluer, réguler des situations professionnelles complexes, pour expliciter les pratiques quotidiennes, pour développer la confiance en soi, pour apprendre à apprendre à partir des expériences, etc.

5-4-2 Mémoire et Dossier de Formation Professionnelle (DFP)

Le mémoire est une spécificité de la formation professionnelle (en IUFM), il suscite des réactions mitigées : il est peu cité par les stagiaires comme un dispositif utile dans la construction des compétences. Objet de formation apprécié des formateurs, il suscite chez les stagiaires plutôt de l'indifférence.

Tout comme le DFP. La réflexivité est une qualité professionnelle essentielle aujourd'hui il importe de savoir dans quels dispositifs elle peut être évaluée. Le portfolio de compétences professionnelles est-il un frein ou une invitation à la reconnaissance professionnelle (volonté de reconnaître un personnel hautement qualifié) demande Lacourse (2009)? Il semble que les stagiaires n'ont pas intégré que le dispositif de formation du portfolio de compétences professionnelles rejoint l'interactionnisme social de Vygotski incitant à axer la formation sur le développement humain et à dépasser la vision techniciste. L'apprentissage étant un processus dynamique entre des savoirs acquis et d'autres en cours d'acquisition (zone de développement proximal). Les trois phases d'analyse critique liée à l'élaboration du portfolio : autoanalyse, autodiagnostic, autorégulation (qu'est-ce que je peux faire pour m'améliorer ?), requièrent des habiletés spécifiques (sens de l'observation, capacités d'analyse et de synthèse, capacité à contextualiser et conceptualiser pour éviter l'applicationnisme). Le portfolio sert de médium pour transmettre le récit de son processus de développement et de son projet identitaire. Les stagiaires n'ont pas vu qu'il permettait le passage de l'individu à l'apprenant et au professionnel : on parle du projet de confirmation de soi (Lacourse, 2009). La formation initiale les a initiés dans le métier mais leur professionnalité se constitue aux travers de leurs expériences pratiques, par eux-mêmes. C'est une construction personnelle qui s'appuie sur des pratiques quotidiennes, suivies de réflexion, d'analyse de ces actions avec leur tuteur ou un formateur qui facilite la prise de conscience agissant en médiateur dans une démarche de co-formation (Altet, 2001).

5-4-3 L'intérêt des analyses de pratique

L'analyse des pratiques, largement développée dans le secteur du travail et dans le secteur éducatif, se fonde, notamment, sur la reconsidération a posteriori, de fragments de l'action professionnelle dont les acteurs sont invités à élucider le sens. Différentes approches se référant à divers champs théoriques s'y développent reprenant l'idée que le cadre proposé pour une telle activité favorise une prise de conscience de l'organisation et de la signification de l'action pour le sujet qui l'accomplit (Astier, 2003).

La formalisation de l'expérience peut ainsi, d'une part, être l'occasion de la mise en discours de celles-ci, mais on peut concevoir qu'une telle formalisation soit également une poursuite,

hors de l'action, de la conceptualisation dont celle-ci était le cadre (Pastré, 1999 ; Perrenoud, 2001a, 2001c).

Dès lors, on peut envisager sur cette base, les effets formateurs de ce type de pratique et ainsi reconsidérer les rapports non seulement entre travail et formation mais aussi entre apprentissage, à l'occasion de l'action, par et dans l'action elle-même et apprentissage à contretemps de l'action, par anticipation et rétrospection (Astier, 2003).

5-4-4 Comment mieux valoriser l'évaluation ?

Il est peut être dommage que l'évaluation soit vécue par les stagiaires comme une procédure externe ce qui en limite les dimensions réflexives et socioprofessionnelles. Il est dommage que les formateurs n'aient pas insisté la qualité formatrice des échanges avec les stagiaires au travers de la reconnaissance de la valeur professionnelle des différents modules de la formation. La partie non visible de l'évaluation réside dans les systèmes de valeurs qui structurent l'acte d'évaluer, en signifiant au stagiaire les hiérarchies de valeurs (Bedin, 2009). Une évaluation qui suppose non seulement la valorisation des qualités professionnelles mais aussi la légitimation du positionnement professionnel du stagiaire (Jorro, 2009).

Le concept de reconnaissance professionnelle porte sur les savoirs d'accomplissement de l'acteur, la manière de s'engager, de s'intégrer dans une communauté professionnelle à travers la mobilisation de gestes professionnels et la façon de s'identifier dans son métier (Jorro, 2009 ; Paquay *et al.*, 2001).

Les métiers de l'humain s'adaptent à des contextes sociopolitiques et à des systèmes éducatifs variés. Ils s'inscrivent dans le cadre de relations intersubjectives et de rapports sociaux qui les infléchissent. Ils autorisent une marge d'interprétation qui fait dépendre l'action de convictions, du niveau de compétences, des orientations du professionnel et des caractéristiques de l'environnement (Altet, 2001).

5-5 Les causes de différenciation dans l'évaluation

Il semble toutefois que les étudiants les plus âgés (un test a été réalisé sur les 6 questions n°1, n°5, n°8, n°12, n°15, n°17 auprès des tranches d'âge 29 ans 35 ans), ayant eu auparavant un passé professionnel, sont plus satisfaits des dispositifs de formation du type : GAP, APP, mémoire, module polyvalence puisque souvent ils privilégient un triplé : stages, GAP/APP/mémoire, disciplines sans les hiérarchiser. Un stagiaire exprime bien cette différence : « Nos discussions, débats, échanges tout au long de l'année entre nous les PE2 et les formateurs (PIUFM et IMF) étaient riches et m'ont apporté une façon de voir le métier et tout ce qui gravite autour ».

Y-a-t-il un effet site ? Il était utile de vérifier si un site n'induisait pas une connotation spécifique. Le tableau ci-dessous montre que les réponses de l'ensemble des stagiaires comparées à celles de stagiaires d'un site choisi de façon aléatoire est en corrélation forte. Parfois, un effet site joue, lié certainement à un formateur (ou une équipe de formateurs) qui sort du lot (fdd disciplinaire et didactique : histoire et géographie, français à Perpignan, arts visuels à Nîmes, musique à Carcassonne, français et mathématiques à Montpellier).

Enfin, des stagiaires expriment des sentiments antagonistes. L'un d'entre eux rejette la formation : « L'année de PE2 a été très couteuse en temps passé (transports, emploi du temps mal construits) pour peu de résultats, je ne me sers de rien (aucun cours, aucune préparation) faites en PE2 ». Un autre stagiaire exprime ainsi sa satisfaction : « Enfin un grand merci à monsieur....., super directeur de site, et à monsieur....., un formateur vraiment exceptionnel qui m'a marqué pour toujours dans ma pratique professionnelle ». En l'absence d'informations sur le profil de ces « bons ou mauvais » maîtres, on peut s'interroger à la suite de Carette (2008) sur l'effet maître ? Ce chercheur remet en question les caractéristiques classiquement attribuées à l'enseignant efficace : structuré, expert et

non animateur et celui qui met les étudiants en recherche. D'un point de vue éthique, Durand (2008) nous met en garde, sur la complaisance face à des pratiques de formation notoirement inefficaces, conservées car inhérentes à la nature des relations humaines ; la parole des stagiaires n'est pas à négliger.

Pour Durand (2008) l'apprentissage s'accompagne de la transformation des dispositions déjà là, et l'acteur est pris entre une tendance au conservatisme (il résiste à invalider son répertoire parce que celui-ci assure toujours une relative efficacité) et à l'innovation (il est, jusqu'à la crédulité, attiré par la nouveauté potentiellement efficace). Cette attitude s'inscrit dans une dynamique de la compétence qui permet le développement des compétences existantes et l'acquisition de nouvelles.

Un acteur qui pénètre dans une communauté implique le passage d' « outsider » à « insider » et un double processus de désengagement/engagement (Durand 2008). Faut-il voir dans les interactions d'influence (tutelle ou étayage) avec les « déjà membres » un discours de délégitimation de la recherche et de légitimation de la pratique de transmission ?

Fig. 71 : L'effet site dans la construction des compétences des stagiaires du premier degré

Q	C	Les deux dispositifs privilégiés, cités par l'ensemble des stagiaires pour construire la compétence	Les deux dispositifs privilégiés, cités par les stagiaires de sites individualisés pour construire la compétence
		Tous les stagiaires	Site Perpignan
1	1	Stage à l'étranger, fdd en histoire et géographie	fdd en histoire et géographie, polyvalence
2	1	Stage en responsabilité, fdd en sciences	Fdd français, fdd sciences, fdd histoire et géographie, mémoire
3	2	Stage en responsabilité, stage de pratique accompagnée	Stage en responsabilité, stage de pratique accompagnée
		Tous les stagiaires	Site Montpellier
4	2	Stage en responsabilité, stage de pratique accompagnée	Stage de pratique accompagnée, stage en responsabilité
5	3	Stage en responsabilité, stage de pratique accompagnée	Stage de pratique accompagnée, stage en responsabilité
6	3	Stage en responsabilité, stage de pratique accompagnée	Stage en responsabilité, stage de pratique accompagnée et fdd français
7	4	Stage de pratique accompagnée, stage en responsabilité,	Stage de pratique accompagnée, stage en responsabilité
8	4	Stage en responsabilité, stage de pratique accompagnée	Fdd sciences, stage en responsabilité, stage de pratique accompagnée
9	4	Stage de pratique accompagnée, stage en responsabilité	Stage de pratique accompagnée, stage en responsabilité
10	5	Stage de pratique accompagnée, stage en responsabilité	Stage de pratique accompagnée, stage en responsabilité
11	5	Stage de pratique accompagnée, fdd sciences	Stage de pratique accompagnée, stage en responsabilité
		Tous les stagiaires	Site Nîmes
15	8	Stage en responsabilité, stage à l'étranger	Fdd arts visuels, stages à égalité avec mémoire
16	8	Fdd maths et fdd sciences	Fdd arts visuels, stage responsabilité
17	9	Module polyvalence, mémoire	Stage à l'étranger, polyvalence
		Tous les stagiaires	Site Carcassonne
18	9	Stage en responsabilité, stage de pratique accompagnée	Stage responsabilité, stage de pratique accompagnée et à l'étranger
19	10	Fdd Histoire et géographie, stage en responsabilité	Fd musique, stage en responsabilité
20	10	Fdd sciences, fdd maths	Stage pratique accompagnée, stage en responsabilité, fdd sciences

En conclusion de ses travaux, Baillauquès (2001) note un problème pour les enseignants stagiaires du côté de la formation jugée trop théorique, pas assez pratique, trop éloignée du terrain, trop modélisante, infantilisante.

Les recherches sur l'enseignement ont montré que les enseignants débutants adoptent comme principaux indicateurs de réussite de leur séance de classe : la discipline, l'implication des élèves dans la tâche, le respect du plan de leçon (Durand, 1996).

De leur côté, les formateurs les trouvent résistant au changement, peu participatif, conformiste, en attente primaire de recettes. La formation n'est pas un entraînement à des compétences professionnelles mais un processus d'intégration (Baillauquès, 2001). Ces remarques engendrent une inquiétude à considérer que le temps entre fin de formation initiale et date de l'enquête, après plusieurs années de pratique, ne change rien à l'avis sur la formation !

Tableau de synthèse 4 : La formation

<p><u>1- POLITIQUE NATIONALE ET INITIATIVES DE L'ETABLISSEMENT</u></p> <p><u>POSITIF</u> -Une formation universitaire, professionnalisante par alternance.</p> <p><u>NÉGATIF</u> -Une architecture complexe et peu lisible -Une alternance pour le premier degré, une autre pour le second degré. -Recherche longtemps mal positionnée par rapport à la formation. -Critique incessante des établissements chargés d'appliquer la formation.</p>	<p><u>2- CAPACITÉ DE PILOTAGE DES ACTIONS PUBLIQUES</u></p> <p><u>POSITIF</u> -De nombreux rapports produisant des référentiels de compétences professionnelles à disposition de l'IUFM. -Des chercheurs en sciences sociales et de l'éducation qui proposent des innovations.</p> <p><u>NÉGATIF</u> -Une difficulté à imposer des innovations. -Des stagiaires du premier degré privilégiant les stages aux autres modules de formation.</p>
<p><u>4- ADAPTATION, EVOLUTION</u></p> <p><u>POSITIF</u> -Un plan de formation conforme aux prescriptions de la tutelle. -Un projet montpelliérain qui tire parti des auto-évaluations : plans de formation en évolution constante inspirée par la recherche.</p> <p><u>NÉGATIF</u> -</p>	<p><u>3- CAPACITÉ A MESURER, A ÉVALUER</u></p> <p><u>POSITIF</u> -Des défis bien identifiés (améliorer la professionnalisation).</p> <p><u>NÉGATIF</u> -Des stagiaires du premier degré critiques sur la capacité de la formation à les aider à construire les compétences utiles.</p>

CONCLUSION GÉNÉRALE

L'objet de ce travail vise à évaluer une politique publique de formation des professeurs développée au sein de la géographie d'une académie, temporellement sur quinze ans, fonctionnellement sur un établissement.

1- Les évaluations de l'IUFM sont des outils polysémiques

L'évaluation cherche à appréhender toute la complexité d'un système d'actions collectives, la mesure de la performance cherche à imputer un résultat à un acteur particulier ou à une organisation, avec la volonté plus ou moins explicite de porter un jugement de valeur sur son action. Le choix n'est pas fait par le ministère entre les deux valences, entre la mesure (*metrics*) et l'examen critique par les pairs (*peer review*) :

- La mensuration de la performance simplement axée sur la mesure (*metrics*) ne peut donner une réponse absolue et univoque. Elle permet seulement d'approcher des éléments de réponse incluant des zones d'incertitudes ; Cardinet (1992) va plus loin en montrant que si l'objectivité d'une évaluation est nécessaire, et souhaitée, elle n'en est pas moins impossible parce qu'elle dépend de la conception que l'évaluateur se fait du résultat visé, de la démarche requise et de l'objet mesuré.
- L'évaluation de type « *peer review* » permet, et c'est là son originalité, d'apporter un regard décentré sur l'action, sur les résultats acquis sans créer de découragement des acteurs, en instillant des orientations nouvelles et une démarche de changement en douceur (Bouvier, 2011). Bref, elle permet de piloter et de faire évoluer les stratégies, les projets et les pratiques ; en quelque sorte, elle a une valeur formative. Cependant, il faut bien admettre que le « *peer review* » peut engendrer des conflits d'intérêts.

Cette hésitation du ministère n'a rien de surprenant, les politiques publiques manquent fréquemment de structuration selon Bourdin, André et Plancade (2004). Il faut entendre par là que leurs objectifs sont trop souvent peu repérables, et en toute logique, leurs impacts difficilement appréciables. Se pose aussi le problème du référent qui est rarement explicite sinon au travers de quelques orientations générales ou d'objectifs globaux (Hadji, 1989).

2- Les missions et les moyens des IUFM sont définis avec clarté

- Les IUFM doivent relever le défi quantitatif des recrutements liés au « *papy-boom* ».
- Ils doivent dispenser une formation universitaire à tous les corps d'enseignants en appliquant un plan de formation approuvé par le ministère.
- Ils doivent former, par alternance (en prenant appui sur les écoles, les collèges et les lycées), des professionnels de l'enseignement PLC et PE (le concept de professionnalité globale est développé dans le rapport Bancel -maîtrise des savoirs, capacité de transmission, capacité de relations avec les divers partenaires-) dont les parcours de formation doivent se rapprocher (concept de formation commune).
- Ils doivent contribuer à la formation continue dès 1991 (pour le premier degré) et en assumer la responsabilité à partir de 1998 (pour les premier et second degrés). Peu après son arrivée au ministère (en 1997), Claude Allègre annonce le rattachement aux IUFM de la formation continue. S'adossant au nouveau cahier des charges de la formation continue 2nd degré, la convention signée le 19 juin 2006 avec le rectorat fait de l'IUFM de l'Académie de Montpellier, comme maître d'œuvre, le principal opérateur de la formation continue. Le rectorat garde la maîtrise d'ouvrage du plan académique de formation.

- Ils doivent contribuer à la recherche avec des intensités variables suivant les périodes et les ministres. S'appuyant notamment sur le LIRDEF, équipe d'accueil reconnue en 2003, un rapprochement significatif a été engagé entre formation et recherche.
- Ils doivent appliquer des textes qui constituent des référents.
- La forme d'un établissement public administratif (EPA) national, autonome, rattaché aux universités de l'académie a été choisie pour mener à bien les missions. Il doit fonctionner avec les moyens mis à disposition qui sont des personnels, un patrimoine (foncier et bâti) constitué des anciennes structures, sur 5 sites au sein de l'académie de Montpellier et des moyens budgétaires délégués en grande partie par le ministère (autour de 80%) et les collectivités (autour de 5%), le reste étant constitué par les ressources propres (essentiellement les droits d'inscription).

3- Les difficultés¹¹⁸ des IUFM sont nombreuses et repérées

3-1 Les difficultés structurelles et fonctionnelles

3-1-1 Les problèmes de conception d'une politique publique

- La massification de l'enseignement n'a pas été accompagnée par des dispositifs adaptés dit François Dubet¹¹⁹, *Le Monde*, 6 avril 2012 *Le temps de la défiance, un fort clivage droite-gauche* : la faute aux corporatismes susceptibles d'exploser en cas de menace ; la faute aux classes sociales qui se reproduisent par l'École et qui défendent un système jugé favorable en étant hostiles à toutes les innovations qui modifieraient leurs avantages. Dans ces conditions, il est difficile en amont de préparer de jeunes professionnels. Le projet de création des IUFM, somme de compromis, illustre cette remarque (séparation de fait des premier et second degrés rendant l'alternance délicate).

La naissance d'une politique publique (Muller, 1990) est faite de compromis, elle est inductrice de la future efficacité de l'IUFM, de sorte que l'établissement peut porter en lui une pathologie génétique : l'univers syndical en tension montre la difficulté à relier les trois « mondes » enseignants, à les faire coopérer ; malgré le statut unifié (exception faite des agrégés et de corps en voie d'extinction -PEGC, PLP1-) ils ne partagent pas les mêmes valeurs (Bourdoncle, Vallé, 1993 b). L'élus syndical professeur du second degré le confirme (annexe 1, p. 31) : « [...] il y a quelque chose à l'usage qui n'a pas bien fonctionné, ça a été un sujet de tension et ça s'est traduit dans le maintien de structures syndicales séparées, ce qui est tout à fait étonnant, et pour la totalité des organisations syndicales ». Avec plus d'exactitude, on peut ajouter que le SGEN-CFDT a été en dehors de ces luttes. La structure de la formation voulue par la loi de 1989 supportait en germe des difficultés dont on ne peut faire porter la responsabilité aux IUFM.

- Les licences admettent 55 à 60 000 étudiants par an à la fin des années 80, alors que les besoins en nouveaux enseignants sont de 25 à 30 000 par an : une concurrence apparaît entre établissements (y compris entre les IUFM) pour capter les flux d'étudiants. Les universités vont rapidement craindre pour les maîtrises, et vont progressivement s'orienter vers des « vellétés » de formations parallèles.
- La formation des enseignants comparée à celle des ingénieurs (cinq années, dont trois au moins « professionnelles ») ou des médecins (huit années, dont quatre au moins d'alternance forte) n'est que peu professionnalisante, car trop courte. Une prise en compte insuffisante du parcours en IUFM fait que les étudiants et les futurs professeurs revendiquent une formation professionnelle à la fois universitaire et qualifiante.

¹¹⁸ Nous emprunterons en partie à Gérard Vaysse, *Histoire et enjeux des IUFM*, séminaire pôle Sud-Est, 11 décembre 2002.

¹¹⁹ Sociologue, directeur d'études à l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.

Les étudiants et les professeurs qui sortent des IUFM ont étudié cinq ans après le bac, leur diplôme n'a qu'un niveau bac+3.

3-1-2 La complexité du fonctionnement du nouvel établissement

- La complexité (Bouvier, *et al.*, 2000) est une donnée qui affecte le fonctionnement de l'établissement caractérisé par le nombre de variables en jeu et le nombre d'interactions entre ces variables. Situation peu prise en compte par le ministère. Le témoignage de l'enseignant du second degré élu syndical est clair (annexe 1, p. 31) : « Il y a quelque chose qui a mis un certain temps à se mettre en place et je pense que d'ailleurs si ça a fini par fonctionner à peu près, c'est dans la période tout à fait récente [...] que l'osmose s'est faite entre ces différentes catégories de formateurs ».

- L'IUFM est un établissement « carrefour » qui suppose de multiples interfaces partenariales nécessitant des négociations locales ; dans ces conditions la coopération et la communication deviennent le nerf du partenariat : à cet égard la régulation des flux (carte des formations et admission des étudiants) s'avère un exercice difficile à mener en partenariat (le conseil d'administration très composite a été le lieu d'expression des différentes conceptions de la formation et a été un obstacle aux changements rapides et substantiels ; les universités s'intéressent peu, malgré les besoins du système éducatif, aux filières CPE, documentation, PLP, supportées entièrement par l'IUFM). L'information des étudiants a été pensée au plan local au sein des IUFM, sans toujours les moyens en matière de médias et les compétences en communication. La complexité du dispositif de recrutement (procédure d'admission longue associant représentants de l'université et de l'IUFM) et un parcours en IUFM difficile à comprendre (une première année non obligatoire pour présenter le concours et une seconde année obligatoire) desservent le nouvel établissement et, dès le départ, nécessitent pour l'établissement de mener une bataille de l'information.

- Le réseau de sites conservé en l'état (pouvait-il en être autrement compte tenu du maintien à l'IUFM des enseignants des anciennes structures, de l'attachement des conseils généraux -financeurs- aux sites départementaux ?) bloque les évolutions futures : dans ces conditions, la stratégie de pilotage des emplois (à adapter aux effectifs par redéploiement) est difficile à mener pour la direction (souhaitait-elle le faire ? les déclarations solennelles montrent que le réseau des sites est considéré comme un atout, la direction a sanctuarisé le site autour du premier degré) et ne permet pas ainsi de dégager de marges de manœuvre significatives. De plus, une gestion portant une attention aux coûts de formation n'est pas non plus facilitée.

3-1-3 La gestion difficile des ressources humaines

- Au départ, il est dommage que la mobilisation des acteurs de terrain (les ex-PEN par exemple) par une formation obligatoire à leur nouveau métier n'ait pas été décrétée au niveau national, comme condition de leur maintien dans le nouvel établissement. Cet acte « gagnant/gagnant » aurait été une action de gestion des ressources humaines majeure, dont on ne peut que déplorer l'absence dans l'accompagnement de la création des IUFM. Une politique contient obligatoirement une part de stratégie mais également « d'opérationnalité » qui assure une osmose parfaite avec le terrain d'application, sinon la politique peut se révéler pas tout à fait adaptée.

- Les corps d'inspection redoutent d'être relégués au rôle de prestataires de services. Les formateurs de Centres Pédagogiques Régionaux (CPR) ont peur d'être rejetés hors de la formation car ils sont moins organisés que les Professeurs d'Écoles Normales (PEN) et les universitaires.

La question de la gestion des ressources humaines enseignante n'a pas été traitée lors de la création des IUFM. L'État ayant délaissé les difficultés du dialogue social en le confiant aux nouveaux établissements.

- Par ailleurs, la mise à disposition de moyens (enseignants déchargés) volatils, dépendant de l'affectation des stagiaires PLC2, compliquait la tâche de gestion des enseignants. Il aurait fallu dans l'idéal dégager une formation continue de formateurs vigoureuse pendant la phase expérimentale de mise en place des IUFM et lui donner les moyens d'organiser ces formations conformément à leurs objectifs. Réunir les différentes catégories d'enseignants des IUFM en formation eût été une ardente obligation pour fonder les bases psychologiques d'une formation commune.

3-2 Les difficultés de la formation

- Les concours du CAPES n'évoluent pas comme annoncé, en dépit de réunions de concertation régulièrement organisées entre présidents de jurys et CDIUFM. Les référentiels tardent à venir. L'épreuve professionnelle est rapidement abandonnée au profit de celle sur dossier.
- La formation continue a été l'objet de bien des hésitations, en germe depuis la création des IUFM.
- La structure de la formation induit une différence entre le premier degré et le second degré (stages en deuxième année en continu pour le second degré, en deux périodes groupées pour le premier degré), dans ces conditions l'alternance est étioyée. La formation commune est délicate à mettre en œuvre pour des raisons techniques et politiques (de par le jeu des acteurs) comme l'indique l'enseignant du second degré élu au CA et élu syndical (annexe 1, p. 30) : «Une formation en commun, en pratique n'a jamais existé parce que la réticence des institutions, des corporations a été dominante [...] il y a eu deux formations générales et communes, une du premier degré, une du second degré qui ne se sont jamais rencontrées ».
- Le concours (placé à la fin de la première année de formation), nouveauté pour le premier degré qui formait sans préparer à la sélection à l'entrée, induit un rythme dans la formation (un axe concours en 1er année, un axe formation professionnelle en 2nde année) qui semble ignoré par les décideurs.
- La loi induit (en étant schématique) une structure de formation qui éloigne, dans la réalité, l'université du premier degré (la formation se déroule dans les cinq sites), et l'université de la seconde année du second degré en renouvelant l'ancien schéma de formation du CPR.
- L'architecture de la formation en alternance entre trois partenaires, universités, IUFM, écoles ou établissements scolaires n'a été que peu solidifiée : les stagiaires sont utilisés par le rectorat comme moyens de remplacement (d'où des difficultés de transport entre les différents lieux de la formation pour les stagiaires, d'emplois du temps). À Montpellier, les universités n'assurent que 55% des préparations après les avoir sélectionnées. Elles s'intéressent peu à la seconde année du CAPES, et peu aux formations autres que les épreuves académiques du CAPES.
- Les formations générales communes, ont du mal à être mises en œuvre avec cohérence, car elles sont difficilement adaptables à tous les publics et entraînent des difficultés d'emplois du temps et de gestion des locaux insuffisants pour accueillir ce type de formation. Par ailleurs, les trois ordres d'enseignants ne sont pas prêts à coopérer, chaque ordre était prompt à se réfugier dans un splendide isolement (Bourdoncle, Vallé, 1993 b).

Les formations générales communes feront l'objet de repoussoir ou seront la cible de critiques. Les enseignants « hérités » des anciennes structures affectés à l'IUFM n'étaient pas préparés à ce type d'enseignement.

L'ex-directeur de site indique (annexe 1, p. 17) : « [...] je ne sais pas si on peut dire uniformiser, parce que finalement on n'est pas sûr du tout, quand on voit les différentes spécificités qui peuvent exister entre les différents plans de formation et les différents IUFM sur tout le territoire, que l'objectif d'uniformiser ait été atteint ». Il ajoute (annexe 1, p. 21) : « [...] est-ce qu'on arrive bien finalement à articuler ces temps de formation en classe, sur le terrain et ces temps de théorisation, d'analyse de pratique, de mise à distance. Peut-être n'est-on pas encore bien arrivé à le faire, même si grâce au partenariat avec les collègues sur le terrain, maîtres formateurs, conseillers pédagogiques-tuteurs, on essaie de donner du sens finalement à ce qui se dit dans ses murs et qu'on est censé après transférer entre les murs d'une classe ».

- La formation des formateurs est difficile : choix des bénéficiaires, libération de leurs obligations d'enseignement, intérêt et motivation des enseignants.
- Des instructions ministérielles créent des modules de formation qui se surajoutent continuellement aux plans de formation. Dans ces conditions il est difficile de dégager des objectifs pluriannuels et de les maintenir.

Au total, le constat d'un besoin de faire progresser la formation apparaît rapidement nécessaire quand bien même les diagnostics sont divergents. L'enseignant du second degré élu syndical le confirme (annexe 1, p. 41) : « [...] ça c'est fait à l'occasion du 10^{ème} anniversaire, un bilan de ce qui avait réussi et ce qui avait raté. Et à partir de là, il y a eu une réflexion qui a traversé tous les IUFM et les équipes de formateurs en relation évidemment avec les stagiaires et les étudiants sur les grandes lignes d'amélioration des IUFM ». L'auto-évaluation comme levier d'action du progrès s'est naturellement mise en place à Montpellier.

4- L'articulation entre le dialogue institutionnel et opérationnel a permis des acquis

- La formation de l'IUFM de l'académie de Montpellier répond à la demande du ministère. Les acquis de l'établissement ne sont pas négligeables.

Un défi pédagogique jamais, jusque-là, proposé à un établissement (Étienne, Lerouge, 1997) a été relevé : la formation est universitaire (liaison formation/recherche, enseignants-chercheurs), la formation par alternance généralisée est adossée au couple théorie/pratique, la formation commune de (et pour) tous les professeurs est mise en place, la formation d'un fonctionnaire et d'un professionnel est engagée, la mise en œuvre de la continuité formation initiale/ formation continue est organisée. L'IUFM a dû résoudre le dilemme transmission des savoirs et construction de savoirs professionnels (Altet, 1994, 2001, 2006 ; Étienne, 2009b).

L'enseignant du secondaire élu syndical au CA évoque la crainte (annexe 1, p. 40) de voir disparaître tout le maillage qui a été long à constituer : « Ce qu'on redoute le plus avec le changement de statut, c'est que ces équipes éclatent, que chacun retourne un peu à son lieu d'origine, à son milieu d'origine et que finalement il n'y ait plus la mise en cohérence telle qu'elle a pu se faire et que finalement même si inévitablement les stagiaires et les étudiants qui préparent le concours devront inévitablement passer tantôt par les uns tantôt par autres mais sans espace de formation commun, régulier par un projet de formation cohérent, élaboré et puis des, comment dire, des pratiques professionnelles communes élaborées par cette équipe pluri-catégorielle, c'est la menace principale, les formateurs ont l'impression que si un monde va disparaître, c'est celui-là ».

- En parallèle, les initiatives et les innovations de l'établissement sont bien concrètes. On peut citer les plus marquantes : formation de formateurs, module de représentation au concours (MOREC), groupe d'accompagnement professionnel (GAP) visant à mieux professionnaliser la formation et à rapprocher les formateurs dans le dispositif d'alternance, unité de formation (UF) ayant pour objectif d'améliorer la formation commune adaptée à une certaine échelle, personnalisation de la formation, innovation du stage en responsabilité filé pour le premier degré déjà expérimenté pendant les stages de pratique accompagnée avant sa généralisation réglementaire, ouverture à la diversité promue par l'établissement (formation au troisième concours, cursus parallèles pour chômeurs, cursus pour cadres souhaitant se réorienter).

- Le pilotage par l'aval invitant au dialogue social -personnels, usagers, partenaires- est l'expression nouvelle de la déconcentration (ou de la territorialisation de l'action publique). Dans ce cadre le pilotage local s'est affirmé : participatif, déconcentré, organisé et équilibré (cependant une stratégie globale, associée à des plans d'action forts, fait défaut).

- Le conseil d'administration reste très actif et la confiance des syndicats dans la direction s'exprime dans les instances.

- Le contrôle des moyens est illustré par une opinion du directeur de site devenu chef d'établissement qui précise (annexe 1, p. 22) : « [...] les IUFM n'ont pas les moyens de jeter les deniers publics par les fenêtres, mais les moyens de mettre en œuvre (et ils ont fait) une vraie politique de formation professionnelle, un vrai temps de préparation des étudiants aux concours ».

L'étude du coût de « revient » d'un étudiant réalisé pour cette étude (qui aurait dû être mené par le ministère), montre qu'il est bas dans l'établissement montpelliérain.

- L'objectif du recrutement a été largement rempli à Montpellier : la pénurie de candidats a été enrayée (6^{ème} rang pour les effectifs, au-delà du 26^{ème} rang pour les moyens). La direction a pris en main le recrutement des étudiants (procédure qualité, règles fixées par l'établissement, entretiens oraux, tests sous forme de QCM, pondération des dossiers). Les étudiants sont nombreux à postuler leur entrée à l'IUFM.

- L'IUFM a essayé de s'ouvrir à la diversité répondant aux valeurs du service public reprises par l'institut.

- L'universitarisation des emplois a été engagée. L'évolution est significative : sur la période d'étude le nombre d'enseignants chercheurs a augmenté de 333% (de 9 à 39 emplois entre 1991 et 2005).

- Le pôle Sud-Est (géré par l'IUFM de l'académie de Montpellier sur la fin de la période) qui regroupe les IUFM de cette portion géographique du territoire a rapidement soutenu la formation des formateurs comme axe central d'évolution de la formation (Altet, 1994, 2001).

- Des initiatives locales (décharge de formateurs pour recherche) ont été prises pour soutenir la recherche et l'accès à la recherche de tous les enseignants.

- La réactivité de l'établissement pour mettre en place des formations relevant de prescriptions ministérielles et les initiatives de l'établissement pour les adapter au contexte local (langues, C2i, etc.) est réelle.

- Les innovations apportées à la formation, comme évoqué plus haut, ont permis de l'améliorer et de la faire évoluer en fonction des besoins repérés par l'établissement lors d'opérations spécifiques (séminaire de Pelouse, bilan d'activités à l'occasion de la célébration des dix ans de l'IUFM, auto-évaluation pour préparer la venue du CNE, propositions en direction de la commission Thélot).

5- Les évolutions proposées par les décideurs ne sont pas fondées sur une évaluation

5-1 Le dialogue est un conflit de logiques indispensable dans la conduite du changement

- Le débat entre plusieurs conceptions, ou visions séparées, de la formation est une tension salutaire qui permet de dégager après la phase de *catharsis* des solutions plus complexes, mais plus justes et plus adaptées. Or, le conflit coopératif, au sens des sociologues comme le présentent Georg Simmel ou plus près de nous Boudon (1982), a été escamoté : le dialogue CDIUFM/ministère dans une période dominée par la droite ou de cohabitation (deuxième cohabitation de mars 1993 à mai 1995, président de gauche, gouvernement de droite-, puis gouvernement de droite jusqu'à la troisième cohabitation de juin 1997 à mai 2002 -président de droite, gouvernement de gauche-, puis gouvernement de droite) s'est réduit comme peau de chagrin ; sur la fin de la période, la commission Thélot n'a pas permis cet échange de proximité et la co-construction de solutions intégrant les différences ; cette démarche indispensable à l'appropriation d'une réforme n'a pas eu lieu. Parmi les porteurs de la réforme des IUFM, le ministre Luc Ferry déclarait le 22 octobre 2002 que « [...] les IUFM sont dans une situation assez critiquable, même s'il ne faut rien exagérer [...]. D'une certaine façon, ils ont perdu la vocation « professionnalisante » qui devrait être la leur. Les futurs professeurs n'y sont pas suffisamment préparés, ni aux publics qu'ils vont rencontrer, ni à la vie des établissements et au travail en équipe, ni aux programmes qu'ils vont avoir à traiter dans les écoles ou dans les collèges ». Sentences proférées sans en préciser les causes ! De son côté, Paolo Tortonese, professeur de littérature française à l'université de Chambéry et secrétaire général de *Qualité de la science française* -QSF-, souhaitant également un changement radical, présente des arguments inverses : « [...] la sélection doit se faire sur le savoir disciplinaire, les aspects pédagogiques (veut-il dire professionnel ?) viennent après.

Leurs thèses, certes honorables mais radicales, auraient pu se confronter à celle des « réformateurs », c'est-à-dire à ceux qui avec la CDIUFM souhaitaient une évolution de la formation dispensées par les IUFM. Les « réformateurs » pensaient que le métier d'enseignant s'apprenait, cet apprentissage étant fondé sur deux composantes indissociables, d'une part, la composante disciplinaire, et d'autre part, la composante pédagogique, comme l'indique, Philippe-Raymond Garry le président de la CDIUFM, formant un « tout » professionnel. Or, une seule année consacrée à la connaissance du métier (cette année-là est soumise à une forte alternance puisque plus de 50 % du travail des stagiaires se passe dans l'école ou l'établissement scolaire) apparaissait bien trop courte (de surcroît, comme nous l'avons montré, l'alternance n'a pas été facile à mettre en œuvre).

- Le président de la CDIUFM, Philippe-Raymond Garry -2002 à 2004- voulait renforcer les conventions passées entre les IUFM et les universités afin que les étudiants et les stagiaires puissent être diplômés d'un master : « Il faut développer des crédits ECTS communs entre IUFM et universités » dit-il. Chose aisée au demeurant puisque les IUFM sont rattachés statutairement aux universités.

En outre, la formation des enseignants doit s'appréhender pour la CDIUFM sur cinq ans (trois années du L -licence- et deux années d'IUFM) : au niveau licence, il faudrait généraliser les modules de sensibilisation aux métiers de l'enseignement.

Il faudrait mettre en place deux années de formation professionnelle en continu et déplacer le concours de recrutement soit avant l'entrée de l'IUFM, soit à la sortie, assure Philippe Meirieu, directeur de l'IUFM de l'académie de Lyon et président du groupe de travail sur le *Cahier des charges de la deuxième année en IUFM* (novembre 2001).

5-2 La conduite du changement s'est faite sans un diagnostic partagé

- De diagnostic partagé, pas (au demeurant de simples échanges de points de vue entre les «deux camps », sans influence sur la décision). La décision est tombée, la formation des maîtres sera assurée par de nouveaux instituts universitaires de formation des maîtres intégrés, chacun à une université. À compter de la publication de la loi Fillon (2005), dans un délai maximum de trois ans (avril 2008), les instituts universitaires de formation des maîtres seront intégrés à l'une des universités auxquelles ils sont rattachés, par décret pris après avis du conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche (l'IUFM de Montpellier a été intégré à l'université Montpellier 2). La formation dispensée dans les instituts universitaires de formation des maîtres répondra à un cahier des charges fixé par arrêté des ministres chargés de l'enseignement supérieur et de l'éducation nationale après avis du Haut conseil de l'éducation qui sera créé par la loi. Une politique de la table rase est donc privilégiée. On sait qu'elle vient d'être sanctionnée par le Conseil d'État qui l'annule avec effet au 31 juillet 2012. D'où une situation paradoxale de table rase de la table rase et retour au *statu quo ante*.

Il nous semble comme nous l'avons montré que l'établissement montpelliérain, complexe dans son organisation de par la loi, pourrait-on dire, avait toutes les capacités de gouvernance, d'ingénierie et de formation pour évoluer très vite dans le sens qui lui aurait été indiqué par le ministère. Pour peu que cette capacité eût été révélée par une évaluation globale et que la politique publique de formation ait été construite à partir de cette base dans un esprit de continuité et d'innovation. La seule prise en compte d'avis dispersés de stagiaires semble trop limité et réductible, comme l'indique Altet (2001) et Baillauquès (2001), à une sollicitation de recettes.

- La conférence des présidents d'université (CPU) avance que si le rattachement administratif de l'IUFM ne concerne qu'une université, l'intégration de la formation des enseignants dans le dispositif universitaire ne pourra se concevoir dans la plupart des académies que dans le cadre d'un partenariat équilibré entre les différentes universités existant en région. La Conférence des présidents d'universités (CPU) et la Conférence des directeurs d'instituts universitaires de formation des maîtres (CDIUFM) regrettent l'urgence dans laquelle a dû être menée une réforme aussi importante que l'entrée de la formation des maîtres dans le LMD et réaffirment leur attachement à une véritable formation professionnelle des enseignants.

- Dès lors, les IUFM sont en phase de dissolution institutionnelle dit Philippe Meirieu (www.pedagopsy.eu/meirieu_iufm.htm). Il déplore le comportement du ministère qui modifie unilatéralement et brutalement des concours de recrutement ou qui affecte les stagiaires sans tenir compte des ressources disponibles. « Malgré les efforts et la cordialité d'un certain nombre de partenaires, malgré l'estime dans laquelle est tenu notre travail, il m'arrive parfois de me demander si je ne deviens pas progressivement capitaine d'un vaisseau fantôme [...] déclare Meirieu, le turbulent directeur de l'IUFM de Lyon. Ce qui est à craindre, dit ce dernier, avec un humour amer, n'est pas l'intégration des IUFM, mais leur désintégration ». On pourrait simplement parler de déprofessionnalisation. Le professeur du second degré, responsable syndical regrette (annexe 1, p. 31) la précipitation de la réforme : «[...] je pense que d'ailleurs si ça a fini par fonctionner à peu près, c'est dans la période tout à fait récente c'est-à-dire dans les 3, 4 dernières années que l'osmose s'est faite entre ces différentes catégories de formateurs; au niveau syndical d'ailleurs il y a eu un regroupement on peut le dire, une rationalisation et finalement un langage commun sur un projet commun qui s'est élaboré dans un consensus ; c'est un consensus qui est quand même relativement fragile puisque avec la fin des IUFM tels qu'ils sont et l'intégration à

l'université dont on ne connaît pas encore assez bien les modalités ; Il ajoute (annexe 1, p. 34) : [...] il y a une volonté inexorable de répondre à des pressions fortes contre les IUFM de la part de la droite universitaire qui s'exprime très directement dans les projets du ministère, elle porte le stylo, on peut le dire ». Il complète (annexe 1, p. 38) : « [...] la vraie évaluation se fait sur le terrain, c'est le regard des circonscriptions sur ces enseignants qui sortent de formation. Ce qui ressort de toutes les inspections académiques c'est plutôt une forte satisfaction et c'est assez surprenant d'ailleurs et sympathique parce que finalement autant la durée de la formation s'est restreinte entre le passage des écoles normales aux IUFM, autant finalement une fois que les enseignants arrivent sur le terrain l'institution elle-même reconnaît leur efficacité ».

6- L'analyse de la réforme de 2005

- On peut voir dans les mesures nouvelles décidées dès 2005 dans la loi d'orientation, puis la mastérisation une résurgence des discours idéologiques : Fabre (2009) en fait un panorama des plus subtils. « Comme en 1989 la réforme vise à élever le niveau de qualification. Le recrutement des concours passe de la licence au master. Cette réforme instaure le recrutement des enseignants des écoles, des collèges et des lycées à bac +5 au lieu de bac + 3 précédemment ». On peut s'interroger sur la pertinence d'autres solutions comme celle retenue dans les écoles d'ingénieurs où la formation est sanctionnée après cinq ans par un diplôme et un titre d'équivalence de master. De toute façon la formation en IUFM était déjà d'une durée de cinq ans. Ce n'est pas à notre sens cet élément-là qui fonde (au-delà de l'aspect de communication) la réforme : faut-il voir dans le projet l'expression de luttes d'influence au plus haut de l'État et le triomphe de la logique libérale ? Une simple économie de moyens (les stagiaires et leurs traitements¹²⁰ sont supprimés) ? Vincent Peillon, le ministre de l'Éducation nationale, invité du Grand jury RTL-Le Figaro, le 8 juillet 2012, précise que le souhait de faire des économies a été la raison principale de la réforme de la mastérisation.

- Nathalie Mons¹²¹ (*Le Monde*, 6 avril 2012, *L'école fragilisée par le sarkozysme. Seule l'élite a bénéficié des réformes*) précise « qu'au lieu d'améliorer et moderniser les politiques publiques, les élites politiques se sont dirigées vers un nouveau modèle plus libéral (portant les valeurs d'individualisme, de mérite, de personnalisation, de différenciation, de responsabilité, de liberté individuelle, de valorisation des notions du secteur privé, de remise en cause de la laïcité) qui n'emporte pas l'adhésion des acteurs de terrain qui souscrivent encore au mythe puissant de l'école républicaine ».

Cette idée peut être transposée à la formation des maîtres : dans un article au journal *Le Monde*, du 11 avril 2012, *La réforme de l'université, une catastrophe. Pourquoi la gauche se tait-elle sur ce sujet ?* Éric Marty¹²² « précise qu'à peine l'autonomie des universités a-t-elle été mise en place que le gouvernement procédait à une succession de réformes et de restructurations autoritaires. L'argument développé par cet auteur sur la mastérisation des concours a été la première étape [...] un dispositif dont tout le monde savait à l'avance qu'il ne pouvait fonctionner. On connaît ces techniques de management qui visent à déstabiliser le personnel concerné par une restructuration en le plaçant dans une succession d'impasses ».

¹²⁰ Le calcul est fait en incluant le traitement annuel du stagiaire augmenté des charges patronales (réduit d'un tiers puisqu'il intervient en responsabilité dans une école ou une classe d'établissement) soit 16 960 € en 2005 à multiplier par 998 stagiaires.

¹²¹ Maître de conférences en sociologie à l'université de Paris-Est-Marne-la-Vallée.

¹²² Professeur de littérature contemporaine à l'université Paris-Diderot.

« L'intégration des IUFM dans une université pour changer la formation trop professionnelle pour les uns et pas assez pour les autres obéit au même mécanisme » dit l'auteur de l'article.

- La loi d'orientation de 2005 veut un changement d'envergure en préconisant des objectifs présentés comme nouveaux pour les IUFM. La loi est donc associée à un discours de rupture qui est difficilement compréhensible pour les spécialistes : en effet, comme on vient de le montrer, les mesures proposées existaient déjà ou étaient en attente d'un développement initié par une injonction ministérielle. La proposition d'une intégration dans une université et de la mastérisation sont des mesures peu préparées et peu partagées avec les acteurs de terrain, si ce n'est peut-être par les présidents d'université qui comptaient ainsi, sans l'avouer, récupérer des étudiants (les formations des professeurs du second degré étaient leur apanage avant 1989). Force est de constater que les organisations innovantes, et *a fortiori* performantes, sont celles qui possèdent la capacité permanente d'auto-évaluation : les IUFM ont été des établissements examinés et ont développé cette capacité, la CDIUFM a joué un rôle d'alerte en diagnostiquant précocement les évolutions nécessaires. Nous avons montré par des critiques qu'il serait vain de penser que le fonctionnement de l'IUFM de l'académie de Montpellier était idyllique ; il n'en reste pas moins que le temps d'évolution des mentalités est un facteur important dans l'évolution d'un établissement ; ce temps n'a pas été laissé à l'IUFM.

Il aurait été préférable de notre point de vue de favoriser, en s'appuyant sur l'évaluation, les acquis. Ce qui aurait permis de développer un cumul d'innovations afin de gommer les imperfections du dispositif proposé par la loi de 1989 ainsi que des pathologies associées à la création ; et non de privilégier un acte spectaculaire, illusoire et inefficace.

On peut diagnostiquer une panne d'innovation (la vision politicienne l'a emporté) et une démarche de changement négligée (ce qui n'est pas rare chez les décideurs qui souffrent d'une insuffisance de culture managériale).

La loi de 1989 avait été une révolution au sens politique, social et pédagogique du terme, la loi de 2005 n'aura été qu'une révolution au sens géométrique du terme.

7- Les « apports » de l'étude

7-1 La difficulté de l'évaluation d'un établissement

- Pour apprécier la valeur d'une politique publique il convient de l'interroger de multiples manières : dans sa valeur éthique -égalité, équité- ; dans sa valeur politique -cohérence avec un projet de société- ; dans sa valeur économique -capacité d'évolution et de réalisations, plus-value produite, moyens humains et financiers consommés- ; dans sa valeur sociétale -utilité sociale- ; dans sa valeur budgétaire -rapport coût /efficacité- ; dans sa valeur de satisfaction des parties prenantes y compris la formation, dans la force de ses impacts -attentes/intérêts- (Nioche, Poinsard, 1984). L'évaluation est dans ce sens une représentation de l'action, dit Jean Pierre Nioche (1984).

Ce travail s'est efforcé de répondre à ces recommandations. Au travers de critères (et de faits observables), de la pluralité des missions, la diversité et la complexité de l'établissement ont été appréciées. Nous avons essayé d'échapper à la « quantophrénie » (Jorro, 2009) pour nous orienter vers une évaluation qualitative qui choisit de mesurer pour apprécier au-delà de la mesure. Comme le conseille Abernot (2009) nous avons essayé de ne pas faire une simple affaire de chiffres que l'on aurait vidés de toute exigence, mais une affaire de sens et de qualité. Pour ce faire des indices de qualité ont été proposés dans un tableau à cadrans : actes de politique publique observables auxquels ont été ajoutées les initiatives de l'établissement, le suivi de la mise en œuvre ou encore les remédiations, ainsi que la capacité de l'établissement à juger le résultat de ses actions et son aptitude à évoluer.

- Truisme, l'apport de ce travail est premier, il a montré la difficulté à conduire une évaluation globale d'un établissement (de formation), hors du découpage et de l'isolement de l'activité principale, prise dans ce que d'aucuns appellent le cœur de métier. Il n'empêche que de notre point de vue l'évaluation d'une politique publique ne peut se réduire à un élément simple ; à vouloir le faire, on ignorerait qu'une politique est sous-tendue, certes par un cadre légal définissant les missions, mais aussi par des femmes et des hommes agissant dans le contexte particulier de leur cadre de travail qui est l'établissement, avec des moyens (y compris leur propre formation) qui conditionnent la qualité de leur travail et la performance de l'établissement ; les fonctions de soutien ou les fonctions supports contribuent à ce tout. *In fine*, l'acte de production (la formation) est l'expression de cet environnement ou si l'on préfère de ce système. On ne peut s'empêcher de penser à la fameuse fable d'Ésope, *Les membres et le ventre* : les missions (fussent-elles dans le cœur de métier) ne valent que par les personnels (et les étudiants) qui les soutiennent et la dynamique qu'insufflent la direction permettant à tous de participer au fonctionnement de l'institut et d'évoluer. Dans ce sens, l'évaluation d'une politique publique est une « *gestalt* », elle ne peut être que systémique. Un défaut de conception a été certainement de ne pas avoir su intégrer dès le départ un système d'évaluation global : l'évaluation des IUFM expérimentaux n'a pas été conduite et constitue un premier manque, même si il est vrai que l'intérêt de l'expérimentation a résidé dans des retours partiels d'expérience qui ont servi de balises aux chefs de projets des IUFM en construction.

7-2 L'invitation à une démarche de changement de politique publique à partir de la synthèse des évaluations individuelles des établissements

Reprenant l'argumentation du président de la CDIUFM Raymond-Philippe Garry (évoqué plus haut), on ne peut reprocher aux instituts d'avoir été trop autonomes ; ce reproche est peu fondé dans la mesure où les contenus des plans de formation sont définis par des textes de cadrage ministériels, approuvés par les conseils d'administration où l'institution est fortement représentée, évalués par des commissions d'expertise nationales et agréés par la direction de l'enseignement supérieur ; le statut d'établissement public offre de par son régime juridique un encadrement strict à l'autonomie. Pour soutenir une véritable démarche de changement de politique publique il aurait été utile, puisque chaque IUFM était chargé de la mise en œuvre de la formation (le plan de formation de chaque IUFM est arrêté individuellement par le ministère), de procéder à une évaluation individuelle de chaque établissement. La synthèse aurait permis de lister les bonnes pratiques et celles moins judicieuses. À partir de ce constat, des objectifs auraient pu être adoptés et l'évolution de la politique de formation pouvait être alors tracée.

7-3 Un travail local mal repéré par des « évaluations » trop globales

La question de l'évolution d'une politique publique est importante (Muller, 1990). Sous l'impulsion de son président, la CDIUFM, avant 2000 (notamment lors de la préparation de la célébration des dix ans des IUFM) et plus particulièrement à partir de 2002, s'adossant aux auto-évaluations des établissements conçues lors de la préparation des plans quadriennaux, et s'appuyant aussi sur les rapports du CNE ou ceux des experts, a préconisé des évolutions de la formation. Notamment sur son site, par le biais de fiches ainsi que par la définition d'objectifs stratégiques déclinés dans divers articles ou notes adressées au ministère ; en fait, la CDIUFM n'a jamais cessé de proposer des innovations de la formation. Aujourd'hui, elle produit un catalogue de 22 propositions sur la formation en réponse aux préconisations contenues dans le rapport Groperrin. Il convient d'apporter une remarque d'importance : le territoire est devenu un lieu d'action publique.

C'est à ce niveau que s'élabore l'amalgame entre la politique centrale et la politique portée par l'établissement, centrée sur l'académie et associant des partenaires multiples. Dans la turbulence de ces entrelacs, la direction de l'IUFM n'a cessé de développer -par la formation et par des initiatives locales- de nouvelles capacités chez les équipes de formateurs afin de mieux faire face aux critiques, de répondre aux demandes du ministère ou d'améliorer la formation. Le travail de développement et d'accumulation de compétences spécifiques au sein de l'établissement a permis de favoriser des changements locaux, en n'oubliant pas le travail de la direction pour en faciliter les conditions d'acceptation par les formateurs (Callon, 1994).

7-4 La difficile liaison recherche/formation, un essai d'explication

L'IUFM répond à un besoin et à une idée de la formation, plus particulièrement l'IUFM est un établissement chargé de la mise en œuvre de la politique publique de formation des professeurs. Répondant aux évolutions sociales nouvelles d'un monde en mutation, la loi d'orientation de 1989 a été influencée par les progrès de la recherche en sciences humaines : la notion, insérée dans le rapport annexé à la loi Jospin, de « [...] l'élève au centre du système éducatif [...] » en est l'illustration.

L'intégration de la formation dans le système supérieur induit une liaison forte entre formation et recherche. Paradoxe, certaines propositions de la recherche reprises par les IUFM ont été mal acceptées (alternance, didactique, formation professionnelle réflexive, analyse de pratique, geste professionnel, etc.) par l'opposition parlementaire d'abord, ensuite par l'opinion publique et une grande partie du corps enseignant (y compris les stagiaires IUFM). Les premières propositions issues de la recherche sont contestées, voire accueillies comme des incongruités (ou caricaturées en décontextualisant les suggestions). Force est de constater que la plupart des propositions qui ont été avancées (alternance, didactique, DFP, réflexivité, stages ou mémoire comme objets de formation d'adultes, analyse de pratiques, etc.) sont partagées par les chercheurs internationaux. *Mutatis, mutandis*, les innovateurs ont été longtemps traités d'hérétiques car ils tentaient de modifier l'ordre établi, avant que le mot ne devienne positif : tout se passe comme si les innovations étaient inopportunes. En recherche et développement, ce sont les innovations incrémentales, relevant d'un ensemble continu de petites actions, qui améliorent l'existant. En majorité, selon nous, le monde de l'enseignement s'est montré réticent à l'innovation. Les sociologues avancent l'idée que la conduite des processus d'innovation nécessite non seulement de rassembler les compétences d'acteurs variés, mais également de parvenir à construire les conditions d'acceptation de l'innovation par un travail d'appropriation auquel on attribue le nom de processus d'intéressement (Callon, Latour, 1989).

Cette liaison recherche/formation a émergé à l'IUFM de l'académie de Montpellier très tôt de façon sporadique (soit à l'initiative de chercheurs individuels ou de responsables pédagogiques ou du directeur -séminaire de Pelouse-) et plus massivement après les années 2000 (adossée à un laboratoire, le LIRDEF). Paquay (2007) souligne qu'une réforme ne réussit que si elle se transforme en innovation locale. La sociologue Stéphanie Grousset-Charrière (Le Monde, 17 mai 2012, *Les secrets d'Harvard, la première des universités*) témoigne : « À Harvard on ne forme pas que les étudiants, on forme aussi les enseignants à l'image qu'ils se doivent de dégager. [...] pendant un semestre les enseignants débutants suivent une formation aux sciences de l'éducation ». Les sciences de l'éducation se donnent un champ de recherche visant à améliorer la connaissance concernant les grandes questions ou les problèmes qui influencent plus ou moins directement les situations pédagogiques (Longhi, 2009).

À notre avis une sorte de « populisme intellectuel » rampant contre la recherche et l'innovation, sans exprimer clairement son objet, a fondé une partie des critiques.

On peut ajouter que la présentation des méthodes de la recherche aux étudiants est peu développée dans le premier cycle, les étudiants sont donc peu avertis de ce qui devrait être le premier élément d'une culture du supérieur. Aussi, on ne peut pas être surpris de leur indifférence à la liaison recherche/formation lorsqu'ils deviennent stagiaires, puis enseignants.

7-5 L'évaluation peut être le fil conducteur de la maîtrise de la communication sur la politique publique

Ce travail a permis de dégager le fil conducteur de la construction d'une politique publique, du projet (la formation des maîtres) à la décision (la loi d'orientation adoptée par le Parlement). Préparée par des colloques, des séminaires, des cercles de discussions ainsi que par des rapports, la décision de création d'une nouvelle politique de formation des enseignants a comporté deux originalités, l'introduction des connaissances issues de la recherche « de pointe » en formation comme on vient de le voir, et le dialogue social¹²³ que nous qualifions d'antagoniste. En effet, au niveau de l'État, le dialogue social est double : il suppose d'abord une sorte de pédagogie permettant de capitaliser un substrat culturel partagé avec les partenaires sociaux, et ensuite le passage devant la représentation nationale ; l'opposition, dans le contexte politique de l'époque, étant contre le projet, sa stratégie a consisté à chercher par tous les moyens l'obstruction politique (Sénat) et la mobilisation de l'opinion publique. La préparation du projet avec les partenaires sociaux a donc privilégié le partage d'informations, les colloques, les consultations¹²⁴, les tables rondes, les négociations. Indéniablement, les échanges de vues ont favorisé l'engagement des parties, la participation des partenaires sociaux a enrichi le projet, mais elle n'a cependant pas prévenu les causes de rejet. De surcroît, la construction de la décision se caractérise par l'hétérogénéité des intérêts en présence, la complexité des stratégies d'acteurs, les méandres de la prise de décision, les réinterprétations lors de la mise en œuvre. Et les fluctuations.

Il nous semble que dans le cadre du dialogue social mené par l'État, l'opinion publique n'a pas été considérée comme un acteur à part entière dont il faut s'assurer la faveur ou à défaut la neutralité, mais surtout l'intérêt. En l'absence de mesures, la mobilisation de l'opinion est facilitée pour l'opposition (dont on savait qu'elle ferait de ce sujet un cheval de bataille) relayée par des pamphlétaires véhiculant des idées simplistes assorties d'inexactitudes. L'approche systémique du dialogue social devrait être considérée comme une discipline à part entière. D'où l'intérêt d'accompagner dans le temps une décision de réforme par de la communication : il nous semble que l'évaluation aurait constitué un outil tout indiqué car elle permet cet étayage en matière de communication ainsi que le suivi de l'impact et des réalisations pour le décideur.

¹²³ Le dialogue social, inscrit expressément dans l'alinéa 8 du Préambule de la constitution de 1946 et le statut de la fonction publique, dans son acception la plus commune, peut être défini comme les différentes formes que prennent les échanges entre différents groupes d'acteurs et les représentants de l'État sur l'organisation sociale. Le dialogue social est un acte relationnel entre des partenaires prenant en compte l'expression des intérêts des individus, groupes, collectivités.

¹²⁴ La consultation et la table ronde offrent un degré de participation plus intéressant que le simple échange d'informations. Elles consistent à demander l'avis sur un projet sans garantie pour celui qui le donne de sa prise en compte.

L'utilisation de l'évaluation comme « couteau suisse » est peu pratiquée : elle aurait permis de conjointre mesure de l'atteinte des objectifs généraux comme approche de l'efficacité (Abernot, 2009), repérage des impacts, retour vers l'opinion publique, remédiation, et de tenir ainsi en tension les professionnels et l'opinion, d'occuper le terrain selon l'expression consacrée.

7-6 La confirmation que l'évaluation est un outil délaissé par les politiques

Certes, les critiques les plus radicales (souvent caricaturales) ont été médiatisées, beaucoup moins les rapports d'évaluation des experts : celui du Comité National d'Évaluation (CNE) de 2001, autorité administrative indépendante, qui évalue par le menu 22 IUFM (sur 31) est d'un poids particulier puisque l'évaluation s'appuie sur un échantillon large d'établissements et sur des données de terrain. Il conclut en faveur d'une évolution des IUFM. Indéniablement, le discours des experts est réformiste. Ainsi, les remarques de van Zanten (2008) indiquant que les responsables politiques sont rarement en demande d'évaluation sont confirmées. De même, les analyses de Pons (2010) qui précise que les décideurs sont en demande d'évaluation dans les situations extrêmes, prennent du relief. De plus il ajoute que, le plus souvent, ils ne se sentent pas obligés par les conclusions des évaluations qui n'ont pas d'effets opérationnels péremptores, même si elles ont été validées par des experts ou des chercheurs. L'étude confirme son jugement.

L'enseignant-chercheur élu au CA note (annexe 1, p. 13) : «[...] les équipes du comité national dévaluation qui fonctionnent par examens des plans de formation, des règlements et puis d'entretiens, [...] comportent des gens qui connaissent un petit peu la formation des maîtres et en général les évaluations, ils sont assez bien perçus par les évalués ». Ce qui lui permet de vilipender (annexe page 11) ceux qui « [...] fantasment, sur un échantillon tellement faible [...], à partir de si peu d'éléments, de dire que tous les IUFM sont mauvais parce que dans ma formation j'ai eu quatre formateurs sur dix qui étaient mauvais ; on rêve quoi ! ». On peut avancer, en parallèle, que le discours des opposants est radical, il est mu par l'idéologie.

7-7 Deux outils d'évaluation d'un établissement

- La loi de 1989, novatrice, avait été inspirée, comme nous venons de le voir, de longue date au sein de multiples forums, préparée lors de colloques et négociée lors de tables rondes avec les représentants du monde enseignant selon un agenda raisonné. Pour mettre en œuvre tout changement il convient de procéder par huit étapes parmi lesquelles l'association des acteurs au projet est primordiale ainsi que les expérimentations avant la généralisation (Kotter, 1996). L'analyse déployée dans cette étude a permis d'éclairer la conduite de l'innovation en s'appuyant sur la grille de démarche de changement de John Kotter. Cette grille est très linéaire dans le temps, elle associe en schématisant une variable communication à une autre de mobilisation des ressources humaines qui encadrent le projet et les attributs classiques de la gestion de projet.

Fig. 72 : Proposition d'aménagement de la grille de John Kotter

Grille de John Kotter
Communication sur la vision et sur le projet
Démarche projet : créer l'urgence, développer une vision et une stratégie, obtenir des résultats rapides, consolider les succès pour faire avancer le changement, ancrer les changements dans la culture de l'organisation, responsabiliser les acteurs
Mobilisation des ressources humaines : constituer un groupe projet constitué de leader du changement,
Proposition d'une nouvelle variable
Gestion du rythme du projet

Nous proposons, dans le cadre d'un changement conduit par l'État, de lui affecter une neuvième variable « rythme et temps » : en effet, les démarches de changements se construisent par à-coups et par paliers au gré des fluctuations de la construction du projet de politique publique. Dans ce cadre, selon notre point de vue, les variables doivent être mobilisées en fonction de la cadence et du rythme du projet. Á l'unisson afin d'éviter l'émiettement ou les contre-sens.

- Il nous semble au terme de l'étude qu'il serait utile d'enrichir le tableau à cadran en individualisant deux points de graduation (d'évaluation): la communication interne au travers d'actions visant à la mobilisation interne (comme le séminaire de Pelouse), une sorte de baromètre de l'opinion qui compléterait les informations prises au sein des cercles de vie démocratique de l'établissement.

Ainsi qu'un point réservé à la communication externe et à la mobilisation de l'opinion publique : site WEB, actions dans la presse locale (trop insignifiante), chroniques dans les médias locaux et journées portes ouvertes (piste jamais explorée), lobbying auprès des élus sous forme d'école des élus (conférences auprès des décideurs comme par exemple l'association régionale des maires -l'un d'entre eux siégeait au conseil d'administration-).

8- Limites et ouvertures de l'étude

- Nous sommes conscient de la limite de cette étude dont le vaste sujet en panoramique n'a pas permis l'approfondissement de nombreuses questions qui l'auraient mérité. Á vrai dire, chacune des parties aurait pu constituer un sujet d'étude.

La complexité de cette étude réside dans une difficulté d'échelle : en enfermant le sujet dans le carcan trop étroit de l'évaluation « micro ou méso», par volonté de précision, les analyses des résultats des actions d'une part et d'autre part le suivi du fonctionnement des entités de l'organisation et de leurs évolutions auraient été par trop limités, éparpillés. L'évaluation « macro », qui concerne les effets des choix et des actions réalisés dans une logique de mesure des politiques, permet de soutenir une analyse plus englobante, mais souffre d'un manque de précision. La combinatoire des deux dimensions complémentaires, des deux champs de vision, a été une voie qui nous a semblé plus solide permettant d'appréhender la démarche d'amélioration de la performance de l'établissement par rapport à une situation de départ eu égard aux choix et priorités retenus quels que soient les domaines. Le choix a été donc fait de mener de front, dans cette logique d'échelles, l'évaluation de l'ensemble des fonctions, cœur de métier ou de soutien. Bien entendu, cette échelle a négligé de nombreux sujets et thèmes qui auraient pu être examinés plus en détail (partie économique du fonctionnement de l'établissement, mécontentement des stagiaires profond ou supposé, volonté d'économie du gouvernement, relations fines au sein de l'établissement entre formateurs et directeurs de site pour ne retenir que quelques exemples parmi cent autres possibles).

- La période choisie (1991-2005) a permis d'aborder pour la compréhension du sujet le démarrage de l'intégration et de la maîtrise (2005-2008) sans approfondir cette phase, ce travail constitue un socle pour un élargissement de ce travail à cette période charnière qui représente un sujet d'études historique et politique : les rapports de l'IGAENR et de l'IGEN sur la réforme des enseignants¹²⁵ tenus secrets et rendus public par le Ministre de l'Éducation nationale avec dix-sept autres rapports apportent un éclairage nouveau.

¹²⁵ Rapport n° 2011-045 Mise en œuvre de la réforme de la formation des enseignants - Note n° 2 - IGAENR-IGEN, avril 2011.

Rapport n° 2011-093 - Mise en œuvre de la réforme de la formation des enseignants - Note n° 3 - IGAENR-IGEN, juillet 2011.

- Lorsque l'on a affaire à une monographie, l'idée vient immédiatement de procéder à un élargissement du sujet par un *benchmark* autorisant les comparaisons (similitudes et différences) entre plusieurs établissements dans le cadre de l'éducation comparée : envie irrésistible du chercheur de fouiller et d'étendre le sujet, d'enrichir la connaissance, de vérifier les variations d'un résultat ou résistible attitude à favoriser l'examen de la mise en œuvre locale.

Nous l'avons privilégiée, afin de ne pas gommer la spécificité et l'originalité de l'établissement dans sa globalité. L'autre démarche comporterait, bien entendu, de nombreux attraits.

- Les sciences de l'éducation au sein des sciences sociales et humaines embrassent un espace d'étude très vaste allant de l'éducation non formelle, en passant par l'éducation familiale, l'orientation et l'insertion professionnelle ou l'animation socio-culturelle, à l'enseignement en milieu scolaire et universitaire et l'élaboration de savoirs nouveaux dans des thématiques effleurées dans l'étude est à faire.

Les « questions chaudes » sont nombreuses : Comment viser le développement de compétences professionnelles dans des études supérieures modularisées? Comment concevoir une progression curriculaire cohérente qui favorisent une intégration progressive? Comment travailler en profondeur sur les représentations du métier ancrées par plus de 15.000 heures d'école ? Comment mettre en place une évaluation mobilisatrice qui favorise l'engagement et l'autonomie ? (Paquay, 2007).

En réduisant la focale et en poussant l'observation vers la classe, conception, mise en œuvre et évaluation de l'enseignement, en s'appuyant mieux que nous l'avons fait sur, par exemple, les théories du geste professionnel, la prise en compte de la diversité des élèves (dispositifs d'individualisation et de personnalisation de la prise en charge pédagogique). Dans une autre direction la caractérisation des contextes sociaux, territoriaux et culturels de l'éducation pourrait faire l'objet d'explorations complémentaires notamment les interfaces :

- collectivités/établissements sur les questions patrimoniales et de financement,
- rectorat (collèges et lycées), inspections académiques -ou nouvelles DASEN- (écoles, réseau des IMF), établissements,
- universités/IUFM.

- Une question, des plus délicates, peut faire l'objet d'une étude : quel serait le statut le mieux adapté à un établissement qui a en charge la préparation à un concours visant au recrutement de futurs fonctionnaires ? Disciplinaire et professionnel ne sont-ils pas associés au premier abord ? L'étudiant relève de la sphère universitaire, le futur fonctionnaire de l'État employeur. Comment sortir du dilemme État recruteur/Université formatrice ? Pour la CDIUM et pour les chercheurs (Étienne *et al.* 2009b), il convient de changer de logique, la formation doit être première dans cette réflexion, la place du concours vient en second. Il conviendrait dans cette perspective de passer ces thèses au crible.

Tableau de synthèse 5 : Synthèse des points de force (niveau national et local) et des points faibles de la politique publique de formation des maîtres

<p><u>1- POLITIQUE (ACTION PUBLIQUE) ET INITIATIVES DE L'ETABLISSEMENT</u></p> <p><u>Niveau national</u> -L'idée du rapprochement de la formation des enseignants est ancienne et les raisons de création sont nombreuses (politiques, économiques, sociologiques, contexte européen LMD, mise en cause du modèle ancien par la recherche) -L'opinion est favorable à l'amélioration de la formation des maîtres gage d'un enseignement de qualité (contexte de concurrence internationale « mondialisation »)</p> <p><u>Niveau local</u> -Un <i>melting pot</i> de cultures -Confiance des syndicats dans la direction qui s'exprime dans les instances -Un conseil d'administration très actif -L'objectif du recrutement rempli : la pénurie de candidats a été enrayée -L'universitarisation des emplois est une réalité</p> <p><u>Points faibles</u> -Un parlement hostile à droite à la réforme, la cohabitation de 1993 (un ministère d'opposition à la réforme arrive aux affaires) met en difficulté les IUFM -Le monde syndical en tension montre la difficulté à relier les trois ordres d'enseignement -De longs combats syndicaux contre l'innovation pédagogique -La double tutelle de deux directions du ministère -Le financement des établissements « aux effectifs » n'a pas été propice à une politique de sélection/orientation plus vigoureuse</p>	<p><u>2- CAPACITÉ DE PILOTAGE DES ACTIONS PUBLIQUES</u></p> <p><u>Niveau national</u> -De nombreux colloques et rapports ainsi que des tables rondes et des expérimentations préparent la réforme -Le choix d'un établissement public administratif (EPA) national, autonome, rattaché aux universités de l'académie</p> <p><u>Niveau local</u> -Un établissement « carrefour » qui suppose de multiples interfaces partenariales et l'amalgame d'un gisement de cultures jaspées -Un établissement en réseau -Un pilotage local affirmé : participatif, déconcentré, organisé et équilibré -La direction a pris en main le recrutement (procédure, règles, innovations –entretiens, test, test sous forme de QCM, pondération du dossier)</p> <p><u>Points faibles</u> -La nouveauté pédagogique induite par la loi d'orientation de 1989 fait peur et déstabilise les lignes syndicales -Les missions des IUFM mal définies avec ou sans la formation continue, avec ou sans la recherche et leur positionnement mal défini par rapport aux universités -L'absence d'une stratégie de pilotage ne permet pas de dégager de marges de manœuvre -Diminution régulière de la part de marché au CRPE depuis 1993 -Difficulté à cerner la performance de l'IUFM pour les concours second degré</p>
<p><u>4- ACTIONS D'ADAPTATION</u></p> <p><u>Niveau national</u> -De nombreux apports de la CDIUFM, du CNE et de chercheurs ou d'experts pour faire évoluer la formation (place du concours, formation en deux ans, reconnaissance de la formation au niveau master, amélioration de la professionnalisation, etc.) -Un parcours difficile à comprendre</p> <p><u>Niveau local</u> -La capacité à analyser l'organisation et à évoluer -Les universités ne jouent pas le jeu de la régulation des flux -La formation et notamment la préprofessionnalisation est un objet d'amélioration permanente</p> <p><u>Points faibles</u> -En ce qui concerne la régulation des flux, pas de choix entre modèle avec sélection (école d'ingénieurs) et université</p>	<p><u>3- CAPACITÉ À MESURER, À EVOLUER</u></p> <p><u>Niveau national</u> -Le constat qu'enseigner est un métier en évolution en parallèle aux évolutions des sciences sociales, la recherche fournit des données nouvelles sur l'enseignement qui peuvent alimenter la formation -Une absence d'évaluation de l'expérimentation des trois premiers IUFM</p> <p><u>Niveau local</u> -La procédure d'admission des étudiants en première année est appréciée des étudiants -L'IUFM assure 45% des préparations non prises en charge par les universités</p> <p><u>Points faibles</u> -Peu de réflexion sur l'évolution des sites -Un réseau de sites offrant places de formation au niveau de chaque département est davantage subi par les étudiants et stagiaires que souhaité comme un élément d'aménagement du territoire -Pas de carte des formations mutualisée avec les autres IUFM -Peu d'études sur un optimum des formations</p>

1- Les ouvrages

A

- ABERNOT, Y. (1996). *Les méthodes d'évaluation scolaire*. Paris : Dunod.
- ABERNOT, Y. (2009). *Évaluer l'efficacité de l'Éducation*. Département des Sciences de l'Éducation. UMR ADEF. Université de Provence
- AEBISCHER, S. (2010). *Mettre l'élève au centre du système. Sociologie d'un moment réformateur-le ministre Jospin (1988-1989)*. Thèse de doctorat, université Lumière Lyon II.
- ALLISON, G. T. (1971). *Essence of Decision: Explaining the Cuban Missile Crisis*. Boston: Little Brown.
- ALTET, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : Presses universitaires de France.
- ALTET, M. (1999). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris : PUF
- ALTET, M. (2001). Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir-analyser. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, Ph. Perrenoud (dir.) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : de Boeck.
- ALTET, M. (2006). Entretien avec A.M. CHARTIER : L'analyse de pratiques. Rétrospectives et questions actuelles. *Revue Recherche et Formation*, n°51.
- AMBLARD, H., BERNOUX, Ph., HERREROS, G., LIVIAN Y.-F. (2005). *Les nouvelles approches sociologiques des organisations*. Seuil.
- AMORIM, (de) A., CAVELIER, B., RULETA, M., YARD, Y. (2005). *Guide de l'évaluation*, Ministère des Affaires étrangères. Bureau de l'évaluation.
- ANDERSON, L. W. (1986). La formation des maîtres en fonction des compétences attendues. In M. Crahay, D. Lafontaine. *L'art de la science de l'enseignement*. Bruxelles : Ed. Labor.
- ARDOINO, J., BERGER, G. (1989). *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes. Le cas des universités*. ANDSHA.
- ARIAS, L.-H. (1971). *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*. Gutenberg.
- ARNODO, J. (2000). *L'intégration des technologies de l'information et de la communication dans les formations d'adultes en situation d'illettrisme*. Thèse université de droit, d'économie et des sciences Aix-Marseille 3 Saint Jérôme, CRRM, juillet.
- ASTIER, Ph. (2003). *Analyse du travail et pratique enseignante*. *Cahiers pédagogiques*, n°416, dossier analysons nos pratiques n°2.

B

- BAILLAT, G., ESPINOZA, O. (2006). L'attachement des maîtres de l'école primaire à la polyvalence : le cœur a ses raisons... *Revue des Sciences de l'éducation*, vol. 32, n° 2.
- BAILLAUQUÈS, S. (2001). Le travail des représentations dans la formation des enseignants. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, Ph. Perrenoud (dir.) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : de Boeck.
- BALL, S. (1994). *Education reform. A critical and post-structural approach*. Buckingham : Open University Press.
- BALL, S. (2006). *Education policy and social class*. Londres : Routledge.
- BARANGER, P., BLAIS M.-Cl. (1993). La formation commune affiche ses contenus. *Recherche et Formation* n° 13.

BARBIER, J.-M. (1985). *L'évaluation en formation*. Paris : PUF.

BARBIER, J.-M. (1994). Analyse des fonctions sociales et professionnelles de dispositifs utilisant la recherche comme outil de formation. Le cas des formations étudiées dans le Réseau : Recherche et professionnalisation. *Recherche et Formation*, n° 17.

BARBIER, J.-M., DURAND, M. (2003). L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ? *Recherche et formation*, n° 42.

BARBIER, R. (1996). *La recherche-action*. Paris : Anthropos.

BARNIER, G. (2009). Théories de l'apprentissage et pratiques de l'enseignement. *Le cahier du FLE*, conférence, IUFM Aix Marseille.

BARTOLI A. (2005). *Le management dans les organisations publiques*. Dunod.

BASLE, M., DUPUIS, J., LE GUYADER, S. (2003). *Évaluation, action publique territoriale et collectivités*. Deux tomes, L'Harmattan.

BEDIN, V. in A. JORRO (dir). (2009). *La reconnaissance en éducation*. Ottawa : Les Presses de l'Université.

BEZES, Ph. (2009). *Réinventer l'État - Les réformes de l'administration française (1962-2008)*. collection Lien Social. Paris : PUF.

BODIN, A., in J. Colomb (Ed.). (1992). Réflexions sur les représentations, les conceptions et les compétences, à partir d'une évaluation à grande échelle des programmes de mathématiques de l'Enseignement Secondaire », *Recherche en didactiques : contribution à la formation des maîtres. Actes du colloque 13-14-15 février*. Paris : INRP.

BONNIOL, J.-J., VIAL M. (1997). *Les modèles d'évaluation : Textes fondateurs avec commentaires*. Bruxelles : De Boeck.

BOUDON, R., BOURRICAUD F. (1982). *Dictionnaire critique de la sociologie*. Paris : PUF.

BOUDON, R. (1986). *L'Idéologie ou l'origine des idées reçues*. Paris : Fayard/Seuil, Points.

BOUQUIN, H. (2008, 8^{ème} édition revue et mise à jour -1^{ère} éd. 1986-). *Le contrôle de gestion*. Paris : PUF.

BOURDIN, J., ANDRE P., PLANCADE J.-P. (2004). L'évaluation des politiques publiques en France. *Rapport d'information*. Sénat.

BOURDONCLE, R. (1990). De l'instituteur à l'expert. Les IUFM et l'évolution des institutions de formation. *Recherche et formation* n° 8.

BOURDONCLE, R. (1993a). La Professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. *Revue Française de Pédagogie* n° 105.

BOURDONCLE, R., VALLÉ, B. (1993 b). Autour des mots. *Recherche et Formation* n° 13.

BOUTAN, P. (1994). La formation des maîtres au temps de Ferry. In H. Lethierry, (s. d.). *Feu les écoles normales (et les IUFM ?)*. Paris : Ed. L'Harmattan.

BOUTAN, P. (1993). La formation des maîtres au temps de Jules Ferry. *La Pensée* - n° 292 mars-avril.

BOUTAN, P., SOREL E. (1997). Le plan Langevin-Wallon, une utopie vivante. Actes des Rencontres Langevin-Wallon, 6-7 juin. *La Pensée*.

BOUTINET, J.-P. (1999). *Psychologie des conduites à projet*. Paris : PUF Coll. Que sais-je ?

BOUQUIN, R. (2003). *Journal d'une institutrice clandestine*. Ramsay.

BOUVIER, A., OBIN, J.-P. (Coord par). (1998). *La formation des enseignants sur le terrain*. Éditions Hachette Éducation.

BOUVIER, A. (2000). D. Périsset-Bagnoud, L. Criblez, R. Hofstetter (s.d). *Les Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) : des établissements improbables, complexes et prometteurs*. La formation des enseignants primaires, histoire et réformes actuelles. Peter Lang éditeur.

BOUVIER, A. (2007). *La gouvernance des systèmes éducatifs*. Collection Politique d'aujourd'hui, PUF.

BOUVIER. (2010). *L'évaluation des politiques publiques, le développement d'une nouvelle culture*. Paris : Scérén-CNDP.

BOUVIER, A. (2011). *Le management cognitif d'un établissement scolaire, vers un pilotage intellectuel de l'action*. Poitiers : CRDP de Poitou Charentes.

BRACONNIER, P., CAUQUIL, G. (2010). *Évaluation des politiques publiques. Le développement d'une nouvelle culture*. Collection, Profession cadre -service public-. Paris : Scérén CNDP.

BRESSOUX, P. (2006). Évaluation et orientation. *Rapport pour le Haut Conseil de l'Éducation*. Grenoble : Université Pierre Mendès France, Laboratoire des Sciences de l'Éducation (EA n° 602).

BRIGHELLI, J.-C. (2005). *La fabrique du crétin. La mort programmée de l'école*. Jean-Claude Gawsewitch éditeur.

BRIGHELLI, J.-C. (2006). *Une école sous influence ou Tartuffe-roi*. Jean-Claude Gawsewitch.

BRIGHELLI, J.-C. (2008). *Fin de récré. Pour une refonte de l'école*. Jean-Claude Gawsewitch.

BROADFOOT, P. (2000). Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé : l'État évaluateur. *Revue française de pédagogie*, n° 130.

BROUSSEAU, G. (1996). L'enseignant dans la théorie des situations didactiques. In *Actes de la VIII^e École et Université d'Été de didactique des mathématiques*. Clermont-Ferrand : IREM.

BUCHETON, D. (2003). *Du portfolio au dossier professionnel : éléments de réflexion*. LIRDEF-ALFA, académie de Montpellier : IUFM.

BUCHETON, D. (2009) (s.d.). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octares.

C

CAMPANALE, F. (2009). De l'évaluation de la compétence à enseigner à l'évaluation des compétences dans les IUFM. *Les dossiers des sciences de l'éducation* n°22, Grenoble : université Pierre Mendès-France, LES.

CALLON, M., LARÉDO, Ph., MUSTAR Ph., (1994). Panorama de la science française. *La Recherche* n° avril 1994

CALLON M., LATOUR B. (2006). Le grand Léviathan s'apprivoise-t-il ? In M. Akrich, Michel Callon et Bruno Latour (éd.). *Sociologie de la traduction. Textes fondateurs*. Paris : presse de l'Écoles des Mines

CARDINET, J. (1992). L'objectivité de l'évaluation », Formation et technologies. *Revue européenne des professionnels de la formation* n° 0.

CARETTE, V. (2008). Les caractéristiques des enseignants efficaces en question. *Revue Française de Pédagogie*. n°162.

CARETTE, V. (2009). Et si on évaluait des compétences en classe ? À la recherche du «cadrage instruit». In L. Mottier Lopez et M. Crahay (dir.). *Évaluations en tension*. Bruxelles : De Boeck.

CHARLES, F., CLEMENT J.-P. (1997). *Comment devient-on enseignant ? L'IUFM et ses publics*. Strasbourg : Presses Universitaires.

CHARLOT, B. (dir.), BEILLEROT, J. (dir.). (1995). La construction des politiques d'éducation et de formation. Collection Pédagogie d'aujourd'hui. Paris : PUF.

CHARTIER, J. et al. (1993). *Initier aux savoirs de la pratique. Les maîtres-formateurs sur leur terrain*. Centre de Recherches Éducation et Formation. Paris : Université Paris X Nanterre.

CHAUVIGNE, C., LENOIR Y. (dir). (2010). Les référentiels en formation : enjeux, légitimité, contenu et usage. *Recherche et formation* n° 64, Paris : INRP.

CHEVALLARD, Y. (2003). École qui sépare, école qui unit. Conférence 26 novembre. Aix Marseille : IUFM. www.aix-mrs.iufm.fr/formations/form.../Journee_26_11.pdf.

CHEVALLARD, Y. (2005). De l'École normale à l'IUFM et au-delà. Conférence 8 août 2005 Marseille. yves.chevallard.free.fr.

CIFALI, M. (2001). Démarche clinique, formation et écriture. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, Ph. Perrenoud (dir.) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : de Boeck.

CLARK, B.R. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities: organisational pathways of transformation*. New York: Elsevier.

CLAUZARD, Ph. (2009). Entre la didactique professionnelle et la didactique des disciplines : quel trait d'union ? Décembre. L'expérience. Dijon : colloque international.

CLOT, Y., FAÏTA D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler* n° 4

COHEN, M. D., MARCH J. G., OLSEN J. P. (1972). *A garbage can model of organizational choice*. Administrative Science Quartel. Ithaca: Cornell university.

COHEN, S. (1999). *L'art d'interviewer les dirigeants* », *Politique d'aujourd'hui*. Paris : PUF.

COLLOQUE D'AMIENS. (1968). *Pour une école nouvelle : formation des maîtres et recherche en éducation*. Paris : Dunod.

CONDETTE, J.-F. (2007). *Histoire de la formation des enseignants en France (XIXe-XXe siècles)*. Paris : L'Harmattan.

CROS, F. (2001). Quels enseignants en 2020 ? *Futuribles*, n°267.

CROZIER, M., (en collaboration avec E. FRIEDBERG). (1977). *L'Acteur et le système*. Paris : Le Seuil.

D

DE KETELE, J.-M. (1989). L'évaluation de la productivité des institutions d'éducation. *Cahiers de la Fondation Universitaire : Université et société, le rendement de l'enseignement universitaire*.

DE KETELE, J.-M., GERARD F.-M. (2005). La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences. *Mesure et évaluation en éducation* n°28 (3).

DE LANDSCHEERE, V. (1992). L'éducation et la formation. Paris : PUF.

DE PERETTI, A. (sous la dir.). (1980). *Recueil d'instruments et de processus d'évaluation formative T1 et T2*. Paris : INRP.

DE PERETTI, (de) A. (1982). *La formation des personnels de l'Éducation nationale*. Paris : La Documentation française.

DE PERETTI, A. (1992). *Controverses en éducation*. Paris : Hachette éducation.

DE PERETTI, A., BONIFACE J., LEGRAND A. (1998). *Encyclopédie de l'évaluation en formation et éducation*. Paris : ESF éditeur.

DELEAU, M., NIOCHE J.-P., PENZ Ph., POINSARD R. (1986). *Évaluer les politiques publiques*. Rapport Commissariat général du plan. Paris : La documentation française.

DELVAUX, B., ZANTEN van A. (coord.). (2006). Les espaces locaux d'interdépendance entre établissements : une comparaison européenne. *Revue française de pédagogie*, n° 156.

DEMAILLY, L. (Dir.). (2000). *Évaluer les politiques éducatives : sens, enjeux, pratiques*. Bruxelles : De Boeck.

DEMEESTERE, R. (2005, 2^{ème} édition). *Le contrôle de gestion dans le secteur public*. collection Systèmes. Finances publiques. Paris : LGDJ.

DEPOVER, C., NOËL, B. (1999). *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs*. Bruxelles : De Boeck.

- DILL D., SPORN B. (1995). *Emerging Patterns of Social Demand and University Reform: Through a Glass Darkly*. IAU Press Issues in Higher Education. Oxford : Pergamon.
- DILTHEY, W. (1958). *Gesammelte Schriften*. Stuttgart: Göttingen.
- DIZAMBOURG, B., (2009). Ouvrage coordonné par N. MONS, J.-C., EMIN, Ph. SANTANA. *Le pilotage par les résultats, un défi pour demain*. Poitiers : SCEREN-CNDP, ESEN.
- DURAN, P. MONNIER, É. (1992). Le développement de l'évaluation en France. Nécessités techniques et exigences politiques. *Revue française de sciences politiques* n°42-2.
- DURAN, P., THOENIG J.-C. (1996). L'État et la gestion publique territoriale. *Revue française de sciences politiques*, n°4.
- DURAND-PRINBORGNE, C. (1989). Loi d'orientation ou document de synthèse. *Revue Savoir, Éducation et Formation* n° 3 juillet-septembre.
- DURAND, M., (1996). L'enseignement en milieu scolaire. Paris : PUF.
- DURAND, M. (2001). Développement personnel et accès à une culture professionnelle en formation initiale des professeurs. Entretien de formation en visite de classe, *actes du séminaire des IUFM du Pôle Sud-Est*, 24-25 octobre 2001. Montpellier.
- DURAND, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes. Une approche enactive de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage/développement. *Éducation et Didactique* n°3 vol 2
- DURAND, M., FILLIETTAZ, L. (2009). *Travail et formation des adultes*. Paris : PUF.

E

- ELSTER, J. (1983). *Sour Grapes: Studies in the Subversion of Rationality*. Éditions De La Maison des Sciences De L'Homme.
- ÉTIENNE, R., LEROUGE, A. (1997). *Enseigner en collège ou en lycée : repères pour un nouveau métier*. Paris : Armand Colin.
- ÉTIENNE, R. (1998). Le mémoire professionnel. in A. Bouvier, J.-P. Obin, *La formation des enseignants sur le terrain*. Paris : Hachette Éducation.
- ÉTIENNE, R. (1999a). Une clef de voûte du mémoire professionnel. *Cahiers pédagogiques*, n° 373.
- ÉTIENNE, R. (1999b). *Le mémoire comme élément de socialisation professionnelle*. Actes du séminaire de la Grande-Motte des 10, 11 et 12 juin 1999. Montpellier : IUFM. <http://www.ac-montpellier.fr:ressources/mmemoires/Documentation/ACTESMOT.pdf>.
- ÉTIENNE, R. (2009a). Gestes professionnels et prise en compte des imprévus lors des visites de classe des enseignants stagiaires. Conférence ISP 1^{er} octobre. www.ispformation.fr/article.php3?id_article=225
- ÉTIENNE, R. ; ALTET, M., LESSARD, Cl., PAQUAY, L., PERRENOUD, Ph. (2009b). *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?* Perspective en éducation et formation. Bruxelles : De Boeck.
- ÉTIENNE, R., BUCHETON, D. (2009c). Des gestes professionnels à l'agir des enseignants, un fil d'Ariane pour tisser la formation des enseignants et de leurs formateurs ? In D. Bucheton (dir), *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès.

F

- FABRE, M. (2009). L'IUFM et ses fantômes. Entre critique radicale, évaluation experte et politique libérale. Symposium 2 d'Y. Fumat et R. Monjo : *Sciences de l'éducation et formation des maîtres*, 4 septembre. Nantes : université, CREN.

FAVRE, P. (1992). L'émergence des problèmes dans le champ politique » in P. Favre (dir) *Sida et politique. Les premiers affrontements 1981-1987*. Paris : L'Harmattan.

FELOUZIS, G. s. dir.(2003). Les mutations actuelles de l'université. Paris : PUF.

FERREOL, G. (2001). Au cœur des IUFM. *Rapport de recherche*, convention UNSA-IRES/Laresco-ICOTEM. Poitiers : université.

FERRIER, J. (1997, 2 vol). Les Inspecteurs de l'enseignement primaire (1835-1995). Paris: L'Harmattan.

FESTINGER L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford: University Press.

FIGARI, G. (1994). *Évaluer : Quel référentiel ?* Bruxelles : De Boeck.

FILATRE, D. (dir.). (1993). Collectivités locales et politiques universitaires. Les enjeux des délocalisations universitaires. *Rapport dans le cadre du programme de recherche expérimentation*.

FILATRE, D. (2003). Les universités et le territoire. Nouveaux contextes, nouveaux enjeux. In G. Felouzis (s. dir.). *Les mutations actuelles de l'université*. Paris : P.U.F.

FONTAINE, J. (1995). De gauche à droite : ainsi vont les IUFM! *Cahiers pédagogiques*, n° 335.

FOUCAMBERT, J. (1986). *L'école de Jules Ferry, un mythe qui a la vie dure*. Retz.

FRACKOWIAK, P. (2005). Psychologie différentielle et de l'évaluation. Communication 19^{ème} congrès national de l'Association Française des Psychologues Scolaires. *Cognition, émotion et société*. Le 16 septembre 2005. Lille.

FRECHER, D. (2004). *Mise en place d'une démarche qualité*. Collection : 100 Questions Pour Comprendre Et Agir, éditions AFNOR.

FRÉMONT, A. (1999). *La région, espace vécu*. Paris : Flammarion.

FREMONT, A., DEBARBIEUX, B., SAINT-JULIEN, T., BRUNET, R. (1990). L'aménagement du territoire universitaire. *Espace géographique*, tome 19-20 n°3. Paris : Belin

FREMONT, A. RENOULT, D., HARFI, M., = BERGEONNEAU, Th. (2004). Les universités françaises en mutation, la politique publique de contractualisation (1984-2004). *La documentation Française*

FRIEDBERG, E., MUSSELIN Ch., (1989). *En quête d'universités*. Paris : L'Harmattan.

FRIEDBERG, E. (1992). La théorie des organisations et la question de l'anarchie organisée. Centres de sociologie des organisations. Désordres.

www.u-picardie.fr/labo/curapp/...friedberg.../ehrad_friedberg.pdf

FURET, F., OZOUF, J. (1977). *Lire et écrire*. Paris : Éditions de Minuit.

G

GAUDIN J.-P. (2004). *L'action publique, Sociologie et politique*. Presses de sciences po. Paris : Dalloz.

GERARD F.-M. (2002). L'indispensable subjectivité de l'évaluation. *Antipodes*, Évaluer pour évoluer, n° 156.

GIRAUD F., SAULPIC O., NAULLEAU G., DELMOND M.-H., BESCOS P.-L. (2004). *Contrôle de gestion et pilotage de la performance*. Collection business. Paris : Gualino éditeur.

GOMEZ F., HOMSTEIN B. (1996). Le mémoire professionnel. Pour une approche formative. *Recherche et Formation* n° 23.

GOODMAN N. (1972). *Problems and Projects*. Indianapolis : Bobbs-Merrill

GOUJON, P. (2000). *La création de l'institut universitaire de formation des maîtres de l'académie de Lyon*. Lyon : Presses universitaires.

GRISPOUX, J. (1992). Les écoles normales de Perpignan (1834-1991). Études roussillonnaises: *L'évolution des politiques de formation des instituteurs en France aux enseignant(e)s primaires : histoire et réformes actuelles*. Revue d'histoire et d'archéologie méditerranéennes (Canet-en-Roussillon), t. 11, 1992,

H

HADJI, Ch. (1989). *L'évaluation, règles du jeu : Des intentions aux outils*. Paris : ESF éditeur.

HADJI, Ch. (1997). *L'évaluation démystifiée*. Paris : ESF éditeur.

HAMRESA, J. (1994). « Mes » écoles normales (1941-1991). In H. Lethierry, (s. d.). *Feu les écoles normales (et les IUFM ?)*. Paris : Ed. L'Harmattan.

HEBRARD, P. (1994). Initiation à la recherche sur les pratiques et formation professionnelle. *Recherche et formation*, n°17.

HESS, R. (1991). IUFM : pourquoi l'échec ? Témoignage d'un acteur. *Cahiers pédagogiques*, n° 297.

HIRSCHMANN, A. (1967). *Development Projects Observed*. Washington : D.C., The Brookings Institution.

J

JEAN, A. (2004). Les visites à visée formative visites formatives et analyses des pratiques. Mémoire de D.E.S.S. Conseil et formation en éducation. Montpellier : IUFM académie et Université Paul Valéry M III.

JEAN, A., ÉTIENNE, R. (2009). Madame, c'est quoi un pourcentage ? Classe de 4ème. La gestion des imprévus par un professeur stagiaire. In D. Bucheton, *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès Édition.

JOBERT, B., (dir), (1994). Le retour du politique. in *La consécration républicaine du néo-libéralisme*. Paris : L'Harmattan.

JORRO, A. (1998). L'inscription des gestes professionnels dans l'action. *Revue En Question* n°19, Aix en Provence.

JORRO, A. (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant*. Paris : ESF édition.

JORRO, A. (2006). Devenir ami critique. Avec quelles compétences et quels gestes professionnels. *Mesure et évaluation en éducation* n° 29 (1), Canada.

JORRO, A. (2007). *Évaluation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.

JORRO, A., (dir), (2009). *La reconnaissance en éducation*. Ottawa : Les Presses de l'Université.

JOXE, L. (1972). Rapport de la commission d'étude sur la fonction enseignante dans le second degré. *La Documentation française*.

JULIA, D. (1981). *Les trois couleurs du tableau noir*. Fondateurs de l'éducation. Paris : Belin.

K

KAPLAN, R. S., NORTON, D. P. (1996). *The balanced scorecard. Translating Strategy Into Action*. Mcgraw-Hill Publ.Comp.

KAPLAN R. S., NORTON D. P. (2003). *Le tableau de bord prospectif*. Paris : Éditions d'Organisation.

KOEBEL, M. (2006). Réflexions sur quelques enjeux liés à la notion de compétences. *Utinam* n°6, Institut de recherche AEP.

- KINGDON, J. (1984, 1995 second édition). *Agendas, Alternatives and Public Policies*. Boston: Little Brown.
- KNOEPFEL, P., LARRUE, C., VARONE, F. (2001). *Analyse et pilotage des politiques publiques*. Genève : Helbing et Lichtenbahn.
- KOTTER, J. P. (1996). *Leading Change*. Boston : *Harvard Business Review*.

L

- LACOURSE, F. (2009). *La reconnaissance en éducation*. in A. JORRO (dir). Ottawa : Les Presses de l'Université.
- LANGLOIS, A. (1998). Les enseignants formateurs des MAFPEN, des acteurs sociaux. *Recherche et éducation* n° 27.
- LAPOSTOLLE, G. (2004). La démocratisation de l'enseignement secondaire sous les deux septennats de François Mitterrand. Thèse de doctorat, Université de Bourgogne.
- LAPREVOTE, G. (1984). *Les Écoles normales primaires en France 1879 - 1979 : splendeurs et misères de la formation des maîtres*. Lyon : Presses Universitaires.
- LASCOUMES, P. (1994). *L'éco-pouvoir. Environnements et politiques*. Paris : La Découverte.
- LASCOUMES, P., LE GALES, P. (2007). *Sociologie de l'action publique*. Collection 128. Paris : Armand.
- LEBLANC, S., Ria, L., DIEUMEGARD, G., SERRES, G., DURAND, M. (2008). L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ? *Activités, Revue électronique, @activités*, n°1 vol 5.
- LE BŒUF, C., MUCCHIELLI, A. (1987). *Le projet d'entreprise*. Entreprise moderne d'édition Librairies techniques. Paris : Éditions ESF.
- LE BOTERF, G. (1994). *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*. Paris : Les éditions d'organisation.
- LE BOTERF, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Les éditions d'organisation.
- LE GALLO, L. (cours). (2007). Analyse des coûts et prise de décision. ESC de Pau.
- LE GOFF, J.-P. (2000). Les illusions du management – Pour le retour du bon sens. Paris : La découverte, collection « poche Essais.
- LE MOIGNE, J.-L. (1990). *La modélisation des systèmes complexes*. Paris : Éd. Dunod.
- LELIEVRE, C. (2000). L'évolution des politiques de formation des instituteurs en France aux enseignant(e)s primaires : histoire et réformes actuelles. Bern : Peter Lang.
- LELIEVRE, C., NIQUE C., (1994). *Bâtisseurs d'école, histoire biographique de l'enseignement en France*. Collection, Pédagogie, histoire de l'éducation Paris : Nathan.
- LELIEVRE, C., NIQUE C., (1995). *L'École des présidents. De Charles de Gaulle à François Mitterrand*. Paris : Éditions Odile Jacob.
- LEMIEUX, V. (2009, 3^{ème} édition). *L'étude des politiques publiques. Les acteurs et leur pouvoir*. Québec : Presse universitaire de Laval.
- LENOIR, Y., BRU, M. (coordonné par). (2010). *Quels référentiels pour la formation professionnelle à l'enseignement?* Éditions Universitaires du Sud.
- LEROUGE, A. (2003). Un dispositif innovant de conseil pédagogique: la visite de classe formative. In *Tréma* n° 20-21 avril 2003. IUFM de Montpellier.
- LETHIERRY, H. (sous la dir.). (1994). *Feu les écoles normales (et les IUFM ?)*. Paris : Ed. L'Harmattan.
- LEVY, J. (1994). *L'espace légitime*. Paris : Les presses de Sciences-Po.
- LINDBLOM, Ch. (1959). The Science Of Muddling-Through. *Public Administration Review*, vol 19, n°2. Spring.
- LONGHI, G., et Al. (2009). *Dictionnaire de l'Éducation*. Paris : Vuibert.

M

- MALGLAIVE, G. (1994). Alternance et compétences. *Cahiers Pédagogiques* n° 320.
- MARCH, J. (1991). *Décisions et organisation*. Paris : Éd d'Organisation.
- MARCH, J., SIMON, H. (1999). *Les organisations. Problèmes psychosociologiques*. Paris : Éd Dunod.
- MARCH, J., COHEN, M., OLSEN, J. (1972). A Garbage Can Model of Organizational Choice. *Administrative Science Quarterly*, Vol. 17, n° 1.
- MARCHIVE, A. (2003). La modélisation dans la formation des enseignants. De la leçon modèle au modèle de la leçon. *Recherche et Formation*, n° 42.
- MARIS, B. (1991). *Les sept péchés capitaux des universitaires*. Paris : Albin Michel.
- MASCHINO, M. T. (1992). L'école, usine à chômeurs. Paris : R. Laffont.
- MASCHINO, M. T. (1993). *Quand les profs craquent*. Paris : R. Laffont.
- MASSARDIER, G. (2003). *Politiques et actions publiques*. Paris : Armand Colin.
- MASSART-PIERARD, F., SOLDANO, C., FILATRE, D. (2004). L'Europe de régions, l'articulation spatiale des politiques d'enseignement supérieur, configurations régionales et politiques de sites. *CERTOP*, Maison de la recherche université de Toulouse 2.
- MASSE, P. (1973). Colloque de Paris sur l'Éducation. *La Documentation française*.
- MEIRIEU, Ph. (1988). Vers une formation par la résolution de problèmes professionnels. *Les Cahiers Pédagogiques*, n°269.
- MEIRIEU, Ph. (1997, 1ère édition 1993). *L'envers du tableau – Quelle pédagogie pour quelle école*. Paris : ESF.
- MEIRIEU, Ph. (2004). *Faire l'école, faire la classe*. Paris : ESF éditeur.
- MENY, Y., THOENIG, J.-C. (1989). *Politiques publiques*. Paris : PUF.
- MIALARET, G. (1981). *L'Histoire mondiale de l'éducation*. Paris : PUF.
- MIALARET, G. (2004). *Les méthodes de recherche en sciences de l'éducation*. Paris : PUF.
- MIDDLEHURST, R. (1993). *Leading Academics*. SHRE and Open University Press.
- MIGNOT-GERARD, S., MUSSELIN, C. (1999). Comparaison des modes de fonctionnement et de gouvernement de quatre universités. *Rapport d'enquête*. Paris : Cafi-Amue.
- MIGNOT-GERARD, S., MUSSELIN, C. (2000). Les modes de gouvernement de 37 universités françaises. *Rapport d'enquête*. Paris : Cafi-Amue.
- MIGNOT-GERARD, S., MUSSELIN, C. (2001). L'offre de formation universitaire : à la recherche de nouvelles régulations. Nouvelles régulations de l'action publique en éducation. *Éducation et société*, n° 8.
- MIGNOT-GERARD, S. (2003). Le Leadership et le gouvernement dans l'analyse des organisations universitaires : deux notions à déconstruire. Centre de Sociologie des Organisations (FNSP-CNRS). *France, OCDE*, volume 15, n°2.
- MILLETT, B. (2000). The management of organisational culture. *Australian Journal of Management & Organisational Behaviour*, V 3 n°2.
- MINTZBERG, H. (2006). *Le manager au quotidien, les dix rôles du cadre*. Paris : Éditions d'Organisation.
- MONGIN, Ph. (1986). Simon, Stigler et les théories de la rationalité limitée. *Social Science Information/Information sur les sciences sociales* n°25.
- MONJO, R. (2005). Lettre ouverte à l'auteur de « La fabrique du crétin. WWW-CERFEE (centre de recherche sur la formation, l'éducation et l'enseignement), université Montpellier 3, 30 septembre 2005.
- MONNIER, É. (1987). *L'évaluation de l'action des pouvoirs publics*. Paris : Économica.
- MORIN, É. (1994). Sur l'interdisciplinarité. *Bulletin Interactif du Centre International de Recherches et Études transdisciplinaires*, n° 2.

- MORIN, É. (1999). *Relier les connaissances*. Paris : Le Seuil.
- MORIN, É., LE MOIGNE, J.-L. (1999). *L'Intelligence de la complexité*. Paris : Éd. l'Harmattan.
- MORIN, É., LE MOIGNE, J.-L. (2001). *L'Intelligence de la Complexité*. Paris : Éd. l'Harmattan.
- MOULINIER, P. (1994). *L'évaluation au service des politiques culturelles locales*. Ministère de la culture et de la communication. Paris : La documentation française.
- MULLER, P. (1990). *Les politiques publiques*. Paris : PUF.
- MULLER, P. (2000). L'analyse cognitive des politiques publiques : vers une sociologie de l'action publique. *Revue Française de Science Politique*, vol. 50, n° 2.
- MUSSELIN, C. (1996). Organized anarchies: a reconsideration of research strategies. in M. Warglien et M. Masuch (eds), *The Logic of Organizational Disorder*. Berlin: Walter de Gruyter.
- MUSSELIN, C. (1997). Les universités sont-elles des anarchies organisées ? in J. Chevallier (éd.). *Désordre(s), CURAP*. Paris : PUF.
- MUSSELIN, C. (2001). *La Longue marche des universités françaises*. Paris : PUF.
- MUSSELIN, C. (2009). Les réformes des universités en Europe : des orientations comparables, mais des déclinaisons nationales. In *L'université en crise. Mort ou résurrection ? Revue du MAUSS n°33*. Paris : La Découverte.

N

- NEMO, P. (1991). *Pourquoi ont-ils tué Jules Ferry ? La dérive de l'école sous la Vème République*. Paris : Grasset.
- NEMO, P. (1993). *Le chaos pédagogique*. Paris : Albin Michel.
- NICOLESCU, B. (1996). *La transdisciplinarité*. Monaco : Édition Le Rocher.
- NIOCHE, J.-P., POINSARD R. (1984). *L'Évaluation des politiques publiques*. Paris : Économica.
- NIQUE, C. (1989). *Comment l'école devint une affaire d'état*. Paris : Nathan.
- NIQUE, C. (1991). *L'Impossible gouvernement des esprits : histoire politique des écoles normales primaires*. Paris : Nathan.

O

- OBERDORFF, H. (2002). *Les institutions administratives*. Paris : Armand Colin.
- OBIN, J.-P. (1991). Aux sources des IUFM. MESR Paris : Texte de juillet 1991 destiné aux équipes de direction des IUFM.
- OZOUF, J. (1967). *Nous les maîtres d'école. Autobiographies d'instituteurs de la Belle Époque*. Paris : Julliard.

P

- PADIOLEAU, J.-G. (1982). *L'état au concret*. Paris : PUF.
- PAQUAY, L., WAGNER M.-C. (2001). Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en visio-formation. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, Ph. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels*. Bruxelles : De Boeck.
- PAQUAY, L. (2007). Quelques clés pour former des enseignants professionnels... Enjeux, stratégies et perspectives. Association nationale des Formateurs en Instituts et Centres de Formation Pédagogique de l'enseignement catholique français - AFICFP -. Grenoble.
- PASTRE, P., in P. Carré, P. Caspar (dir.), (1999). *L'ingénierie didactique professionnelle, Traité des sciences et techniques de la formation*. Paris : Dunod.
- PASTRE, P. (2005a). Formation et professionnalisation : le point de vue de la didactique professionnelle. In M. Sorel, R. Wittorski (coord.). *La professionnalisation en actes et en questions*. Paris : L'Harmattan.

- PASTRE, P. (2005b). La deuxième vie de la didactique professionnelle. *Éducation permanente* n° 165.
- PASTRE, P. (2009). Travail et compétences : un point de vue de didacticien. *Formation emploi* n°67.
- PENTECOUTEAU, H. (2012). L'alternance dans une formation professionnelle universitaire. De l'idéal épistémologique aux contradictions pédagogiques. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*. <http://ripes.revues.org>
- PERIE, R. (1991). *Organisation et gestion de l'Éducation nationale*. Nancy : Berger-Levrault.
- PERRENOUD, Ph. (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck.
- PERRENOUD, Ph. (1999). Construire les compétences, tout un programme. Dossier, Faire acquérir des compétences à l'école. In *Vie pédagogique*, n° 112, septembre-octobre.
- PERRENOUD, Ph. (2001a). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- PERRENOUD, Ph. (2001b). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, Ph. Perrenoud (dir.) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : de Boeck.
- PERRENOUD, Ph. (2001c). Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance. In P. Lhez, D. Millet, B. Séguier (dir.), *Alternance et complexité en formation*. Paris : Séli Arslan.
- PERRENOUD, Ph. (2006). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Analyse les compétences à convoquer par les maîtres Paris : ESF éditeur.
- PERRENOUD, Ph. (2011). Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation. *Cahiers Pédagogiques* n° 390 janvier 2011.
- PERRET, B. (1996). *Petit guide de l'évaluation des politiques publiques*. Conseil scientifique de l'évaluation. Paris : La Documentation française.
- PERRET, B. (2001, 2008). *L'évaluation des politiques publiques*. Repères. Paris : Édition de la Découverte.
- PLENEL, É. (1985). *L'État et l'école en France*. Paris : Payot
- POLONY, N. (2007). *Quinze mesures pour sauver l'école*. Paris : Mille et une nuits.
- PONS, X. (2008). *L'évaluation des politiques éducatives et ses professionnels. Les discours et les méthodes (1958-2008)*. Doctorat de science politique. Paris : IEP.
- PONS, X. (2011). *L'évaluation des politiques éducatives*. Paris : Que sais-je, PUF.
- PROST, A. (1982). Quand l'école de Jules Ferry est-elle morte ? In *Histoire de l'éducation*. Paris : INRP n° 14, avril.
- PROST, A. (1990). Le passé du présent : d'où viennent les IUFM. *Recherche et Formation*, novembre.
- PROST, A. (1992). *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France, de 1945 à nos jours*. Paris : Points histoire Seuil.
- PROST, A. (1999). L'évolution de la formation des enseignants de 1960 à 1990. *Recherche et Formation*, n° 32.
- PROST, A. (2007). *Regards historiques sur l'éducation en France*. Paris : Belin.

Q

- QUERMONNE, J.-L. (1991). *L'appareil administratif de l'État*. Paris : Le Seuil.

R

- RAYMOND, D., LENOIR, Y. (eds), (1998). *Enseignants de métier et formation initiale. Des changements dans les rapports de formation à l'enseignement*. Perspectives en éducation, AQUFOM. Paris-Bruxelles : De Boeck Université.
- RAYNAL, S. (2003, 3ème édition). *Le management par projets. Approche stratégique du changement*. Paris : Éditions d'Organisation.
- RAYNAL, F., RIEUNIER, A. (2010). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés, apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Paris : ESF éditeur.
- REY, M. (1999). *La chute de la maison Ferry*. Paris : Seuil.
- REY, O. (2012). Le défi de l'évaluation des compétences. Institut Français de l'Éducation (IFÉ). Dossier d'actualité. *Veille et Analyse*, n°76, juin.
- ROGALSKI, J. (2004). La didactique professionnelle : une alternative aux approches de «cognition située» et «cognitiviste» en psychologie des acquisitions. In *Activités, revue électronique*. @ctivités, 1 (2), <http://www.activites.org/v1n2/>
- ROSSI, P. H., FREEMAN, H. E., LIPSEY M. W. (1999). *Evaluations : A Systematic Approach*. London: Edition, Sage.

S

- SAEZ, G. (2000). *Note de synthèse sur l'évaluation des politiques urbaines*. Direction générale de l'urbanisme, de l'habitat et de la construction. Centre de documentation de l'urbanisme.
- SALLENAVE, D. (1995). *Lettres mortes*. Paris : Éditions Michalon.
- SCHÖN, D. A. (1994). *Le praticien réflexif, A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions Logiques.
- SIMON, H. (1957). *Administrative Behavior. A study of Decision-Making Processus in Administrative Organizations*. New York: Free Press.
- SOLDANO, C., FILATRE, D. (2004). *L'articulation spatiale des politiques d'enseignement supérieur, configurations régionales et politiques de sites*. CERTOP. Maison de la recherche université de Toulouse 2.
- SPORN, B. (1999). *Adaptive University Structure. An Analysis of Adaptation to Socioeconomic Environments of US and European Universities*. *Higher Éducation Policy Series 54*. London: Jessica, Kingsley Publishers.

T

- TERRAL, H. (1998). *Les savoirs du maître : enseigner de Guizot à Ferry*. Paris : L'Harmattan.
- TERRAL, H., ROBERT, A. (2000). *Les IUFM et la formation des enseignants aujourd'hui*. Éducation et formation. Paris : PUF.
- TERRAL, H. (2002). Les écoles normales nationales d'apprentissage (1945-1991). Une institution clé dans le formation des maîtres. *Recherche et formation*, n° 42.
- THOENIG, J.-C. (1985). L'analyse des politiques publiques. In M. Grawitz, J. Leca (dir.), *Traité de science politique*, vol. 4. Paris : PUF.
- TOZZI, M., ÉTIENNE, R. (2001). *Quelle identité professionnelle pour notre métier ?* CRDP Montpellier.
- TREBUCQ, S. sous la dir. H. Bouquin, (2005). *Les grands auteurs du contrôle de gestion. R.S. Kaplan et le « Balanced Scorecard*. Collection Management & Société.
- TROSA, S. (1999). *Quand l'État s'engage : la démarche contractuelle*. Paris : Édition d'organisation.

V

- VAN DER MAREN, J.-M., LOYE, N. (2011). À propos de quelques difficultés de l'évaluation des compétences. *Réflexions critiques, Éducation Sciences & Society*, n° 2.
- VANHULLE, S., MERHAN, F., RONVEAUX, C. (2007). Du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants. in F. Merhan, C. Ronveaux, S. Vanhulle (dir.), *Alternances en formation*. Bruxelles : De Boeck.
- VAYSSE, G. (2000). *Les IUFM, analyses et perspectives*. SEDRAP université Toulouse.
- VEYNE, P. (1971). *Comment on écrit l'histoire*. Paris : Seuil.
- VEYNE, P. (2008). *Foucault, sa pensée, sa personne*. Collection bibliothèque des idées. Paris : Albin Michel.
- VUAILLAT, M. (2001). *J'ai connu sept ministres*. Paris : Plon.

W

- WEICK, K. E. (1976). Organismes éducatifs en tant que systèmes légèrement connectés. *La Science administrative*, trimestrielle n° 21.
- WEICK, K. E. (1995). *Sensemaking in Organizations*. Sage Publications, Thousand Oaks California.

Z

- ZANTEN (van) A. (2000). *L'école, l'état des savoirs*. Collection Textes à l'appui, série l'état des savoirs. Paris : La Découverte.
- ZANTEN, (van) A. (2004). *Les politiques d'éducation*. Paris : PUF.
- ZARIFIAN, Ph. (2001). *Le modèle de la compétence. Trajectoire historique, enjeux actuels et propositions*. Reims : Éditions Liaisons.
- ZAY, D. (1994). École Normale-Université : un pas de deux ? In H. Lethierry, (s. d.). *Feu les écoles normales (et les IUFM ?)*. Paris : Ed. L'Harmattan.
- ZAY, D. (1998). La formation des instituteurs. Quels dispositifs pour apprendre à penser sa pratique ? *Recherche et Formation* n° 17.

2- Les rapports internes

- BANCEL, D. (1989). *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*. Rapport au ministre de l'Éducation nationale. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale.
- BORNANCIN, M. (2001). *La formation initiale des professeurs et des conseillers principaux d'éducation en deuxième année d'IUFM*. Rapport du groupe national de réflexion sur la formation des enseignants en IUFM. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
- CASPAR, P. (2002). *Réflexions sur la formation des formateurs en IUFM*. Rapport de mission à Monsieur le Ministre de l'Éducation nationale. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
- COMITÉ NATIONAL D'ÉVALUATION (CNE), (2001). *Les IUFM au tournant de leur première décennie. Panorama et perspectives*.
- COMITÉ NATIONAL D'ÉVALUATION (CNE), (2003). *Rapport d'évaluation de l'institut universitaire de formation des maîtres de l'académie de Montpellier*. www.cne-evaluation.fr/
- CORNU, B. BRIHAULT, J. (2001). *Pour une rénovation du dispositif de formation des enseignants*. Rapport de mission à Monsieur le Ministre de l'Éducation nationale.
- DE PERETTI, A. (1982). *La formation des personnels de l'Éducation nationale*. Rapport au Ministre de l'Éducation nationale. Paris : La Documentation française.

GOUTEYRON, A. (1992). Mission d'information chargée, en application de l'article 21 du Règlement, d'étudier la mise en place et le fonctionnement des Instituts universitaires de formation des maîtres. Rapport d'information n° 23, fait au nom de la commission des Affaires culturelles.

HAUT CONSEIL DE L'ÉDUCATION, (2006). Avis du Haut Conseil de l'Éducation sur le projet d'arrêté portant cahier des charges de la formation des maîtres en Institut universitaire de formation des maîtres

IGAENR., IGEN. (1992). *Rapport à Monsieur le Ministre d'État sur l'évaluation de la mise en place des instituts universitaires de formation des maîtres*. Ministère de l'éducation nationale et de la culture, Paris : la Documentation française.

IGEN. (1997). *La polyvalence à l'école élémentaire*. Rapport annuel de l'Inspection générale de l'éducation nationale. Paris : ministère de l'Éducation nationale.

JOLION, J.-M. (2008). *Bilan et évolution du cursus de master*. Président du Comité de suivi Master. À la demande de Madame Valérie PECRESSE Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.

JOXE, L. (1972). *Rapport de la commission d'études sur la fonction enseignante dans le second degré*. Paris : La Documentation française.

KASPI, A. (1993). Rapport sur les instituts universitaires de formation des maîtres adressé à M. le ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche et à M. le ministre de l'éducation nationale.

LANGEVIN, P., WALLON, H. (1947). *La réforme de l'enseignement : projet soumis à M. le ministre de l'Éducation nationale par la commission ministérielle d'étude*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.

MEIRIEU, Ph. (2001). *Cahier des charges de la deuxième année en Instituts universitaires de formation des maîtres (formation des professeurs des écoles, professeurs des collèges et lycées, professeurs des lycées professionnels, conseillers principaux d'éducation*. Document remis à monsieur le ministre de l'Éducation nationale.

OBIN, J.-P. (2002). *Enseigner, un métier pour demain*. Rapport de la commission de réflexion sur le métier d'enseignant. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.

PROST, A. (2001). *Pour un programme stratégique de recherche en éducation*. Rapport au Ministre de l'Éducation nationale. : <http://www.cne-Évaluation.fr>

SEPTOURS, G., GAUTHIER R.-F. (2003). *La formation initiale et continue des maîtres*. Rapport n° 03-013 de l'inspection générale de l'Éducation nationale. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.

THELOT, C. (2003). *Pour la réussite de tous les élèves*. Rapport rédigé à la suite des travaux de la commission du débat national sur l'avenir de l'école qu'il présidait intitulé.

TROGER, V. (2003). Recrutement et formation des Professeurs de Lycées Professionnels. Propositions pour assurer le renouvellement des personnels dans les disciplines professionnelles

3- Les articles parus dans des journaux et autres médias

La 1^{ère} génération IUFM. (1992, avril). *Le Monde de l'Éducation*.

LES IUFM. (1999, novembre). *Le Monde de l'Éducation*.

MEIRIEU, Ph. s.t. (1991, édition de Lyon du 22 mai). *Libération*.

CEDELLE, L. (2000). La rénovation des IUFM dans la tourmente idéologique. *Le Monde de l'éducation*, n° 281.

MONJO, R. (2005). *Lettre ouverte à l'auteur de "La fabrique du crétin"*. WWW CERFEE (centre de recherche sur la formation, l'éducation et l'enseignement). Université Montpellier 3.

DOSSIER DE SYNTHÈSE. *Quand les territoires ont redécouverts leurs universités*. Disponible sur ife.ens-lyon.fr/

4- Les notes d'information

Les instituts universitaires de formation des maîtres 2001-2002. (2002). Note d'information n° 02.56. Ministère de la jeunesse, de l'éducation et de la recherche.

Les instituts universitaires de formation des maîtres 2004-2005. (2005). Note d'information n° 05.34. Ministère de la jeunesse, de l'éducation et de la recherche.

Portrait en 2004 des enseignants du premier degré. (2005). Note d'information n° 05.20. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Portrait en 2004 des enseignants de collèges et lycées. Note d'information n° 05.07., (2005). Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Les IUFM. (1997, septembre). *Cahiers de la Fonction publique et de l'administration*, n°160. Paris : éditions Berger-Levrault.

5- Les textes législatifs et réglementaires

1990, 4 juillet la loi n° 90-587 relative aux droits et obligations de l'État et des départements, concernant les IUFM, assure la transition des écoles normales vers les IUFM en permettant le règlement des problèmes de propriété et de personnel.

1990, 28 septembre le décret n° 90-867 fixe les règles d'organisation et de fonctionnement des IUFM.

1991, 7 juin décret de création de l'IUFM de l'Académie de Montpellier (décret n°91-532)

1991, 13 juin arrêté portant nomination du premier directeur

1991, 24 juin arrêté fixant le montant des allocations la composition de la commission de choix à l'admission et à l'attribution d'une allocation.

1991, 2 juillet arrêté 1991 et circulaire n° 91-202 du 2 juillet 1991 sur le contenu et la validation des formations organisées par les IUFM.

1991, 18 juillet arrêté du régissant la validation dans le second degré

1991, 4 septembre décret (décret n° 91-949) créant le conseil d'administration

1991, 2 octobre arrêté du sur la validation de la formation de professeurs des écoles.

1991, 18 octobre arrêté du fixant les modalités d'organisation des concours du premier degré.

1991, 21 novembre, BOEN n°41 fixant les modalités d'organisation des concours du second degré.

1994, 7 décembre arrêté sur les conditions d'admission en IUFM

1994, 16 novembre 1994, note de service n° 94-271 modifiée par la note de service n° 95-017 du 19 janvier 1995, recommandations relatives aux concours de recrutement de professeurs des écoles.

1997, circulaire du 23 mai 1997 (BO n°22 du 29 mai 1997) : mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel

1998, lettre du 12 mars 1998 sur l'évolution du dispositif de formation continue des enseignants

1998, 22 mai, DES 98-118 circulaires amorçant la refondation de la politique contractuelle et la contractualisation pour les IUFM

2001, lettre de cadrage relative au nouveau dispositif de formation continue des personnels enseignants du premier degré et du second degré, des personnels d'éducation et d'orientation, année scolaire 2000-2001

2001, circulaire DES et DESCO A10 n° 2001-150 du 27 juillet 2001 relative à l'accompagnement de l'entrée dans le métier avec annexé le cahier des charges de l'accompagnement de l'entrée dans le métier des enseignants des premier et second degrés et à la formation continue des enseignants des premier et second degrés et des personnels d'éducation et d'orientation (BO n°32 du 6 septembre 2001)

2002, circulaire n° 2002-064 du 20 mars 2002 relative aux conditions d'exercice en IUFM des personnels des premier et second degrés

2002, circulaire n° 2002-070 du 04 avril 2002, principes et modalités d'organisation de la deuxième année de formation des enseignants et des conseillers principaux d'éducation stagiaires

2003, 15 septembre, le premier ministre, Jean-Pierre Raffarin installe « La commission du débat national sur l'avenir de l'école », présidée par Claude Thélot.

2005, 23 avril, la loi n° 2005-380 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école

2005, 23 avril, décret n° 2005-380 d'application de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école

2006, 11 mai, circulaire DES A14 n°0602922 fixant l'organisation des stages proposés aux professeurs des écoles dans le cadre de leur professionnalisation pour l'année 2006-2007.

2006, 19 décembre, arrêté fixant le cahier des charges de la formation des maîtres en IUFM

6- Les sites Internet

Cahiers pédagogiques : cercle de recherche et d'action pédagogique (CRAP) crap@cahiers-pedagogiques.com

Cellule de veille scientifique et technologique, WWW.inrp.fr,

Comité national d'évaluation, WWW.cne.fr

Conférence des directeurs d'IUFM, WWW.cpu.fr

Euréal, centre européen d'expertise et d'évaluation

Émergence, politiques et gouvernement des universités, ife.ens-lyon.fr/ ife.ens-lyon.fr/vst/DS-Veille/Dossier_enseignement_superieur.pdf

Éval, centre de ressources en évaluation vst/DS-Veille/Dossier_enseignement_superieur.pdf

IUFM de France, portail Internet des IUFM, www.iufm.education.fr

IUFM de Montpellier, WWW.montpellier.iufm

Les Amis de la Mémoire pédagogique, memoirepedagogique.free.fr, association participant à la sauvegarde et la mise en valeur du patrimoine pédagogique de l'École publique dans le département de l'Hérault et la région Languedoc-Roussillon

Ministère de la jeunesse, de l'éducation, de la recherche WWW.Education.gouv.fr

Portail des IUFM : réseau des observatoires des IUFM, www.iufm.education.fr

Site de l'Institut Français de l'Éducation. ife.ens-lyon.fr/ ife.ens-lyon.fr/

7- Les documents d'archives de l'IUFM

Bilan du contrat quadriennal 1999-2002, IUFM, s. d.

Contrat quadriennal de développement 1999-2003, rapport de synthèse et annexes, IUFM novembre 1998.

INFO. Les Brèves, directeur de la publication : directeur de l'IUFM.

IUFM info, directeur de la publication : directeur IUFM de Montpellier.

IUFM info. Les Brèves, directeur de la publication : directeur IUFM de Montpellier.

Projet d'établissement de l'IUFM de l'académie de Montpellier, préparatoire au contrat 2003-2006, s.d.

Osmose, journal de l'IUFM de l'académie de Montpellier, directeur de la publication : directeur de l'IUFM.

Projet d'établissement 1995-1999, IUFM de l'académie de Montpellier, 20 février 1995.

Rapport d'évaluation interne pour le comité national d'évaluation, IUFM de l'académie. Montpellier, novembre 2001.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	5
INTRODUCTION	7
1-L'itinéraire de réflexion choisi	7
1-1 Les finalités de la recherche	7
1-2 La politique publique.....	7
2- L'objet d'étude	9
2-1 L'institut universitaire de l'académie de Montpellier au centre de l'étude sur l'évaluation de la politique publique de formation	9
2-2 L'IUFM improbable.....	9
2-3 L'IUFM complexe.....	10
2-4 L'IUFM prometteur	10
3- L'architecture de l'étude	11
3-1 PREMIÈRE PARTIE : contribuer à l'évaluation d'une politique publique.....	11
3-2 DEUXIÈME PARTIE : la construction d'une politique publique : des difficultés à une politique de l'action publique	12
3-3 TROISIÈME PARTIE : l'évaluation du processus d'organisation de l'IUFM de l'académie de Montpellier	13
3-4 QUATRIÈME PARTIE : l'évaluation des flux : recrutement des étudiants de l'IUFM de l'académie de Montpellier, les résultats à la sortie	15
3-5 CINQUIÈME PARTIE : l'évaluation de la formation dispensée par l'IUFM de l'académie de Montpellier	15
4- Conclusion de l'introduction	17
PREMIÈRE PARTIE : CONTRIBUER À L'ÉVALUATION D'UNE POLITIQUE PUBLIQUE	19
I- La problématique de l'évaluation des politiques publiques	19
A- ÉVALUER LA PERFORMANCE D'UNE POLITIQUE PUBLIQUE : LES CONCEPTS ET LA MÉTHODE.....	19
1- Une petite histoire de l'évaluation des politiques publiques	19
1-1 L'historique de l'évaluation	19
1-2 L'évaluation à l'Éducation nationale	20
2- Les principes de l'évaluation des politiques publiques	21
2-1 Les caractéristiques de l'évaluation	21
2-2 L'utilité de l'évaluation	21
2-3 Les indicateurs.....	22
3- Les limites de la mesure de la performance des politiques publiques	22
3-1 La distinction entre mesure de la performance et évaluation	22
3-2 Une vue critique de l'évaluation	23
4- L'évaluation des politiques publiques, une méthode de management	24
4-1 Les règles de l'évaluation	25
4-2 Les décideurs n'aiment pas l'évaluation !	26
5- Les définitions de l'évaluation des politiques publiques	27
5-1 Les définitions des experts	27
5-2 Les définitions juridiques	28
5-3 Les guides spécialisés émanant d'organismes spécialisés	29
5-4 L'avis des acteurs de terrain.....	29
B- L'ÉVALUATION DES FORMATIONS	30
1- Le panorama de l'évaluation des formations	30
1-1 Les objectifs méthodologiques de l'étude	30
1-2 Les difficultés pour évaluer une politique de formation	30
2- L'évaluation des dispositifs de formation au regard des théories des chercheurs	31
2-1 Les travaux de Jacques Ardoino (1989).....	32
2-2 Les travaux de Jean Cardinet (1992)	32
2-3 Les travaux de Gérard Figari (1994)	33
2-4 Les travaux de Charles Hadji (1997)	33
2-5 Les travaux de Philippe Perrenoud (2006)	34

3- Les objets de l'évaluation de la formation	35
3-1 Le positionnement de l'évaluation.....	35
3-1-1 Les objets de l'évaluation des formations.....	35
3-1-2 Évaluer le sentiment d'avoir appris.....	36
3-2 L'évaluation sommative	36
3-3 L'évaluation formative et formatrice	36
4- L'implication des acteurs dans l'évaluation	36
5- L'utilisation des résultats	37
C- D'AUTRES ASPECTS THÉORIQUES UTILES	37
1- La pluridisciplinarité	38
2- L'interdisciplinarité	38
3- La transdisciplinarité	39
4- Le « morinisme », un élargissement du concept de discipline	39
5- Les sciences de gestion	40
6- La sociologie de l'enseignement supérieur	41
7- Le choix des sciences de l'éducation	41
II- Le modèle d'évaluation adapté à cette étude	42
A- LES DOCUMENTS DISPONIBLES	43
1- Les textes législatifs et réglementaires	43
2- Les rapports internes	43
3- Les essais, les pamphlets	44
4- Les ouvrages	44
4-1 Sur la notion de territorialisation de l'enseignement supérieur	44
4-2 Sur l'évaluation deux séries d'ouvrages se conjoignent dans l'intérêt qu'ils représentent pour cette étude	45
4-3 Les ouvrages d'histoire ou de socio-histoire	45
4-4 Les monographies sur l'IUFM.....	45
4-5 Les ouvrages sur la formation, la pédagogie, la didactique	45
4-5-1 Les ouvrages généraux	45
4-5-2 Les ouvrages spécialisés sur une thématique	45
5- Les témoignages écrits, journaux, articles	46
6- Les documents de référence	46
B- QUESTIONNEMENT PROBLÉMATIQUE	46
1- Le kaléidoscope de l'évaluation des IUFM	46
2- Une étude fondée sur l'évaluation de l'IUFM de l'académie de Montpellier	47
3- La grille d'analyse proposée pour cette étude	48
3-1 La cartographie des axes d'analyse inspirée par le BSC	48
3-2 La grille d'analyse des activités de l'IUFM.....	49
3-3 La lecture de la grille	50
3-4 Les outils d'enquête (voir page 14)	50
DEUXIÈME PARTIE : LA CONSTRUCTION D'UNE POLITIQUE PUBLIQUE : DES PROBLÈMES À UNE POLITIQUE DE L'ACTION PUBLIQUE	53
I- Les politiques éducatives relatives à la formation des maîtres avant l'IUFM sont tardivement remises en question	54
A- LES MODÈLES DES ÉCOLES NORMALES ET DE LA FORMATION DES PROFESSEURS SONT CRITIQUÉS	54
1- L'enseignement dans les écoles normales au temps de Jules Ferry : âge d'or ou mythe ? La remise en cause par la recherche	54
1-1 L'émergence des écoles normales	54
1-2 Une formation dispensée par les écoles normales magnifiées !.....	55
1-2-1 L'enseignement dispensé	55
1-2-2 Les formateurs.....	56
1-2-3 La formation incomplète	56
2- Tout au long du XXe siècle le modèle fonctionne comme ascenseur social	56
2-1 La méritocratie	56
2-2 La formation des instituteurs sort des écoles normales.....	57
2-3 La diversité des parcours de formation	57

2-4 La remise en cause des écoles normales.....	57
3- L'émergence moderne du second degré	58
3-1 La formation est segmentée	58
3-2 Au sein des collèges des professeurs de statuts divers.....	58
3-3 L'enseignement professionnel	59
B- LES « FORUMS » OU SE FONT LES IDEES NOUVELLES : LA LENTE GESTATION DE L'ÉCOLE MODERNE	59
1- Les effets de la Grande Guerre	59
2- Les apports du Front populaire.....	60
3- Le colloque d'Amiens (15 au 17 mars 1968)	60
4- Le colloque de Paris.....	61
C- LES « GRANDS » RAPPORTS DES EXPERTS PERMETTENT DE DÉFINIR LA POLITIQUE PUBLIQUE DE FORMATION	61
1- Le mythique plan Langevin-Wallon	61
2- Le rapport De Peretti.....	62
D- L'ÉVOLUTION DU MODÈLE DE FORMATION 1^{er} DEGRÉ.....	63
1- Le modèle « s'universitarise » partiellement : la collaboration entre l'Université et l'École normale	63
1-1 Les conditions de la collaboration.....	63
1-2 L'évaluation de la collaboration	64
2- La division des degrés d'enseignement prédomine	65
2-1 Le premier degré	65
2-2 Le second degré	66
E- LES ÉVÈNEMENTS EXTERIEURS PRÉCIPITENT LES ÉVOLUTIONS.....	67
1- Comblar les départs en retraite et relancer les recrutements.....	67
2- Dépasser la simple collaboration École Normale (EN)/ Université	67
3- Enseigner, un métier en évolution.....	68
4- Encadrer les coûts de formation	69
II- L'agenda politique : la création des IUFM, un tournant politique dans la formation des enseignants.....	70
A- LES RAISONS POLITIQUES DE LA CÉÉATION DES IUFM	70
1- La gauche au pouvoir et la réforme	69
2- Les raisons politiques	71
2-1 Le poids de l'opinion publique et la mondialisation de la formation	71
2-2 La volonté du ministre et de son conseiller	71
2-3 Favoriser un électorat traditionnellement de gauche	72
B- LA CRÉATION DES IUFM, LA PRISE DE DÉCISION.....	72
1- La création difficile devant le parlement.....	73
1-1 La préparation du projet soulève des tensions entre les syndicats majoritaires.....	73
1-2 Le débat parlementaire révèle deux conceptions de l'enseignement	74
1-3 L'article 16 du projet de loi créant les IUFM est devenu l'article 17.....	74
2- Le vote de la loi illustre des positions nuancées	76
3- Conclusion	77
III- L'accompagnement de la loi : la mise en œuvre d'une politique publique	78
1- La commission Bancel, une commission hétéroclite.....	78
2- La commission pose comme objectif un enseignement moderne et efficace	79
2-1 Un référentiel de compétences fondamentales	79
2-2 Les connaissances que doivent acquérir les futurs professeurs	79
2-3 Des connaissances aux compétences.....	80
2-4 La place du concours.....	81
2-5 Les formateurs de l'institut	81
2-6 Les effets problématiques de la nouvelle structuration de la formation.....	81
2-6-1 La séparation annoncée du premier degré et du second degré	81
2-6-2 Le modèle de l'alternance	82
2-6-3 Un institut de formation des maîtres à imaginer	83
3- L'absence d'accompagnement de la réforme par le ministère.....	84
4- Le poids du rapport Bancel	84

IV- L'évaluation du processus politique de création des IUFM	85
A- L'IUFM DE L'ACADÉMIE DE MONTPELLIER UN ÉTABLISSEMENT IMPROBABLE, AFFUBLÉ DE FAIBLESSES CONSTITUTIVES.....	85
1- Les premières réactions	85
2- Des fragilités constitutives	86
2-1 La création des IUFM s'est effectuée sous le signe d'un malentendu	86
2-2 Le décret du 7 juin 1991 n° 91-5a 32 créé l'IUFM de l'académie de Montpellier rattaché aux quatre universités de l'académie.....	87
B- LA JEUNE INSTITUTION SOUS LES FEUX DES CRITIQUES.....	87
1- La cohabitation issue des élections de 1993 met en difficulté les IUFM, celle de 1997 les conforte	88
2- Les débuts de la controverse	88
2-1 Prolongement du débat parlementaire, la controverse enfle à la création des IUFM	88
2-2 Une controverse récurrente qui s'épanouit à chaque rentrée	89
3- Les fronts du refus	89
4- Les peurs des personnels en place instrumentalisent la critique	90
4-1 Une résurgence de la contestation	90
4-2 Un front s'ouvre au sein des futurs instituts.....	91
4-3 Le maintien, pour un an, de tous les PEN dans leur poste.....	91
V- La critique persistante conduira avec les soucis d'économies budgétaires et d'harmonisation européenne à l'intégration des IUFM dans une université de leur académie	92
A- LES OBJETS DE LA CRITIQUE À LA CRÉATION DES IUFM	93
1- Les tentatives pour infléchir le dispositif des IUFM	93
1-1 La formation commune.....	93
1-2 La place du concours.....	94
1-3 Les savoirs illégitimes transmis par les IUFM.....	94
1-4 Les enseignements professionnels.....	94
1-5 Des secteurs en attente de rénovation délaissés par la réforme.....	95
1-6 Les opposants proposent des évolutions des IUFM à peine installés	96
3- Les membres et les proches de l'opposition défendent les IUFM !	97
4- Les ministres révisent, mais conservent les IUFM	98
4-1 La décision politique de conserver les IUFM en proposant des évolutions	98
4-2 Les raisons de la survie des IUFM.....	98
B- LES CRITIQUES PÉDAGOGIQUES, À PARTIR DE 2002, QUESTIONNENT LA QUALITÉ DE LA FORMATION	99
1- La formation inadaptée	99
1-1 Les IUFM ne dispenseraient qu'une pédagogie « moderne » sans liens avec les contenus scientifiques des disciplines ?	99
1-1-1 Nombre de pamphlétaires pourfendent les IUFM au nom de la fidélité au grand ancêtre de l'école républicaine	99
1-1-2 La meilleure des réponses est constituée par l'évaluation interne	99
1-1-3 On peut se demander pourquoi le ministre (et la CDIUFM) n'a pas généralisé ce type d'évaluation ?	99
1-2 L'évaluation des enseignements	100
1-3 La complexité de l'évaluation.....	100
2- Les déclarations hostiles reprennent dès 2000	100
C- LES RECOMMANDATIONS DES EXPERTS.....	101
1- De multiples rapports expertisent la formation en IUFM	101
2- Le bilan du comité national d'évaluation	102
D- LA CDIUFM AUTO-EVALUE LA FORMATION	103
1- L'analyse de la CDIUFM	103
2- La synthèse de la CDIUFM	104
2-1 Le président de la CDIUFM relève des insuffisances.....	104
2-2 Le débat à l'IUFM de l'académie de Montpellier	105
3- Les propositions de la CDIUFM pour faire évoluer la formation	105
3-1 La formation professionnelle	105
3-2 Une reconnaissance universitaire pour les étudiants de l'IUFM.....	106
3-2-1 Le système d'enseignement supérieur français dans un contexte européen	106
3-2-2 La résolution du problème pour le président de la CDIUFM	107

3-3 Les recommandations de la CDIUFM concernant les formateurs.....	107
3-4 Les apports de la CDIUFM concernant le second degré.....	107
3-5 L'IUFM de l'académie de Montpellier prépare la réforme	108
4- La structuration de la recherche à l'IUFM de l'académie de Montpellier	108
5- La formation vue par les acteurs eux-mêmes	109
E- LES PROPOSITIONS DU GOUVERNEMENT.....	110
1- Le rapport Thélot.....	110
2- Une nouvelle ambition pour l'école	111
3- La préparation de la loi d'orientation de 2005.....	111
4- Le recrutement et la formation initiale des enseignants.....	112
5- L'intégration de l'IUFM dans l'Université vue par les acteurs	112
5-1 La programmation des priorités à l'IUFM	112
5-2 Les témoignages et avis des acteurs	113
F- « LA RÉFORME DE LA RÉFORME ! »	114
1- L'analyse « critique » de la réforme Fillon par Jacques Gasperrin.....	114
2- Les réactions de la CDIUM à la mastérisation	115
2-1 Les mémoires d'un ancien président de la CDIUM	115
2-2 Les vingt et deux propositions de la CDIUM	116
2-2-1 Dépasser les propositions du rapport Gasperrin	116
2-2-2 Les 22 propositions	116
3- Les notes de la Cour des comptes.....	117
TROISIÈME PARTIE : L'évaluation du processus d'organisation de l'IUFM de l'académie de Montpellier.....	121
I- De l'administration de projet au pilotage de l'établissement.....	122
A- LE PILOTAGE	122
1- Le duo, recteur/chef de projet comme élément stabilisateur du système	123
1-1 Un recteur et deux chefs de projet, successifs.....	123
1-2 La méthode de travail par projets, résolument participative	123
1-3 Le calme montpelliérais.....	124
2- Les directeurs	125
2-1 Le contexte de la fonction de direction.....	125
2-2 Le portrait des directeurs de l'IUFM de Montpellier	125
2-3 Les compétences du directeur d'IUFM	126
3- L'équipe de direction.....	126
3-1 Un directeur, leader	126
3-2 La composition de l'équipe de direction	127
3-2-1 Présentation de l'équipe de direction.....	127
3-2-2 La constitution des équipes de direction des IUFM a été souvent malaisée	128
B- L'ORGANISATION INTERNE	129
1- Les logiques d'organisation.....	129
1-1 Les responsables nommés	130
1-2 Les logiques disciplinaires et professionnelles.....	131
1-3 Les logiques d'organisation des directeurs de l'IUFM de l'académie de Montpellier	131
1-3-1 Les orientations déclarées des directeurs.....	131
1-3-2 Des domaines d'action récurrents	133
1-3-3 La communication un point sensible.....	133
2- Le tableau de la gouvernance	134
2-1 Les organes de gouvernance.....	134
2-1-1 La vision des théoriciens	134
2-1-2 L'organisation de l'IUFM de l'académie de Montpellier	135
2-1-3 La dimension pluraliste du leadership universitaire ramenée à l'IUFM.....	136
2-2 Les délégations.....	138
C- LA QUALITÉ DE LA VIE INSTITUTIONNELLE, LE CONSEIL D'ADMINISTRATION LIEU DE DÉBAT DYNAMIQUE	139
1- Le conseil d'administration	139
1-1 Composition et attribution du conseil d'administration.....	139
1-2 L'activité du conseil d'administration	140

2- Le rôle des syndicats locaux	142
D- LES SERVICES DE L'IUFM	145
1- La logique de constitution des services	145
1-1 L'installation des services.....	145
1-2 Le bilan après quatorze ans.....	146
1-3 La motivation de l'évolution continue des services	147
E- LES MOYENS ADMINISTRATIFS CONSACRÉS AU FONCTIONNEMENT	148
1- La politique de gestion des ressources humaines IATOS	148
2- Le développement des emplois dans les sites de l'établissement	150
II- L'IUFM de l'académie de Montpellier, son portrait	153
A- LA CARTE D'IDENTITÉ DE L'ÉTABLISSEMENT	153
1- La place de l'IUFM parmi les établissements d'enseignement supérieur	153
2- Le statut d'établissement public administratif	154
3- Une double tutelle et le rattachement aux universités	154
4- L'IUFM, <i>melting-pot</i> ou <i>patchwork</i> de cultures ?	155
B- LES MISSIONS DE L'IUFM	155
1- La formation	155
1-1 la formation des étudiants et stagiaires.....	155
1-2 La formation de formateurs est consubstantielle de la professionnalisation	156
2- La recherche en éducation	156
3- Les relations internationales	157
C- L'ARCHITECTURE FONCTIONNELLE DE L'IUFM DE L'ACADEMIE DE MONTPELLIER	157
1- Un réseau de cinq sites	157
1-1 Des sites IUFM situés dans les anciennes écoles normales	157
1-2 Des sites déconcentrés.....	158
1-3 Le choix de l'implantation du siège	158
2- Un établissement carrefour	159
2-1 L'établissement un outil d'aménagement du territoire	159
2-2 Un partenariat avec les départements difficile	159
2-3 L'indifférence de la région et des villes, le désintérêt des départements	160
QUATRIÈME PARTIE : L'évaluation des flux : recrutement des étudiants de l'IUFM de l'académie de Montpellier, les résultats à la sortie	163
I- Les flux d'entrée : la qualité du recrutement	163
A- LES ATTENTES DU MINISTÈRE	163
1- Le parcours en IUFM	163
2- La première année (étudiants)	164
3- La seconde année (fonctionnaires stagiaires)	164
4- La dimension tout à fait centrale des partenariats	165
4-1 La « toile » des partenariats institutionnels	165
4-2 Les relations avec le rectorat et l'inspectorat	165
4-3 Les relations avec les chefs d'établissement.....	166
B- RECRUTER PLUS : LE PREMIER OBJECTIF DE L'IUFM	167
1- Le nombre de candidatures à l'entrée en première année est soutenu	167
1-1 Le premier degré.....	167
1-2 Le second degré	168
C- LA RÉGULATION DES FLUX D'ENTRÉE	170
1- La carte des formations, un outil de gestion territoriale des flux	170
2- L'admission en IUFM est modulée	173
2-1 L'admission un sujet de débat entre partenaires.....	173
2-2 La régulation des flux est une nécessité.....	174
2-3 La complexité s'exprime dans le processus de recrutement des étudiants.....	175
3- L'évolution des règles d'admission	175
3-1 Les demandes d'admission à la préparation au CRPE	175
3-2 Un processus sous observation.....	176
3-3 Des améliorations permanentes du processus	176
3-4 Les demandes d'admission aux préparations du second degré.....	177

3-4-1 L'admission en 1 ^{ère} année de préparation aux CAPES, CAPET, CAPLP, CPE	177
3-4-2 L'admission en 1 ^{ère} année de préparation au CAPEPS.....	177
3-4-3 Le système « D » perdure !	177
4- L'enquête qualité sur le recrutement IUFM pour le premier degré	177
D- LES EFFECTIFS	179
1- Les effectifs des candidats admis sont en forte progression, puis le nombre se stabilise ou diminue	179
2- Les professeurs de lycées et de collèges	180
3- Les professeurs des écoles	180
4- L'ouverture à la diversité	182
5- L'origine des étudiants	183
II- Les flux sortants, les résultats aux concours	184
A- LES RÉSULTATS DANS LE SECOND DEGRÉ.....	184
1- Un résultat partagé entre universités et IUFM pour les concours du second degré.....	184
2- La qualité des partenariats essentielle pour une formation partagée	187
2-1 Les relations avec les universités, mariage de passion ou de raison ?.....	187
2-2 Le financement des formations.....	188
2-3 Le rôle des relations interpersonnelles	188
B- LES RÉSULTATS DANS LE PREMIER DEGRÉ ET LEUR EXPLOITATION	189
1- Les constats	189
2- Les remédiations proposées	192
C- LA VALIDATION DU CURSUS DES STAGIAIRES.....	192
III- Les moyens pour la formation	194
A- LA QUESTION ENSEIGNANTE	195
1- La situation de départ	195
2- L'amélioration de la situation	195
2-1 Emplois permanents à temps complet ou incomplets.....	195
2-2 Les emplois non permanents : incomplets, en décharge, associés.....	197
B- EN 2005, LES EMPLOIS SONT-ILS SUFFISANTS POUR ASSURER LES FORMATIONS OUVERTES.....	198
1- Le Système ANalytique de Répartition des MOyens (SANRÉMO)	198
2- Le potentiel réel de l'IUFM.....	199
2-1 Les moyens bruts disponibles	199
2-2 L'encadrement des heures de formation	200
3- La répartition des emplois comme moyen de pilotage.....	200
C- LES AMÉLIORATIONS POSSIBLES DU PROCESSUS	202
1- Une fonction de communication et d'information stratégique privilégiée	202
2- Une méconnaissance des coûts	202
2-1 Les fondements théoriques.....	202
2-2 Un coût par usager peu utilisé (voir en annexe 6 page 92, La méthode du calcul du coût d'un usager)....	203
3- Une force économique peu mise en valeur.....	203
4- En résumé.....	204

CINQUIÈME PARTIE : L'évaluation de la formation dispensée par l'IUFM de l'académie de Montpellier.....

I- Les grands principes de la formation en IUFM	210
A- UNE FORMATION UNIVERSITAIRE DANS UN MINISTÈRE PARTICULIER.....	211
1- La formation des professeurs stagiaires est une formation universitaire.....	211
2- La formation intervient dans une institution, l'Éducation nationale	211
3- La formation se déroule dans des lieux distincts, pendant un temps limité, répondant à la notion d'alternance.....	212
4- Les épreuves professionnelles contribuent à la formation en IUFM.....	213
5- La possibilité d'un parcours personnalisé est proposée à chaque étudiant	213
B- LES GRANDS PRINCIPES DE LA FORMATION EN IUFM	213
1- L'articulation théorie-pratique est le fondement de la formation	213
2- Un des socles de la formation, la formation générale	214
3- La professionnalisation pour unifier la fonction enseignante	215
3-1 L'ensemble des textes s'efforce de traduire une politique de l'État	215
3-2 Le « vrai » métier d'enseignant.....	215

4- La notion de formation par la recherche	216
4-1 La recherche, une école de rigueur.....	216
4-2 La recherche à l'IUFM.....	216
4-3 Les laboratoires en 2005.....	217
II- les critiques de la formation en IUFM et les recommandations	217
A- LES CRITIQUES PÉDAGOGIQUES QUESTIONNENT LA QUALITÉ DE LA FORMATION.....	217
1- Les critiques	217
1-1 Les IUFM ne dispenseraient qu'une pédagogie « moderne » sans liens avec les contenus scientifiques des disciplines ?.....	217
1-2 L'évaluation par les stagiaires eux-mêmes.....	218
1-3 La formation est un objet d'évaluation complexe.....	218
2- Des secteurs en attente de rénovation	219
B- LES RECOMMANDATIONS DES EXPERTS.....	220
1- La rénovation selon Messieurs Cornu-Brihault et Bornancin	220
1-1 La responsabilisation du stagiaire.....	220
1-2 Un parcours de formation finalisé.....	221
1-3 Un contrat de formation.....	221
2- Les apports de Philippe Meirieu, réviser les contenus de la formation	222
2-1 Les finalités de la formation en IUFM.....	222
2-2 Les écueils.....	222
2-3 La triple responsabilité des enseignants.....	222
2-4 La culture enseignante.....	223
2-5 Les manques de la formation des professeurs des écoles.....	223
2-6 De véritables réseaux sont à constituer.....	224
2-6-1 Les divers réseaux.....	224
2-6-2 Les lieux de stage.....	224
3- Les propositions de Jean-Pierre Obin	225
3-1 Le second degré fruit d'une histoire ancienne.....	225
3-2 Moderniser la formation des professeurs par la professionnalisation.....	225
3-3 Le métier d'enseignant est un métier de culture.....	225
3-4 Adapter le recrutement des professeurs.....	226
4- Les orientations de Jack Lang	227
C- LE BILAN DU COMITÉ NATIONAL D'ÉVALUATION (CNE).....	228
1- Délivrer un message fort sur le métier d'enseignant	228
1-1 Donner du sens à la formation.....	228
1-2 Maintenir le caractère universitaire et professionnel de la formation des maîtres.....	229
1-3 Inclure l'amont et l'aval de la formation à l'IUFM.....	229
1-4 Resserer des liens entre les IUFM et les universités de rattachement.....	229
1-5 S'ouvrir sur l'environnement.....	229
1-6 Associer davantage les formateurs de l'IUFM et les formateurs de terrain.....	229
1-7 Évaluer la politique et l'activité de recherche des IUFM.....	229
1-8 Alerter le ministère sur la formation continue des maîtres.....	230
2- Les défis de la formation des nouveaux professeurs	230
2-1 Le recrutement des professeurs des écoles.....	230
2-2 Les défis liés à la diversité.....	230
2-3 Les réponses envisagées par le CNE pour faire face aux défis.....	230
2-4 Définir une véritable stratégie pour l'IUFM de l'académie de Montpellier.....	231
D- LES RECOMMANDATIONS DU HAUT CONSEIL DE L'ÉDUCATION (HCE).....	231
1- L'intérêt du travail du HCE	231
2- Les recommandations du HCE	231
3- L'étude comparée du travail du HCE	232
E- LES OPINIONS DES ACTEURS DE TERRAIN.....	234
III - La formation à l'IUFM de Montpellier est-elle éloignée du modèle de formation que proposent les experts ?	235
A- LES PREMIERS PLANS DE FORMATION 1991-1994.....	237
1- Le premier plan de formation (1991-1994), 1^{er} degré, 1^{ère} et 2^{nde} années	237
1-1 Le premier plan de formation (1991-1994), du premier degré, première année.....	237

1-2 Le premier plan de formation (1991-1994) du premier degré, seconde année	237
2- Le premier plan de formation (1991-1994), 2nd degré, 1^{ère} et 2^{nde} années	238
2-1 Le premier plan de formation (1991-1994) du second degré, première année	238
2-2 Le premier plan de formation (1991-1994) du second degré, seconde année	239
B- LE SÉMINAIRE DE PELOUSE LANCE LE DEUXIÈME PLAN DE FORMATION ET INSPIRE LES PLANS ULTÉRIEURS	240
1- Le séminaire de « Pelouse », une prise de conscience collective	240
1-1 Enseigner, un métier difficile	240
1-2 Apprendre à affronter les situations complexes	241
2- Pelouse, l'occasion de débattre de notions nouvelles à appliquer à la formation	241
2-1 La construction progressive de la professionnalisation de la formation	242
2-1-1 Professionnaliser la formation, les enjeux	242
2-1-2 Les types de professionnalisation	242
2-2 L'alternance à définir	242
2-3 La formation générale et commune	244
2-3-1 La stratégie	244
2-3-2 Les contenus	245
2-4 La notion de polyvalence pour le premier degré et la difficulté à la développer	245
2-4-1 Recruter en misant sur des pré-requis favorables au développement de la polyvalence	245
2-4-2 Un rapport ambivalent des enseignants à la polyvalence	246
3- Le plan de Pelouse est adopté par le conseil d'administration	246
4- L'apport de Philippe Perrenoud : le bagage de l'enseignant doit intégrer la maîtrise de dix grandes familles de compétences	247
4-1 Les échanges lors du séminaire de Pelouse	247
4-2 La figure du praticien réflexif	247
4-3 La synthèse des propositions des experts	249
4-4 Un outil d'analyse : le référentiel synthétique	249
C- LES PLANS DE FORMATION COMPARÉS DE 1991 À 2006	251
1- La confirmation des idées de Pelouse et des innovations inscrites dans le plan 2003-2006	252
1-1 Les idées de Pelouse	252
1-2 Le traitement du redoublement (1991-2006)	252
1-3 L'ouverture à la diversité	253
2- Les plans de formation du premier degré	253
2-1 L'évolution des plans de formation, premier degré, première année (1991-2006)	253
2-1-1 Le recentrage vers plus de professionnalisation est effectué lors du deuxième plan de formation	253
2-1-2 Un troisième plan de formation axé sur les TICE et les dominantes	253
2-2 La comparaison des plans de formation premier degré, deuxième année (1991-2006)	255
2-2-1 En deuxième année l'accent est mis sur la formation professionnelle pratique	255
2-2-2 La deuxième année de formation des professeurs des écoles s'inscrit autour du stage en responsabilité	255
2-2-3 La transmission des valeurs, un enjeu de professionnalisation (et d'intégration)	256
2-3 Le rôle fédérateur du groupe d'accompagnement professionnel (GAP)	257
3- Les plans de formation du second degré	258
3-1 La comparaison des plans de formation second degré, première année (1991-2006)	258
3-1-1 La part respective IUFM/université	258
3-1-2 Des modules transversaux difficiles à mettre en œuvre	258
3-2 La comparaison des plans de formation second degré, deuxième année (1991-2006)	259
4- Le plan de formation des candidats au certificat de formation à l'enseignement privé	260
5- À partir des années 2000, la réforme de la formation s'inscrit dans un climat lourd	260
IV- La formation à l'IUFM de l'académie de Montpellier : son originalité	261
A- LES APPORTS DE LA RECHERCHE IRRIGUENT LES PLANS DE FORMATION	261
1- Les didactiques	262
2- Le Dossier de Formation Professionnelle (DFP)	263
3- Le langage permet l'institution de relations enseignant/élèves	263
B- LA MISE EN ŒUVRE DE LA FORMATION Á L'IUFM : LES ÉVOLUTIONS PRINCIPALES	265
1- Le projet relatif à la polyvalence mis en œuvre à l'IUFM de l'académie de Montpellier	265
2- La formation générale et commune	265
2-1 Les difficultés pour opérationnaliser	265

2-2 Le projet montpelliérain de formation générale.....	266
2-3 La formation commune.....	266
3-L'intégration des apports successifs	267
3-1 La professionnalisation à l'IUFM	267
3-2 La formation tout au long de la vie	267
3-3 La préprofessionnalisation	267
3-4 Les volumes de formation s'homogénéisent	268
3-5 L'ouverture à l'international et vers de nouveaux publics.....	268
3-6 Les pratiques différentes demeurent du fait de la structure de la formation	269
3-6-1 Un investissement des enseignants-chercheurs insuffisants dans le premier degré et la deuxième année dans le second degré	269
3-6-2 La structure de la formation est bloquante	269
4- Le stagiaire construit son parcours de formation réflexif	270
4-1 La responsabilisation.....	270
4-2 Un parcours aménagé et réflexif.....	270
4-2-1 Les fondements réglementaires.....	270
4-2-2 Les structures d'accompagnement du parcours réflexif.....	271
C- LA CONFRONTATION DU PLAN DE FORMATION DE L'IUFM AVEC LES RECOMMANDATIONS DES EXPERTS ET DU HCE	271
V- L'évaluation de la formation par enquête auprès des anciens stagiaires.....	273
A- LA MESURE DE LA SATISFACTION ÉTABLIE PAR LE MINISTÈRE ET L'IUFM DE TOULOUSE	273
1- Les nouveaux professeurs d'après les enquêtes de satisfaction sont satisfaits de la formation	273
2- L'évaluation de la formation : le modèle toulousain	273
B- LA MESURE DIFFÉRÉE DE LA « FORMATION » À MONTPELLIER	274
1- La présentation du questionnaire.....	274
1-1 Le questionnaire.....	274
1-2 L'échantillon visé et l'échantillon réel.....	275
2- Les objectifs du questionnaire	275
2-1 Le type d'évaluation	275
2-2 La typologie des questions	277
3- Les limites de l'exercice.....	279
4- Restitution des réponses (la restitution complète du questionnaire figure en annexe, p. 68)	280
4-1 Analyse des difficultés.....	280
4-2 Analyse de l'échantillon	280
4-3 Analyse des réponses	281
4-3-1 Expérience professionnelle (compétence 1)	281
4-3-2 Apports didactiques, pédagogiques et institutionnels (compétence 2)	281
4-3-3 Apports didactiques et pédagogiques (compétence 3).....	282
4-3-4 Expérience professionnelle (compétence 4)	282
4-3-5 Apports didactiques, pédagogiques et institutionnels (compétence 5)	283
4-3-6 Apports didactiques, pédagogiques et institutionnels (compétence 6)	283
4-3-7 Expérience professionnelle (compétence 7)	283
4-3-8 Apports didactiques, pédagogiques et institutionnels (compétence 8)	284
4-3-9 Apports didactiques, pédagogiques et institutionnels (compétence 9)	284
4-3-10 Projet personnel (compétence 10).....	284
4-4 Analyse de trois dispositifs	284
4-4-1 Le dispositif sur les maternelles	284
4-4-2 Les ressources en ligne.....	285
4-4-3 Les centres de ressources documentaires	285
5- Synthèse	286
5-1 Le rôle primordial des stages pour les stagiaires	286
5-1-1 Dépasser la formation technique.....	286
5-1-2 Dépasser le compagnonnage	287
5-1-3 Dépasser le minimum pédagogique.....	288
5-2 L'influence de la structure de formation	288
5-3 L'impact réduit de la formation disciplinaire	289

5-4 Les dispositifs de formation générale	290
5-4-1 Le classement par les stagiaires des dispositifs considérés comme moins opérant dans la construction des compétences.....	290
5-4-2 Mémoire et Dossier de Formation Professionnelle (DFP).....	291
5-4-3 L'intérêt des analyses de pratique	291
5-4-4 Comment mieux valoriser l'évaluation ?	292
5-5 Les causes de différenciation dans l'évaluation	292
CONCLUSION GÉNÉRALE	295
1- Les évaluations des IUFM sont des outils polysémiques	295
2- Les missions et les moyens des IUFM sont définis avec clarté	295
3- Les difficultés des IUFM sont nombreuses et repérées	296
3-1 Les difficultés structurelles et fonctionnelles.....	296
3-1-1 Les problèmes de conception d'une politique publique.....	296
3-1-2 La complexité du fonctionnement du nouvel établissement.....	297
3-1-3 La gestion difficile des ressources humaines	297
3-2 Les difficultés de la formation	298
4- L'articulation entre le dialogue institutionnel et opérationnel a permis des acquis	299
5- Les évolutions proposées par les décideurs ne sont pas fondées sur une évaluation.....	301
5-1 Le dialogue est un conflit de logiques indispensable dans la conduite du changement	301
5-2 La conduite du changement s'est faite sans un diagnostic partagé	302
6- L'analyse de la réforme de 2005	303
7- Les « apports » de l'étude.....	304
7-1 La difficulté de l'évaluation d'un établissement	304
7-2 L'invitation à une démarche de changement de politique publique à partir de la synthèse des évaluations individuelles des établissements.....	305
7-3 Un travail local mal repéré par des « évaluations » trop globales	305
7-4 La difficile liaison recherche/formation, un essai d'explication.....	306
7-5 L'évaluation peut être le fil conducteur de la maîtrise de la communication sur la politique publique	307
7-6 La confirmation que l'évaluation est un outil délaissé par les politiques	308
7-7 Deux outils d'évaluation d'un établissement.....	308
8- Limites et ouvertures de l'étude.....	309
BIBLIOGRAPHIE.....	313
1- Les ouvrages.....	313
2- Les rapports internes	325
3- Les articles parus dans des journaux et autres médias.....	326
4- Les notes d'information	327
5- Les textes législatifs et réglementaires	327
6- Les sites Internet.....	328
7- Les documents d'archives de l'IUFM	328
TABLE DES MATIÈRES	331
TABLE DES FIGURES.....	343
TABLE DES TABLEAUX.....	344
GLOSSAIRE	345
ANNEXES (voir brochure « Annexes »)	

TABLE DES FIGURES

Fig. 1 : Les acteurs et des outils de chaque étape d'une évaluation selon Pierre Moulinier (1994).....	25
Fig. 2: La cartographie des axes d'analyse inspirée du BSC	49
Fig. 3 : Les cercles d'influence des acteurs nationaux et locaux d'après la grille de Charles Oberdorff	73
Fig. 4 : Liste des membres du groupe de travail Bancel.....	78
Fig. 5 : Comparaison des principales transformations survenues avec la mise en place des IUFM.....	83
Fig. 6 : Les propositions des experts relatives à l'évolution de la formation	102
Fig. 7 : Les cercles d'influence des acteurs nationaux et locaux d'après la grille de Charles Oberdorff	134
Fig. 8 : Organisation de l'IUFM de l'Académie de Montpellier : structures de construction d'une décision pédagogique	136
Fig. 9 : L'arbre des délégations de signature : synthèse en 2005 du nombre de délégations et de la qualité des délégataires.....	139
Fig. 10 : Composition des collègues du conseil d'administration	140
Fig. 11 : Comparaison des questions traitées au conseil d'administration sur trois périodes.....	141
Fig. 12 : Taux de participation par collègue aux élections au CA exprimé en %	142
Fig. 13 : Sièges obtenus aux CA et CSP par les organisations syndicales tous collègues confondus.....	143
Fig. 14 : Les revendications syndicales pour la formation des maîtres à l'IUFM.....	143
Fig. 15 : Organisation des services repérés à différentes dates.....	146
Fig. 16 : L'évolution des emplois BIATOSS	149
Fig. 17 : Ratio étudiants / BIATOSS.....	150
Fig. 18 : Emplois affectés en 1996 aux grandes fonctions (en pourcentage).....	152
Fig. 19 : Surfaces 2001 exprimées en m ²	161
Fig. 20 : Le nombre des candidats sollicitant leur admission en première année d'IUFM par filière 1992-2005.....	167
Fig. 21 : Les candidatures admises et rejetées en première année d'IUFM premier degré 1992-2005	167
Fig. 22 : Les candidatures admises et rejetées en première année d'IUFM second degré 1992-2005.....	169
Fig. 23 : La carte de la formation 1 ^{ère} et 2 ^{ème} années.....	171
Fig. 24 : Allocations d'année préparatoire et de première année attribuées à l'IUFM	174
Fig. 25 : Enquête qualité test question n° 1	177
Fig. 26 : Enquête qualité test question n° 2	178
Fig. 27 : Enquête qualité test question n° 3	178
Fig. 28 : Enquête qualité test question n° 4	178
Fig. 29 : Enquête qualité test question n° 5	178
Fig. 30 : Comparaison des réponses en % sur plusieurs années sur les valeurs les plus hautes de satisfaction.....	179
Fig. 31 : Effectifs des PE2.....	180
Fig. 32 : Effectifs 2nd année de 1991 à 2005 (stagiaires) premier et second degrés.....	181
Fig. 33 : Répartition des étudiants (1 ^{er} année) par sexe des premier et second degrés.....	182
Fig. 34 : Répartition des étudiants (2 ^{ème} année) par sexe des premier et second degrés	183
Fig. 35 : Répartition des étudiants IUFM par établissement de formation dominant.....	183
Fig. 36 : Origine disciplinaire des étudiants préparant le concours de professeur des écoles	184
Fig. 37 : Postes aux concours dans le second degré.....	185
Fig. 38 : Admis de l'IUFM aux concours sur les présents de l'IUFM (en %).....	186
Fig. 39 : Résultats au CRPE pour les étudiants dits « IUFM 1 »	190
Fig. 40 : Les résultats du CRPE par site en 2005.....	190
Fig. 41 : Évolution du nombre de candidats et de postes mis au concours PE dans l'académie de Montpellier	191
Fig. 42 : Variation des parts de marché pour un taux de réussite de 40%.....	191
Fig. 43 : Évolution des emplois de l'IUFM de l'académie de Montpellier	196
Fig. 44 : La charge d'enseignement déterminée par le SANREMO (2005).....	198
Fig. 45 : La charge d'enseignement nette rapprochée du potentiel utile.....	199
Fig. 46 : La répartition des emplois d'enseignants par site en 2005	201
Fig. 47 : Le ratio répartition des emplois d'enseignants sur usagers par site en 2005	201
Fig. 48 : Comparaison des propositions des experts avec celles du HCE	233
Fig. 49 : Premier plan de formation 1991-1994, premier degré, première et seconde année	237
Fig. 50 : Premier plan de formation 1991-1994, second degré, première année, maquette de présentation.....	239

Fig. 51: Maquettes de trois préparations (hors stages) aux concours du second degré, première année (premier plan de formation 1991-1994)	239
Fig. 52 : premier plan de formation 1991-1994, second degré, seconde année	240
Fig. 53 : Comparaison des propositions du HCE avec celles de Philippe Perrenoud	248
Fig. 54 : Synthèse des propositions des experts, du Haut Conseil de l'Évaluation (HCE), des propositions de Philippe Perrenoud	249
Fig. 55: Synthèse des propositions des experts, du Haut Conseil de l'Évaluation (HCE), des propositions de Philippe Perrenoud	250
Fig. 56 : Comparaison des plans de formation premier degré, première année	254
Fig. 57 : Comparaison des trois plans de formation premier degré, deuxième année	256
Fig. 58 : Volume de formation obligatoire comparé au plan de formation en 1991	268
Fig. 59 : Volume de formation obligatoire comparé au plan de formation en 2005	268
Fig. 60 : La comparaison des compétences prescrites entre les experts et le quatrième plan de formation IUFM	272
Fig. 61 : Fig. 61 : EXEMPLE n° 1 Expérience professionnelle : Inscrire les valeurs de la République dans sa pratique professionnelle (compétence 1)	277
Fig. 62 : La répartition des questions selon les compétences évaluées	278
Fig. 63 : La répartition des questions selon les objectifs génériques et les compétences évaluées	279
Fig. 64 : La satisfaction exprimée par les stagiaires vis-à-vis du module maternelle	285
Fig. 65 : La satisfaction exprimée par les stagiaires vis-à-vis de la formation à distance	285
Fig. 66 : La satisfaction exprimée par les stagiaires vis-à-vis du centre de ressources documentaires	285
Fig. 67 : L'effet formation dans la construction des compétences des stagiaires du premier degré	286
Fig.68: La satisfaction exprimée par les stagiaires vis-à-vis des enseignements disciplinaires dans la construction de leurs compétences professionnelles.....	289
Fig.69 : Les dispositifs considérés comme peu opérants dans la construction de chacune des compétences ...	290
Fig.70 : La satisfaction exprimée par les stagiaires vis-à-vis des modules transversaux dans la construction de leurs compétences professionnelles	290
Fig. 71 : L'effet site dans la construction des compétences des stagiaires du premier degré	293
Fig. 72 : Proposition d'aménagement de la grille de John Kotter	308

TABLE DES TABLEAUX

Tableau de synthèse 0 : Grille d'analyse des actions de l'IUFM.....	50
Tableau de synthèse 1 : La création, la mise en place des IUFM (accompagnement et critique), le bilan	118
Tableau de synthèse 2 : Le processus d'organisation de l'IUFM.....	162
Tableau de synthèse 3 : L'évaluation des flux et des résultats	206
Tableau de synthèse 4 : La formation	294
Tableau de synthèse 5 : Synthèse des points de force (niveau national et local) et des points faibles de la politique publique de formation des maîtres.	311

A	A	Catégorie A (recrutement licence)
	AEERS	Association d'Étude pour l'Expansion de la Recherche Scientifique
	ADEN	Adjoint d'Enseignement de l'Éducation Nationale (corps supprimé)
	ADER	Association pour le Développement de l'Enseignement et de la Recherche
	ADJA	Adjoint Administratif (catégorie C de l'ASU)
	AGAD	Agent Administratif (catégorie C ce l'ASU)
	AGTRF	Agent Technique des Services Techniques de Recherche et de Formation (catégorie C de l'ITRF)
	AIS	Adaptation et Intégration Scolaires
	APEX	Activités Physique d'Expression
	ARCUFEF	Association des Responsables de Centre Universitaire de Formation des Enseignants et des Formateurs
	ARPEC	Association Régionale pour la Promotion de l'Enseignement Catholique
	ASH	Adaptation Scolaire et scolarisation des élèves Handicapés
	ASSEDIC	Association pour l'Emploi Dans l'Industrie et le Commerce
	ASI	Assistant Ingénieur (catégorie A de l'ITRF)
	AASU	Attaché d'Administration Scolaire et Universitaire (catégorie C de l'ASU)
	ASTRF	Agent des Services Techniques de recherche et de Formation
	ASU	Administration Scolaire et Universitaire
	ATOS	Administratif, Technique, Ouvrier et de Service
	ATER	Attaché Temporaire d'Enseignement et de Recherche
	ATSEM	Agent Territorial de service des Écoles Maternelles
B	B	Catégorie B (recrutement Bac)
	BAFA	Brevet d'Aptitude aux Fonctions d'Animateur de centres de vacances et de loisirs
	BILAN	Résultat des activités au regard d'objectifs et d'une stratégie que l'entité évaluée a développé
	BSC	Balanced scorecard ou tableau de bord équilibré
	BS	Brevet Supérieur
	BOEN	Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale
	BTS	Brevet de Technicien Supérieur
C	C	Catégorie C
	CA	Conseil d'Administration
	CAFEP	Concours d'Accès aux listes d'aptitude aux Fonctions des maîtres des Établissements Privés
	CET	Collège d'Enseignement Technique
	CFPET	Centre de Formation des Professeurs de l'Enseignement Technique
	CAFIPEMF	Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur et Professeur des Écoles Maîtres Formateurs
	CAPE	Certificat d'Aptitude au Professorat des Écoles
	CAPEPS	Certificat d'Aptitude au Professorat d'Éducation Physique et Sportive
	CAPES	Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire
	CAPET	Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Technique
	CAPLP2	Certificat d'Aptitude au Professorat de Lycée Professionnel 2 ^e grade
	CAPSAIS	Certificat d'Aptitude aux actions Pédagogiques Spécialisées d'Adaptation et d'Intégration Scolaires
	CASU	Conseiller d'Administration Scolaire et Universitaire (catégorie A de l'ASU)
	CDDP	Centre Départemental de Documentation Pédagogique
	CDIUFM	Conférence des Directeurs d'IUFM
	CEDRHE	Centre d'Études, de Documentation et de Recherche en Histoire de l'Éducation
	CEC	Contrat Emplois Consolidés (contrat de droit privé)
	CEMEA	Centre d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active
	CEREQ	Centre d'Études et de Recherche sur les Emplois et les Qualifications
	CES	Collège d'Enseignement Général ou Contrat Emplois Solidarité (contrat de droit privé)
	C2i	Certificat Informatique et Internet
	CIES	Centre d'Initiation à l'Enseignement Supérieur
	CIME	Comité Inter-Ministériel d'Évaluation
	CIUFRE	Centre Inter-universitaire de Formation et de Recherche en Éducation
	CFP	Centre de Formation Professionnelle
	CFPET	Centre de Formation des Professeurs de l'Enseignement Technique
	CGT	Confédération Générale du Travail
	CHS	Comité Hygiène Sécurité
	CLES	Certificat de Langue de l'Enseignement Supérieur
	CLIS	Classe d'Intégration Scolaire
	CNDP	Centre National de Documentation Pédagogique
	CNE	Comité National d'Évaluation (devenu AERES agence d'évaluation de la recherche et de

		l'enseignement supérieur)
	CNED	Centre National d'Enseignement à Distance
	CNOUS	Centre National des Œuvres Universitaires et scolaires
	CNU	Comité National des Universités
	CPAIDEN	Conseillers Pédagogiques auprès des Écoles Normales ou des IDEN
	CPE	Conseiller Principal d'Éducation
	CPE	Commission Paritaire d'Établissement
	CPEN	Conseiller Pédagogique de l'Éducation Nationale
	CPR	Centre Pédagogique Régional
	CPU	Conférence des Présidents d'Université
	CRAP	Cercle de Recherche et d'Action Pédagogique
	CRED	Centre de Ressources et d'Études Départemental
	CRD	Centre de Ressources Documentaires
	CRDP	Centre Régional de Documentation Pédagogique
	CROUS	Centre Régional des Œuvres Universitaires et Scolaires
	CRPE	Concours de Recrutement de Professeur des Écoles
	CSE	Conseil scientifique de l'évaluation
	CSP	Conseil Scientifique et Pédagogique
	CTP	Comité Technique Paritaire
D	DAFP	Délégation Académique à la Formation des Personnels
	DD	Didactique des Disciplines
	DEA	Diplôme d'Études Approfondies
	DFP	Dossier de Formation Professionnelle
	DEN	Directeur d'École Normale
	DEUG	Diplôme d'Enseignement Général
	DESS	Diplôme d'Études Supérieures Spécialisés
	DESUP	Direction de l'Enseignement Supérieur
	DETU	Directeur d'Études (enseignants-chercheurs effectuant 96h équivalent HTD à l'IUFM)
	DGF	Dotation Globale de Fonctionnement
	DIDAXIS (DIPRALANG)	Diachronie Didactique et pratiques sociolinguistiques (équipe de recherche du laboratoire DIPRALANG de l'Université Paul Valéry)
	DP	Didactique Professionnelle
	DRAC	Direction Régionale de l'Action Culturelle
	DUT	Diplôme Universitaire de Technologie
E	ECTS	European Credit Transfer System
	ED	Épreuve Didactique
	ESD	Épreuve Sur Dossier
	EN ou ENI	École Normale d'instituteurs
	ENNA	École Normale Nationale d'Apprentissage
	ENS	École Normale Supérieure
	EPA	Établissement Public à caractère Administratif
	EPCSCP (ou EPSCP)	Établissement Public à Caractère Scientifique Culturel et Professionnel (université)
	EPLE	Établissement Public Local d'Enseignement
	EPS	Éducation Physique et Sportive
	ESD (ou ED)	Épreuve Sur Dossier
	ETP	Équivalent Temps Plein
F	FSU	Fédération des Syndicats Unitaires
	FEN	Fédération de l'Éducation Nationale
	FEN - UNSA	Fédération de l'Éducation Nationale - Union Nationale des Syndicats Autonomes
	FOAD	Formation Ouverte À Distance
	FO	Force Ouvrière
G	GAP	Groupe d'Accompagnement Professionnel
	GER	Groupe d'Études et de Recherche
	GFD	Groupes de Formation Disciplinaire
	GFT	Groupe de Formation Transversale
	GRETA	Groupement d'Établissements
H	HECE	Haut conseil de l'évaluation de l'école
	HCE	Haut conseil de l'éducation
	HSA	Heure Supplémentaire Année
	HTD	Heure Travaux Dirigés

	HTP	Heure Travaux Pratiques
I	IA-DSDEN	Inspecteur d'Académie -Directeur des Services Départementaux de l'Éducation Nationale (aujourd'hui DASEN)
	IA-IPR/ IPR-IA	Inspecteur d'Académie -Inspecteur Pédagogique Régional
	IATOS	Ingénieur Administratif, Technique, Ouvrier et de Service (appellation générique englobant les corps de l'ASU et de l'ITRF)
	ICEM	Institut Coopératif de l'École Moderne
	IDEN	Inspecteur Départemental de l'Éducation Nationale (devenu IEN)
	IEN	Inspecteur de l'Éducation Nationale (ex IDEN)
	IFRE	Institut de Formation et de Recherche en Éducation
	IGE	Ingénieur d'Études (catégorie A de l'ITRF)
	IGR	Ingénieur de Recherche (catégorie A de l'ITRF)
	IGAEN(R)	Inspecteur Général de l'Administration de l'Éducation Nationale (devenu IGAENR et de la recherche)
	IGEN	Inspecteur Général de l'Éducation Nationale
	IMPACT	Terme fréquent dans le domaine de l'évaluation, désigne un effet positif ou négatif résultant d'une activité de l'établissement
	IMF	Instituteur Maître Formateur (ou MF depuis la création du corps des professeurs des écoles)
	INPNPP	Institut National de Physique Nucléaire et de Physique des Particules
	INRDP	Institut National de la Recherche et de la Documentation Pédagogique
	INRP	Institut National de Recherche Pédagogique
	INSA	Institut National des Sciences Appliquées
	INSTIT	Instituteur
	INTERNET	Le Net; le Réseau, l'autoroute de l'information
	IPES	Indemnités des Professeurs de l'Enseignement Secondaire
IPN	Institut Pédagogique National	
INTRANET	Réseau à l'intérieur de l'établissement - partage d'informations	
IREM	Institut de Recherche En Mathématiques	
ITARF	Ingénieurs, Techniciens et Administratifs de Recherche et de Formation	
ITRF	Ingénieurs techniciens de Recherche et Formation	
IUFD	Institut Universitaire de Formation et de Développement	
IUFF	Institut Universitaire de Formation Fondamentale	
IUFM	Institut Universitaire de Formation des Maîtres	
IUT	Institut Universitaire de Technologie	
L	LEP	Lycée d'Enseignement Professionnel
	LIRDEF	Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique Éducation et Formation
	LOLF	Loi organique relative aux lois de finances
	LP	Lycée Professionnel
	LVE	Langue Vivante Étrangère
M	MAIF	Mutuelle Assistance des Instituteurs de France
	MAFPEN	Mission Académique à la Formation des Professeurs de l'Éducation Nationale
	Mastérisation	La réforme de la formation des enseignants (dite « mastérisation ») vise à élever le niveau de recrutement des professeurs
	Médiapart	Journal d'information numérique
	MF	Maître Formateur
	MCF	Maîtres de Conférences
	Melting pot	Mélange de cultures, d'idées différentes (à l'origine mélange de populations et de leurs cultures aux USA)
	MGEN	Mutuelle Générale de l'Éducation Nationale
	MO	Maître Ouvrier (catégorie C ce l'ASU)
	MOREC	MOdules de REprésentation aux Concours
	M2PFE	Module Préparatoire aux Périodes de Formation à l'Étranger
N	NBI	Nouvelle Bonification Indiciaire
O	OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économiques
	OEA	Ouvrier d'Entretien et d'Accueil (catégorie C ce l'ASU)
	ONISEP	Office National d'Information Sur les Enseignements et les Professions
	OP	Ouvrier Professionnel (catégorie C de l'ASU)

P	PCDA	Méthode de gestion de la qualité (pour : plan, do, check, act)
	PE1	Professeur des Écoles 1 ^{re} année
	PAST	Professionnel Associé à Temps partiel
	PEGC	Professeur d'Enseignement Général de Collège
	PE2	Professeur des Écoles 2 ^e année
	PEMF	Professeur des Écoles Maître Formateur
	PEN	Professeur des Écoles Normales
	PFC	Projet de Formation Complémentaire
	PIUFM	Professeur d'IUFM
	PLC1	Professeur des Lycées et Collèges 1 ^{re} année
	PLC2	Professeur des Lycées et Collèges 2 ^e année
	PLP 1 et 2	Professeur de Lycée Professionnel 1 ^{er} grade et second grade
	PPCP	Projet Pluridisciplinaire à Caractère Professionnel
	PRAG	Professeur Agrégé des établissements d'enseignement supérieur
	PRCE	Professeur Certifié des établissements supérieur
	PREC	Professeur des Écoles
	PRESTE	Plan de Rénovation de l'Enseignement des Sciences et de la Technologie à l'École
	PSC1	Prévention et premier Secours Civiques de niveau 1
	PU	Professeur des Universités
Q	QI	Quotient Intellectuel
	QSF	Qualité de la Science Française
	QCM	Question à Choix Multiple
R	Reporting	Néologisme signifiant « compte-rendu »
	RPR	Rassemblement Pour la République
S	SANREMO	Système Analytique de Répartition des Moyens
	SASU	Secrétaire d'Administration Scolaire et Universitaire
	SE - FEN	Syndicat de l'Éducation Fédération de l'Éducation Nationale
	SEGPA	Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté
	SFIO	Section Française de l'Internationale Ouvrière
	SGEN-CFDT	Syndicat Général de l'Éducation Nationale -Confédération Française Démocratique du Travail
	SGEPES	Secrétaire Général d'Établissement Public d'Enseignement Supérieur
	SHON	Surface Hors d'Œuvre Nette
	SMIC	Salaire Minimum Interprofessionnel de Croissance
	SNALC	Syndicat National des Lycées et Collège
	SNI	Syndicat National des Instituteurs
	SNI-PEGC	Syndicat National des Instituteurs et des Professeur d'Enseignement Général de Collège
	SNPEN	Syndicat National des Professeur d'École Normale
	SNEP	Syndicat National de l'Enseignement professionnel
	SNES	Syndicat National de l'Enseignement Secondaire
	SNESUP	Syndicat National de l'Enseignement Supérieur
	SNUIPP	Syndicat National Unitaire des Instituteurs Professeurs du public
STAPS	Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives	
SUD	Syndicat Unitaire et Démocratique	
SWOT	Acronyme anglais constitué à partir des mots Strengths (« forces »), Weaknesses («faiblesses»), Opportunities («opportunités»), Threats («menaces»), ou MOFF (menaces, opportunités, forces, faiblesses) ou FFOM	
T	TD	Travaux Dirigés
	TECH	Technicien
	TICE	Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement
	TPE	Travaux Personnel Encadré
U	UDF	Union pour la Démocratique Française
	UF	Unité de Formation
	UNAPEC	Union Nationale Pour la Promotion de l'Enseignement Catholique
	UNSA	Union Nationale des Syndicats Autonomes
	U3M	Université du 3 ^{ème} Millénaire
UV	Unité de valeur	
W	WEB	Diminutif de : World Wide Web
Z	ZEP	Zone d'Éducation Prioritaire

ANNEXES
(Voir brochure Annexes)

UNIVERSITÉ PAUL VALÉRY

Montpellier 3

Année 2011/2012

Thèse n° 60308 (ED 58)

**LA PERFORMANCE D'UNE POLITIQUE PUBLIQUE DÉCLINÉE
AU NIVEAU D'UN TERRITOIRE ACADÉMIQUE :
L'INSTITUT UNIVERSITAIRE DE FORMATION DES MAÎTRES DE L'ACADÉMIE DE
MONTPELLIER ET SON ÉVALUATION (1991-2005)**

ANNEXES

1991



1995



2000



Logotypes successifs de l'IUFM (source : d'après divers documents)

Thèse préparée sous la direction de Monsieur Richard ÉTIENNE

Professeur des universités à l'université Paul Valéry de Montpellier

Soutenue par Monsieur Pierre STOECKLIN

JURY composé de :

M. Yvan ABERNOT, professeur en sciences de l'éducation, ENFA Toulouse, rapporteur

Mme Marguerite ALTET, professeur émérite en sciences de l'éducation, Nantes, rapporteur

M. Gilles BAILLAT, professeur en sciences de l'éducation, Reims

M. Alain BOUVIER, professeur émérite en sciences de gestion, Poitiers

M. Marc DURAND, professeur en sciences de l'éducation, Genève

M. Richard ÉTIENNE, professeur émérite en sciences de l'éducation, Montpellier 3

*Le texte de cette étude a été soumis au logiciel EPHORUS d'exploration des similitudes,
utilisé pour détecter le plagiat.*

SOMMAIRE DES ANNEXES

ANNEXE 1 : Interviews	3
1. Interview n°1 d'un enseignant chercheur de l'IUFM de l'académie de Montpellier, élu au conseil d'administration (1996-2003)	3
2. Interview n°2 d'un ancien responsable du site de Montpellier (2000-2004), devenu chef d'établissement	15
3. Interview n° 3 responsable administratif d'un site (autre que Montpellier)	23
4. Interview n° 4 d'un professeur du second degré, responsable syndical, siégeant au CA	29
ANNEXE 2 : Liste des ministres de l'Éducation nationale (et Enseignement supérieur) de la Vème République jusqu'en 2005, présidents de la République, périodes de cohabitation ...	43
ANNEXE 3 : Liste des présidents de la Conférence des Directeurs d'IUFM (CDIUFM) de 1991 à 2012	46
ANNEXE 4 : Tables des figures et figures	47
ANNEXE 5 : Rôle et compétence des responsables de l'IUFM (extraits)	63
ANNEXE 6 : Le questionnaire d'évaluation des compétences adressé aux stagiaires et les réponses	68
ANNEXE 7 : La méthode de calcul du coût d'un usager sur une année (2005)	92
ANNEXE 8 : Des documents écrits et visuels	94
1. Florilège de quatre articles de journaux parus durant l'année 1993	95
2. Carnets de huit photographies	99

Le texte de cette étude a été soumis au logiciel EPHORUS d'exploration des similitudes, utilisé pour détecter le plagiat

ANNEXE 1 : Interviews

D'aucuns prétendent que l'absence de recul du temps et des passions, le foisonnement des sources hétéroclites, les manipulations médiatiques, l'histoire racontée par des témoins de l'événement ou des acteurs ayant une vision empreinte des sentiments sont des obstacles à l'étude d'évènements historiques.

Pourtant l'histoire immédiate est aussi vieille que l'histoire, selon Paul Veyne¹, l'historien est le romancier du vrai, et l'histoire n'a pas renouvelé ses méthodes depuis Hérodote² et Thucydide³. Pour l'urbaniste Marcel Rncayolo dans *l'Histoire de la France. L'espace français*, Seuil, 1989, cette immédiateté comporte l'avantage, d'éviter d'éclairer le passé par des concepts du présent. Encore faut-il éviter la chronique additive sans profondeur d'analyse. Ou savoir établir une typologie dans la masse d'informations qui apparaissent cumulatives, chaotiques, désordonnées, répétitives ou contradictoires.

Ces entretiens ont été réalisés dans le cadre de la préparation d'un mémoire de master en 2007, ils restent d'actualité dans le cadre de cette étude.

Questionnaire prévu (trame de l'interview sur papier) qui de par la dynamique du face à face s'est animé.

Q : Fallait créer les IUFM pour remplacer les anciennes structures, c'est-à-dire les écoles normales, les centres pédagogiques régionaux, etc. ?

Q : Comment cette politique publique de création a-t-elle été impulsée ?

Q : Les réticences à la création des IUFM ont-elles été légitimes ?

Q : Les IUFM sont-ils des établissements équilibrés ou complexes ?

Q : Fallait-il rattacher les IUFM aux universités ?

Q : La politique en termes de formation des enseignants est-elle nationale ou régionale ?

Q : L'IUFM selon vous a-t-il une politique régionale ?

Q : L'Europe a-t-elle une influence sur l'IUFM ?

Q : Faut-il fermer les IUFM ?

Q : Les évaluations des IUFM sont-elles pertinentes ?

Les parties des interviews citées dans l'étude sont soulignées

Interview n° 1

Interview d'un enseignant chercheur de l'IUFM de l'académie de Montpellier, élu au conseil d'administration (1996-2003)

Q : Ma première question est de savoir s'il fallait créer les IUFM pour remplacer les anciennes structures, c'est-à-dire les écoles normales, les centres pédagogiques régionaux. Et de voir qui finalement a impulsé cette politique publique de création ? Et quels étaient les rapports de force en jeu ?

R : Alors il y a déjà des bouquins qui ont fait là-dessus, mais ils ne sont pas très satisfaisants à mon avis, il y a le bouquin de, de, de Terral et Robert là-dessus qui en gros attribue la paternité à Michel

¹ Veyne (Paul) historien de l'Antiquité, auteur de « Comment on écrit l'histoire ».

² Hérodote (484-425) historien grec considéré comme le père de l'histoire, ses « Histoires » sont marquées par la prolifération de détails et l'indication systématique des sources écrites et orales.

³ Thucydide (470-400) historien grec, auteur de « L'Histoire de la guerre du Péloponnèse », son œuvre est marquée par la scrupuleuse exactitude de la documentation.

Rocard ce qui est quand même très excessif. On va dire que bon il y a un très ancien courant dans la tradition française qui remonte quasiment au début du 19^{ème} siècle qui tout à fait au début, qui s'est préoccupé de savoir comment on allait former les maîtres, euh, de la meilleure façon possible et évidemment je crois que c'est une parole de Gambetta mais je ne l'ai jamais retrouvé qui dit qu'il faut leur donner « la moelle des lions », hein, aux maîtres, c'est-à-dire au fond à l'enseignement supérieur puisque c'est là que se fait la, se fait la, les, la connaissance, hein. Voilà puisque la tradition de l'enseignement supérieur français c'est que justement il ne sépare pas l'enseignement et la recherche. Alors évidemment cette idée c'est, a eu pas mal d'avatars puisqu'en fait elle s'est imposée seulement à la fin du siècle ; donc elle a mis pratiquement un siècle à s'imposer et tout ça était en rapport avec la construction d'une structure unique comme on dit hein qui va de la maternelle à l'entrée de l'université ; euh sans qu'il y ait de filières en tout cas organiques, donc toute l'histoire du 19^{ème} siècle c'est ça, c'est la disparition de ces filières et la conséquence logique à partir du moment où on réduit les filières pour les élèves, c'est de les réduire pour les mettre voilà donc euh on sera donc pas étonné de trouver du côté de ce qui disent qu'il faut, il fallait élever ce niveau de formation. Tous ceux qui se sont situés on va dire dans un ordre progressiste un peu en rapport à la situation et qui ont dénoncé les à la fois les injustices et puis les déficits que cela représentaient pour la société puisque même si on se place dans la perception du dégageant d'une élite dans un système, dans le système éducatif si vous prenez une base très, très, très étroite comme elle était au début du 20^{ème} siècle par exemple, ben forcément vous avez moins de chance de trouver les meilleurs ; donc si vous prenez une base beaucoup plus large vous avez davantage de chance de trouver les meilleurs donc euh donc ce qui fait que globalement donc on trouve en général tous les progressistes sont situés dans cette perspective donc plutôt à gauche évidemment ; mais du côté de la pensée de droite il y a aussi eu des gens qui évidemment qui ont défendu ces positions au nom d'abord de la modernité hein parce qu'il y a comme on dit la concurrence internationale ; d'ailleurs au fond ces problèmes sont toujours posés aujourd'hui. Euh, on constate cette élévation générale au niveau des pays développés, en tout cas et dans le même temps l'idée qu'effectivement la formation se fait au niveau de l'enseignement supérieur alors la tradition française est un peu particulière parce que, euh, dans d'autres pays par exemple l'université a formé beaucoup plus tôt tous les maîtres et pas dans les pays nécessairement très avancés ; euh, évidemment aux Etats Unis par exemple, depuis beaucoup plus longtemps qu'en France, même en Espagne c'était le cas. Voilà donc, euh, alors cela dit, cela ne suffit pas de dire que c'est ancien, c'est l'université qui forme alors dans la tradition française donc le la formation des anciens du premier degré était mis à part ; et là aussi j'ai parlé tout à l'heure de, de progressistes qui avaient poussé à ce que ce soit l'université ; c'est un peu plus compliqué que ça parce que parmi ceux qui disaient, il faut conserver euh une formation spécifique pour les enseignants du peuple pour aller vite, hein il y avait aussi les progressistes qui au nom de l'idée que il était mieux que ce soit des enfants du peuple qui enseignent aux enfants du peuple et l'avantage des écoles normales c'est que comme elles prenaient, on y entrait en 3^{ème} en tout cas dans la tradition qui a duré jusqu'en 1970, et évidemment il était logique que, euh, on ait davantage de possibilité de, de trouver des enfants de milieux populaires parce qu'ils pouvaient pas se permettre de se payer des études très longtemps. Donc le passage en université a été porté par les mouvements progressistes alors pour aller vite pour l'essentiel on va dire que c'est autour de la tradition communiste un peu pour simplifier ; les choses hein en élargissant ça parce que bien sur il n'y a pas que les communistes là-dedans, mais se sont eux qui ont poussé là-dessus au maximum on va dire ; dans la tradition du plan Langevin-Vallon qui était déjà très, très particulier puisque dans le plan Langevin-Vallon donc de 47, de 1947, on entrait à l'université, on passait par l'université avant d'aller, euh, attendez voir ! Je ne me trompe pas ? Non, oui, on allait à l'université avant d'aller dans les écoles normales donc c'était quelque chose de, de, un système qui essaie de maintenir l'existence des écoles normales sans pour autant abaisser de niveau ; donc le plan Langevin-Vallon qui était très, très ambitieux puisqu'on a pas encore atteint son objectif de base qui était une scolarité générale à 18 ans, on n'y est pas encore donc ça fait 50 ans que ça dure, voilà euh donc pour l'essentiel hein.

Q : D'accord, en fait est-ce que vous pensez que...

R : Alors le résultat évidemment c'est que c'est un, il y a un rapport de force hein si en 89 bon il y a eu d'abord le fait que, que on a supprimé le corps des PEGC qui était un corps d'enseignants qui

travaillaient ou qui étaient, pas exactement, qui étaient entre celui des instituteurs et celui des professeurs du second degré ça, c'a été fait par le gouvernement de droite par exemple et puis après on est passé en 89 c'a été le grand changement avec la loi d'orientation et puis la création des IUFM. Mais alors dans les propositions par exemple communistes l'idée de fabriquer des centres universitaires pour former l'ensemble des maîtres existe depuis les années 60.

Q : D'accord.

R : Voilà après ça va être repris, hein, progressivement repris et puis les forces syndicales vont se trouver parce qu'il y a eu tout un débat là-dessus, entre un courant qui disait il faut rester dans le statu quo, il faut, par exemple le courant majoritaire de la fédération de l'éducation nationale qui se retrouve aujourd'hui dans la tradition de l'UNSA, euh disait c'est une aventure, enfin il parlait de l'aventure du supérieur pour former les maîtres, voilà donc il y a eu des réticences, il faut pas se le cacher hein et ses réticences ont donné certaines mesures qui ont perduré puisque aujourd'hui on est de temps en temps, on entend des voix qui disent faut supprimer les IUFM donc euh.

Q : Peut-être plus que des voix, aujourd'hui avec...

R : Oui, mais c'est, c'est le résultat quand même ; c'est que Fillon qui n'est pas stupide s'est embarqué là-dedans.

Q : D'accord

R : Et, au contraire il a (petit rire) cherché le « sup » par le haut dans une certaine mesure ; on peut dire en disant « ouais, puisque vous critiquez les IUFM, moi je règle la question, je les mets à l'intérieur d'université » ce qui est une pirouette à mon avis essentielle.

Q : D'accord. Est-ce qu'on peut parler finalement avec la création des IUFM d'un recentrage national avec une volonté de tutelle plus forte de l'Etat ?

R : (souffle) En fait quand on regarde l'histoire des écoles normales par exemple là en principe il y avait quand même une forte tutelle puisque les directeurs d'écoles normales sont pas élus, ils sont désignés par le ministère ; euh il y a un corps national etc. Bon, euh, on s'aperçoit dans la réalité des choses que les écoles normales étaient très différentes les unes des autres mais il y avait une très grande diversité contrairement à ce qu'on croit. Euh, parce qu'il faut, dans le, bien sur il y a une forte centralisation en France mais en même temps les pouvoirs intermédiaires existent par exemple les recteurs, par exemple les inspecteurs d'académie, ils ont un poids souvent assez, assez fort ce qui fait que vous, quand vous passez d'un établissement, vous passiez d'un établissement à un autre vous constatiez des différences. Alors aujourd'hui on dira mais d'un IUFM à un autre il y a des différences ; et oui mais du temps des écoles normales ce n'était pas moindre hein, voilà donc. Il y a aussi l'adaptation à la réalité, donc forcément vous ne pouvez pas traiter le problème de la même manière si vous êtes en Basse Bretagne ou si vous êtes dans la Haute Marne c'est, il faut vous adapter au niveau local et de ce point de vue les écoles normales étaient un outil d'adaptation non négligeable ; alors les IUFM reprennent ça, d'une certaine mesure évidemment puisque ce sont des entités régionales ; euh, donc une reprise en main ? Non, à mon avis, non, euh, non dans la mesure où les, la structure qui a été mis en place pour commander les IUFM était relativement, je dis bien, relativement indépendante de, relativement indépendante des, des pouvoirs administratifs centraux ; hein dans le conseil d'administration de l'IUFM vous n'aviez pas plus de 6 voix qui étaient contrôlés par le recteur. Alors après il a évidemment d'autres moyens pour obtenir l'accord d'un certain nombre d'autres, euh, membres du conseil d'administration ; mais non je crois que de ce point de vue c'était relativement, relativement ouvert comme perspective.

Q : Est-ce que vous pensez si les réticences à la création des IUFM ont été légitimes ?

R : Ben, elles étaient portées, euh il y a eu, bon d'abord il faut pas qu'on oublie une chose que je n'ai pas dite tout à l'heure ; c'est que quand les IUFM sont apparus, c'a été le résultat d'une longue crise hein des écoles normales qui s'est traduit par le fait que entre 1969 et 1989 dans les vingt ans qui ont eu lieu là, euh pratiquement il n'y ait pas eu une rentrée sans changement ; autrement ce qui fit d'ailleurs que les gens ont un peu la tête qui tourne parce que ils se souviennent du temps où ils ont connu ça ; quand ils étaient éventuellement à l'école normale et ce n'était jamais la même chose puisque les plans de formation n'ont pas arrêté de changer, ça a été vertigineux il y a eu une situation de changement extrême et ça très et ça c'est, évidemment c'a abouti à une certaine crise de l'institution hein. Et donc les IUFM ont été un moyen de sortir de cette crise ; alors bien entendu euh comme tout changement il y a toujours des risques à faire un changement hein et donc les, les craintes qu'on pouvait avoir, ce n'était pas absolument illégitime. Par exemple l'une des craintes réelles qui s'est produite celle là, c'est que même si elle était déjà, déjà bien avancée c'est que l'élévation du niveau de recrutement euh s'est faite au détriment de la démocratisation de recrutement, puisque plus vous prenez des élèves, des étudiants âgés, plus l'écémage social est intervenu est donc il y a une distorsion entre par exemple très claire et s'est une des éléments de la difficulté actuelle à mon avis c'est que les jeunes étudiants et stagiaires qui sortent de l'IUFM quand on les envoie aux endroits les plus difficiles pour eux c'est, c'est, ce sont des « barbares » ils n'ont pas d'expérience, parce que justement ils viennent pas de ce milieu. Voilà donc ça c'est un élément négatif ; on ne peut pas le cacher, donc alors qui au départ d'ailleurs était contrebalancé par le fait que pour amorcer le, le, la création des IUFM on avait distribué avec une certaine générosité des allocations et évidemment ça fournissait la possibilité de, de pouvoir euh de pouvoir fonctionner même si ces allocations on les donnait quand on rentrait à l'IUFM. Donc avant d'entrer à l'IUFM il fallait avoir résolu les problèmes qui nous permettaient de survivre jusque-là ; quoi, donc, d'un point de vue démocratique évidemment euh comme les bourses étaient et sont encore, étaient déjà à cette époque encore plus faibles euh vous avez eu des effets négatifs. Et qu'est-ce il y eu comme autres effets négatifs qu'on pouvait craindre dans ce domaine ? Là, ah ben, oui, alors il y a eu tout le débat classique hein entre ceux qui expliquent que euh ce qui compte dans, à l'école c'est les connaissances et ce qui est secondaire c'est la pédagogie et ceux qui disent le contraire voilà.

Q : D'accord.

R : Alors donc il y a eu tout un débat, de craintes à ce sujet, pour considérer que cela allait être le règne des pédagogues parce qu'ils ont aussi regardé les, ceux qui ont fait avancer ces projets au niveau du ministère et sous Savary c'est vrai qu'il y avait, on va dire, qu'il y avait dans le cabinet pas mal de gens qui tournaient autour des mouvements pédagogiques, souvent d'ailleurs orientés, orientés à gauche mais du côté de la gauche, on va dire, euh un peu, très ouverte sur les changements au niveau de l'école comme moteur des changements sociaux ; donc autour du SGEN-CFDT par exemple ; euh autour des cahiers pédagogiques un peu, tous ces gens là euh autour de Mérieu déjà de cette époque qui privilégiaient l'idée que les changements se feraient par l'action pédagogique. Alors c'est un procès un peu excessif qu'on leur a fait d'ailleurs et possible qu'on cerne moins, je situe la perspective qui consiste à dire que c'est une fausse évidence de poser les contenus d'enseignement avec la façon, parce quand on regarde d'un point de vue historique, on s'aperçoit que tous les contenus d'enseignement sont en fait conditionnés par les, la situation dans laquelle ils devaient être mis en œuvre. Donc il y a par exemple, on en a fait tout un plat, sur la dissertation, la dissertation c'a été fabriqué en fonction d'une certaine situation et c'a été bricolé d'abord, puis c'a été installé, puis on a cru que c'a toujours existé, ben non ça a pas toujours existé etc. Voilà et réciproquement, alors l'idée dans laquelle on pourrait faire de la pédagogie sans contenus est stupide ; alors mais ça il y a eu finalement plusieurs tendances dans ce domaine ; là, il y a aussi la tendance qui s'imagine, enfin qui fait dire, euh, au fond je peux soit rationaliser, ça soit au contraire, c'est-à-dire au fond il suffirait d'aimer les enfants pour pouvoir bien enseigner ! Quoi et donc ce serait un don mais tout ça, ça tient pas la route. Donc très longtemps quand on s'aperçoit sur le terrain qu'il y a des difficultés et que vous pouvez pas les résoudre par votre simple amour des enfants, si en plus de ça seulement l'amour des enfants c'est une proposition un peu risquée, avancée comme euh instrument de recrutement.

Q : Hum, bien sûr. Est-ce que les IUFM sont des établissements équilibré ou complexe ? De par justement ...

R : (rire) Les deux, surtout complexe, ils sont surtout complexes objectivement ils sont très complexes, c'est normal parce que ils jouent, je dirais beaucoup de formations et déjà au niveau du premier degré c'est pas forcément facile parce qu'il y a quand même quelques variantes au départ puisque on est censé aboutir à, des, alors là c'est aussi un, on a eu un des gros blocages de situation ; c'est le dogme selon lequel l'enseignant du primaire est un enseignant polyvalent, c'est un dogme d'ailleurs qui est intenable même au niveau historique euh on peut pas tout enseigner et il y a un autre dogme un peu parallèle qui consisterait à dire que dans le second degré il faut des enseignants monovalents en fait, le monovalent ça existe pas non plus ; donc il y a aucune licence qui est monovalente euh alors que par exemple une formation de CAPES de langue, en langue vous enseignez tout hein, l'histoire, de la géographie, de l'économie, de la langue etc. Là il y a toute une série de dogmes ; bon qui ont été fossilisés par les, par les affrontements historiques, syndicaux etc. Qui continuent à fonctionner mais qui à mon avis sont, tiennent pas trop la route. Et donc euh ben les IUFM ont été tout ça quoi. Donc compte tenu qu'on leur a donné très peu de moyens nouveaux, ben forcément leurs difficultés c'était inévitable alors en plus de ça le, l'aggravation de la crise dans laquelle, ils sont pour rien, hein, de la situation scolaire qui est liée quand même à la rupture entre le public et puis les, ce qu'on y enseigne et qui devrait faire s'interroger pas sur, pas tellement sur le public mais sur ce qu'on enseigne, bon ben tout ça ils l'ont sur les bras et bien sur la possibilité qu'ils ont de résoudre ces problèmes eux-mêmes est tout à fait difficile à, tout à fait difficile donc on va dire qu'ils ont hérité d'une situation complexe et ils sont dans cette situation complexe ; mais à mon avis tous ceux qui les mettent en cause n'ont pas d'autres solutions que celles qui consistent à revenir en arrière et là évidemment n'importe quel politique un peu censé, sait bien que c'est impossible. Parce que ce serait une régression visible.

Q : D'accord. Et est-ce que vous pouvez me parler des rattachements de l'IUFM aux universités ? Et ça va peut-être nous permettre de parler un peu de la politique régionale ...

R : Ben, ça c'est évidemment, c'est qu'un des paris, hein, parce qu'en fait il faut bien se rendre compte que les universités sont elles-mêmes dans une situation très difficiles ; quand, et ça dure depuis bien avant les IUFM. La situation s'est aggravée pour elle finalement, euh il faut pas oublier qu'elles ont été quand même l'objet d'un changement, de changements très importants donc suite à 68, euh puis en 84, avec la loi, la loi de, de l'autonomie des universités euh et donc elles étaient déjà elles-mêmes en remue ménage. Et paradoxalement d'ailleurs si on en juge par, paradoxalement parce que compte tenu des origines des anciens du, du supérieur etc. ; enfin non surtout dans certains domaines euh elles s'intéressaient pas aux questions d'enseignement de manière centrale hein, pour l'essentiel délégué au département de sciences de l'éducation qui eux-mêmes ont une existence relativement enfin une ré-existence puisque ils ont existé bien avant ; mais ils ont refait apparition dans les années 60. Donc euh là les situations ont varié d'un lieu à un autre en fonction des individus, du fait qu'il pouvait y avoir des liens, des liens forts parce que c'était des gens qui venaient de l'université qui prenaient la direction des IUFM etc., etc. Mais moi je trouve que dans l'ensemble euh y a pas de raisons que l'université puisse pas bien fonctionner avec les IUFM, et réciproquement. Toute la question c'est ça, c'est de créer les conditions qui vont faire que les uns et les autres soient en mesure de comprendre les problèmes des uns et des autres et ça, ça dépendait au départ évidemment du nombre d'enseignants chercheurs qui étaient dans les IUFM et comme il était très faible au départ et que il s'est pas agrandi de manière suffisante on peut estimer en gros hein qu'il y a je pense que c'est pas plus de 15 à 20 %, même 20 % c'est trop, d'enseignants en poste dans les IUFM qui sont enseignants chercheurs et sachant qu'ils font la moitié d'un service d'un enseignant, d'un enseignant du second degré, du premier degré, ça fait très peu de pourcentage quand vous regardez les, au niveau des étudiants quoi.

Q : Vous pensez que les tensions entre les IUFM et les universités viennent de là ?

R : Et le fait de pas bien se connaître évidemment, forcément créé des conditions de tensions dans ce domaine d'autant plus que les universités étant eux-mêmes dans un fonctionnement de pénurie elles

ont pu croire que les IUFM étaient dans une situation de dotation forcément mirifique ; euh donc il y a eu toute une série de problèmes aussi au niveau du second degré parce que les universités préparaient aux CAPES ; c'était en fait d'assurer des cours de préparation au concours qui n'avaient rien à voir avec la pédagogie d'ailleurs, ils faisaient comme si la pédagogie n'existait pas et elles ont pu dans une certaine mesure considérer qu'elles étaient, qu'elles étaient, enfin qu'on les débarrassait ou qu'on leur enlevait ça donc il y a eu des, forcément des tensions inévitables dans ce domaine ; là mais bon je pense pas que ça, disons que dans une situation de pénurie forcément ce qui est quand même globalement la situation générale, ben les questions de relations sont forcément aiguës, hein voilà c'est comme dans un couple quand vous avez beaucoup d'argent vous pouvez plus facilement régler vos problèmes de tensions interpersonnelles, encore que ce n'est pas une hantise, la comparaison avec l'enseignement ben quand vous avez pas beaucoup d'argent ça peut vous amener à vous disputer plus souvent quoi. On peut dire ça comme ça.

Q : D'accord. Je voudrais savoir maintenant si vous pensez qu'il y a une politique nationale ou régionale en termes de formation des enseignants ?

R : Ben, oui on va dire que l'IUFM normalement doit permettre les deux hein alors le problème qui s'est posé il y a eu des problèmes de représentations au niveau national voilà euh les directeurs d'IUFM ont créé la conférence des directeurs d'IUFM sur le modèle de la conférence des présidents d'universités sauf que l'instance des présidents d'universités est statutaire, et dans la loi ; la conférence des directeurs d'IUFM ça c'est une invention de leur part mais elle n'est pas dans la loi et déjà au niveau des universités la question de savoir, de représenter les universités se pose ; alors mais il y a toute une série d'instances qui existent, le CTP ministérielle, les, les le CNESER, conseil national des enseignements supérieurs et de la recherche, déjà ça existe au niveau national alors pour les IUFM malheureusement il y a pas de structures de cette nature alors la CDIUFM a voulu parler au nom des IUFM ; évidemment elle s'est heurtée aux réticences fréquentes des organisations syndicales disant que 27 ou 29, soit 31 maintenant parler au nom des 4 000, des 4 000 personnels qui sont dans les IUFM c'est sans doute excessif, même s'ils ont été élus ; n'empêche qu'ils n'ont pas forcément la possibilité de parler au nom de tout le monde, elle avait été créée dans les années 93 me semble-t-il, oui assez tôt comme ça existe pour les IUFM, une conférence nationale des IUFM, mais elle s'est réunie qu'une seule fois, euh peut-être pas sans rapport avec le fait que la CDIUFM préférerait s'arroger le monopole de l'interlocuteur, de l'interlocuteur avec le ministère donc un débat à ce sujet ; bon cela dit que chaque fois la situation se durcit ce qu'est le cas actuellement on constate qu'il y a une, qu'il y a quand même une conscience inévitable entre ce que pensent, ce que disent les directeurs d'IUFM et puis ce que disent les organisations syndicales les plus représentatives du sujet, c'est le cas actuellement pour l'essentiel alors évidemment à chaque fois on constate quelques aménagements mais les uns tiennent compte des positions des autres au-delà donc. Donc pour ce qui est de la politique régionale, c'est évident que d'un IUFM à un autre vous avez des variations d'abord parce que les plans de formation, euh, même s'ils sont balayés nationalement sont relativement autonomes euh et vous constatez aussi que les, alors ça aussi il a fallu un certain temps pour le mettre en avant pour que l'on traite les IUFM comme on traitait les universités, c'est-à-dire qu'on fasse des comparaisons sur des ratios entre les taux d'encadrement etc. ; bon et on s'aperçoit qu'il y a de grandes variations d'un IUFM à un autre et que les possibilités de pouvoir les réduire par exemple sont évidemment très, très faible dès lors que vous n'avez pas beaucoup de moyens à diviser quoi, par exemple il est bien connu que l'IUFM de Montpellier est très déficitaire depuis des années et des années et que pour, j'avais calculé à un moment donné que pour rattraper le, le taux d'encadrement au rythme où on était il fallait 20 ans ; quoi donc ça veut dire que, il y avait vraiment beaucoup de retard. Ca, ça tient en partie aux politiques locales, auprès des recteurs, aux choix que le recteur peut faire puisque le recteur préside, était président du conseil d'administration, donc il y a bien une politique régionale on ne peut pas le nier et une politique nationale dans les deux cas.

Q : J'allais dire, c'est laquelle la plus prépondérante finalement ?

R : Ben à mon avis dans la mesure où les moyens sont quand même ce qui guide les, les, les raisons de fabriquer les plans de formation, quand vous êtes dans une situation, quand vous, une année vous

récupérez un peu de moyens ben évidemment ça va mieux, une année vous en perdez où vous n'avez pas les moyens ça va plus mal donc et là au-delà des variations locales, il y a aussi des variations et nationales. Cela dit il y a eu effectivement des variations locales notables, complexes on va dire, complexes euh parce qu'on peut bien le mesurer sur un élément important de variation qui sont les langues régionales. Là vous voyez bien qu'à certains endroits vous avez davantage de moyens que dans d'autres, je peux vous en dresser un exemple malheureusement, c'est toujours le même, ben il est évident que les moyens dont dispose l'IUFM de Corse sont très supérieur aux autres dans le domaine des langues régionales. Pourquoi ? Ben parce que l'Etat a considéré qu'il fallait qu'il fasse quelque chose dans ce domaine là parce qu'il y avait une pression locale, là où on peut regretter les choses c'est que malheureusement c'est une prime à la bombe mais enfin bon ça c'est (rire) c'est ça qu'est dommageable ouais, c'est comme ça.

Q : Maintenant j'aimerais savoir si l'IUFM selon vous en tant qu'institution a une politique régionale ? Est-ce qu'on peut dire que l'IUFM a une politique régionale ?

R : (souffle) Le problème c'est que curieusement bien que la Région soit représentée au conseil d'administration il n'y a pas beaucoup de rapports enfin , je, je moi, une expérience que j'en ai, je connais assez bien les IUFM il y a pas beaucoup de rapports entre la Région et l'IUFM, d'abord parce qu'historiquement les locaux que les IUFM ont récupéré pour l'essentiel parce que ça c'est aussi un élément de la faiblesse des, de la faiblesse organique c'est qu'il y a eu très peu de nouveaux locaux, ils ont utilisé les locaux anciens des écoles normales et cédé lorsqu'il n'y en avait pas. Donc les écoles normales appartenaient aux départements alors les départements pour licencier les ont cédé à l'Etat. Or la Région s'occupe des, de l'enseignement supérieur mais uniquement au niveau de la recherche, alors après éventuellement elle donne le coup de pouce, mais en général les Régions se sont pas trop intéressées, c'est vrai qu'elles ont beaucoup de choses à faire avec très peu de moyens ; euh elles ne se sont pas tellement intéressées aux IUFM et c'est un déficit d'ailleurs. Bon alors après il y a des problèmes de relations évidemment qui peuvent glisser en fonction des situations politiques, c'est évident que la président de, de Blanc au commande la Région n'a pas facilité les rapports avec l'enseignement supérieur en général et les IUFM en particulier. C'est dommage parce qu'effectivement il y a des choses à faire.

Q : Il y a des choses à faire dans ce domaine ?

R : Mais c'est vrai que c'est resté en dehors.

Q : C'est vrai qu'on peut se demander aussi pourquoi la formation n'est pas rattachée à la Région comme dans des pays comme l'Allemagne ou l'Espagne ? Avec (coupé par R).

R : Ouais, mais ça, ça correspond à deux traditions différentes, voilà je crois qu'il faut qu'on se rende bien compte de ça. Euh quand vous discutez avec des espagnols ou avec des allemands, ils vous disent quand même que la situation française elle est très avantageuse.

Q : Oui.

R : C'est ça le paradoxe (rire), alors nous on dit quand même c'est mieux en Allemagne, bon il y a une économie libre, alors vous discutez avec quelqu'un ah ben oui quand même vous avez, vous vous avez un établissement unique quand même ; les rapports qu'on entretient avec les, c'est quand même plus égalitaire quoi voilà hein c'est plus égalitaire on a moins de distorsion d'un endroit à un autre ; voilà donc mais on est face à une situation de, de contradiction qu'il faut gérer quoi. C'est évident que le modèle allemand et le modèle espagnol ne sont pas le modèle français. Alors il faut regarder, écouter voir comment ce qui se passe etc. Et en même temps mesurer les avantages et les inconvénients dans les deux systèmes mais c'est vraiment difficile de considérer qu'il y aurait un système qui serait meilleur que l'autre parce que vous avez à chaque fois, il faut regarder la colonne, la colonne débits quoi pas simplement la colonne crédits ; hein euh ben ne serait-ce que par exemple

pour les nominations hein et c'est pas la même chose hein d'être dans une situation espagnole et une situation allemande, y compris au niveau de la formation. En Espagne par exemple vous avez vos diplômes mais vous n'avez pas de poste, vous devez avoir tous vos diplômes mais après vous allez sur le marché, le marché des postes hein qui est géré d'une autre façon qu'en France. On ne prend pas que des avantages, voilà.

Q : D'accord, j'aimerais qu'on aborde maintenant la question de l'Europe, en fait des relations entre l'Europe et l'IUFM. J'aimerais d'abord savoir si l'Europe a une influence sur l'IUFM?

R : Je n'étais pas là à ma connaissance, non, non cela dit rien ; n'empêche de faire des demandes de moyens au niveau de l'Europe, des crédits européens il suffit de faire des démarches. Pour en avoir ici, essayé d'en faire dans le domaine de la recherche, je reconnais, je comprends pourquoi il y a des officines spécialisées à Bruxelles qui font ça pour nous. Parce que c'est infernal, ou la, la il y a des dossiers de 40 pages et il y a 100 pages d'explications du dossier, alors voilà donc c'est vraiment un investissement à long terme et pour un petit truc, quoi et à la fin de la chose on vous dit on s'excuse ce que vous dites est très intéressant mais vraiment vous ne demandez pas assez d'argent, c'est pas assez quoi, on fonctionne pas dans cette échelle là si c'était, si vous aviez demandé dix fois plus, on aurait pu s'intéresser à la question ; non, voilà et on est face à des problèmes de cette nature, hein des problèmes d'échelle qui font que pour l'instant en tout cas la perspective européenne est plutôt vécue comme une perspective. Bon alors évidemment on peut se rattacher il y a des programmes ERASMUS etc. hein, des programmes d'échanges c'est sur que, qui sont un petit peu, qui existent hein puisque on constate que vous avez, vous pouvez faire des échanges etc., c'est intéressant, ça mérite d'être développé mais ça postule qu'on fonctionne avec une harmonisation plus forte des formations c'est clair, mais enfin on avance dans ce domaine là, l'ennemi c'est pas autre chose ; c'est ça alors, ça c'est le côté positif des données c'est que justement il permettra de faciliter les interrelations et pour les questions des langues par exemple je pense que ce sera très important, je me rattache à une idée d'Hagège là, professeur au Collège de France, de linguistique qui explique que justement un des moyens qu'on aurait de faciliter l'apprentissage des langues avec les enfants très jeunes c'est de faire des échanges d'enseignants notamment venus du primaire, des natifs comme on dit qui viendraient enseigner pas tout, mais certaines parties du programme dans leur langue évidemment c'est mieux que d'avoir des cassettes comme au départ on avait prévu d'enseigner les langues étrangères.

Q : Hum, bien sûr, mais l'IUFM est-il un acteur européen ? Est-ce qu'on peut parler de l'IUFM en tant qu'acteur européen ?

R : Il voudrait (petit rire)

Q : Il voudrait bien.

R : Dans l'état actuel des choses, je pense que c'est plutôt, plutôt un vœu qu'une réalité

Q : C'est quoi finalement les relations IUFM avec l'Europe, c'est des échanges ?

R : Des échanges et des programmes ERASMUS, etc., d'échanges d'étudiants, c'est essentiellement ça, tout le reste euh je sais que si l'IUFM a fait récemment un colloque là-dessus hein sur les échanges internationaux parce que curieusement la structure de l'IUFM est une structure très particulière et elle intéresse beaucoup les, les systèmes étrangers ils s'intéressent beaucoup à ça parce que euh c'est une forme originale ; voilà en général où ce sont les, c'était la tradition ou écoles normales donc extérieures aux universités ou uniquement les universités, les IUFM c'est une structure intermédiaire assez astucieuse sur le plan, c'était assez astucieux cette effet là, et ça intéresse beaucoup ; alors voilà donc on vient voir, je pense qu'ils vont traverser cette crise sans trop de, enfin il faut espérer sans trop (coupé par Q).

Q : Ah bon, vous êtes plutôt optimiste par rapport à la crise ?

R : Ah oui, ben oui parce que (petit blanc) dans une certaine mesure il y a pas de solutions de remplacement, ou plus exactement les solutions de remplacement qui peuvent exister sont des solutions de régression, ce que j'évoquais tout à l'heure. Par contre alors il ne faut pas dire non, plus que tout ça craint, les risques existent très violemment hein de dégradation de la situation du fait de, d'une pénurie supplémentaire, c'est évident quand vous cherchez à faire des économies, quel que soit le domaine vous faites des économies sur la formation. C'est le premier endroit où vous faites des économies, c'est valable dans tous les cas, dans tous les types de formation, dans tous les types de situation, même dans une entreprise, cherchez à faire des économies, vous allez faire d'abord des économies dans la formation. Ca c'est clair d'ailleurs c'est encore, même personnellement, si vous avez des économies à faire, ce n'est pas un problème.

Q : Il y a quand même des gens qui parlent de disparition des IUFM ?

R : Mais bien sûr, il y a même eu des pétitions à ce sujet (petit blanc). En général la position de ces, de ces ayatollahs pour aller vite hein parce qu'il y a quand même quelques zozos dans ce domaine là euh on s'aperçoit qu'elle est pas tenable sur le plan rationnel il faudrait sur le rationnel, sur la méconnaissance des choses et parfois sur l'ignorance la plus crasse alors certains disent que au nom de la connaissance en général qu'ils disent que les IUFM sont une catastrophe or même eux sont complètement ignorants de ce qu'est l'historique par exemple de la formation des maîtres. Il y a des perles dans ce domaine, il y a des chefs, tout à fait surprenants, il y a des associations dans ce domaine là qui existent, qui sont faites pour ça ; toutes celles qui veulent sauver en général les lettres, qui veulent sauver la France en général, qui considèrent que les IUFM sont la cause des malheurs du monde.

C'est dommage parfois de voir de brillants esprits se laisser emporter dans ce domaine là, je sais pas s'ils connaissent pas ; alors là aussi on a une situation intéressante le fait que l'institution étant très jeune, parce que 10 ans bon qu'est-ce que c'est 10 ans, 13 ans, 14, 15 ans ; en 15 ans elle s'est pas installée dans le paysage pour une raison simple euh une estimation assez facile vous montrera que, il y a quand même une majorité d'enseignants qui n'y ont jamais mis les pieds, sauf pour y faire des stages assez brefs ; et encore dans le second degré encore moins ; euh du coup ils fantasment à partir de, et alors y compris au niveau de ceux qui s'y sont trouvés, ils fantasment, un échantillon tellement faible que évidemment il suffit de leur montrer que c'est ridicule, à partir de si peu d'éléments, de dire que tous les IUFM sont mauvais parce que dans ma formation j'ai eu 4 formateurs sur 10 qui étaient mauvais ; on rêve quoi, c'est stupide.

Q : Et pourquoi ils seraient mauvais d'ailleurs ?

R : Parce qu'ils sont entrés à l'IUFM. Mais comment ça pour entrer à l'IUFM, tout le monde n'y entre pas c'est pas les mauvais qu'on prend, alors voilà il y a tout ce fantasme à ce sujet qui, bon qui s'explique par la crise quand vous avez des gens qui sont face à des difficultés dans leur vie quotidienne avec leurs élèves ils cherchent des boucs émissaires et s'ils peuvent en trouver qui soient pas trop nombreux et qui soient euh visibles dans leur paysage initial, pour eux c'est quelque chose qu'ils prennent avec une certaine satisfaction.

Q : Mais aujourd'hui en fait vous avez l'impression que l'IUFM est tourné vers qui ? il est tourné vers l'Etat ? Il est tourné vers la Région ? Il est tourné... (Coupé par R).

R : Pour le moment, euh j'ai le sentiment bon je suis plus directement en contact mais enfin j'ai le sentiment avec les collègues que je vois, là qu'ils sont vraiment très désemparés quoi, parce qu'ils considèrent, ils n'ont pas tort, qu'ils sont victimes de critiques vraiment injustes parce que je pense qu'en effet si il y a un endroit où il y a eu beaucoup de travail, beaucoup de réflexions, beaucoup d'efforts, c'est bien là. Et tout ça pour se faire traîner dans la boue, parce qu'il n'y a pas d'autre mot, c'est difficile à supporter. Alors ce qu'on peut regretter c'est que ça se traduise pas par davantage de combativité ; mais enfin bon quand vous êtes accablés par ce niveau de mise en cause, de stupidité,

d'abord vous devez espérer que face à une situation de cette nature, le bon sens finira par l'emporter quoi.

Q : Finalement que reproche-t-on aujourd'hui aux IUFM ? Justement ces critiques, elles viennent d'où ? Ça serait quoi les faiblesses ?

R : Et ben c'est clair, hum c'est très clair le système éducatif est en crise mais ça va se comprendre, alors évidemment avec beaucoup de variété, ce n'est pas la même chose que d'être au collègue Joffre et d'être au Aiguerelles, c'est à 500 mètres mais c'est pas la même chose voilà hein donc ; il y a des endroits où c'est vraiment extrêmement difficile, évidemment quand on est enseignant on se dit toujours c'est parce que les élèves n'ont pas une bonne formation qu'ils sont ce qu'ils sont. Donc eux-mêmes disent si je n'y arrive pas c'est parce que j'ai pas reçu la bonne formation, ce qui est d'ailleurs pas stupide et c'est d'ailleurs effectivement en partie vrai, mais cela ne suffit pas voilà donc forcément dans un système en crise, on voit pas comment des gens qui sont dans ce système en crise trouveraient que leur formation est bonne et même si il faut qu'on généralise, est-ce qu'on trouve aujourd'hui dans n'importe quelle profession quelqu'un qui va vous dire moi j'ai reçu une bonne formation, demandez aux flics, aux médecins, ils vont tous vous dire « oh la, la, c'est horrible j'ai pas une bonne formation etc. ; les infirmières aussi sont dans une situation de difficulté ; forcément vous dites que c'est votre formation qui est cause, c'est normal, donc il y a ce divorce là qui est propre et évidemment qui fait que compte tenu que des IUFM ont, je vais essayer de simplifier, n'ont pas tellement les moyens de pouvoir faire ce recul qu'ils leur permettraient de prendre à bras le corps ce nouveau problème et que quand elles le font évidemment ça peut pas se résoudre rapidement, ces questions là sont des questions de longue haleine ; ben forcément vous avez une situation de, de divorce qui fait qu'il y a une mise en cause. Mais moi je compte toujours sur l'intelligence des personnes. Où y aurait-il une ressource qui permettrait de résoudre les problèmes vite. Où ? J'en vois pas, alors dans les départements de sciences de l'éducation très souvent ils sont quand même en rapport avec la formation des maîtres et en général ceux qui n'y participent pas c'est parce qu'ils ne veulent pas, parce qu'ils considèrent que c'est trop difficile, il vaut mieux former des, des éducateurs encore que pas sûr, mais enfin bon, ben oui parce que les éducateurs les malheureux par les temps qui courent, ils ne sont pas non plus à la fête. Donc voilà, moi je pense que les difficultés majeures elles tiennent ça, c'est évident que en l'état actuel des choses les IUFM ne peuvent pas répondre aux questions de fond que pose la crise du système éducatif parce que ce ne sont pas eux qui en sont responsables pour l'essentiel. Alors cela dit c'est évident aussi qu'il n'y aura pas de résolution de cette crise ou réduction de cette crise si nous ne sommes pas parties prenantes. Voilà ça constitue quand même le potentiel essentiel qui permettra d'en sortir et si il y a des gens qui sont disponibles à mon avis pour s'occuper de ces questions c'est bien ceux qui travaillent à la formation des maîtres.

Q : D'accord, j'aimerais aborder un dernier thème qui est celui des évaluations des IUFM. Les évaluations à l'IUFM, est-ce qu'elles sont pertinentes ? Par qui elles sont faites ? Comment ?

R : Alors ça d'abord en fait l'évaluation, oui il y en a une, il y a le comité national d'évaluation qui les évalue. Mais plus généralement la question d'évaluation a toujours posé problème et dans tous les domaines, pas simplement dans le domaine éducatif. Alors vous avez eu très tôt une évaluation puisque pour être enseignant il fallait que vous disposiez d'un certain nombre de diplômes de type professionnel. Et que l'on appelait, les brevets de capacités avant guerre, etc., puis après le certificat de fin d'étude, le CAP, le certificat d'étude normale et à chaque fois ces diplômes incluait en amont des diplômes censés vérifier votre connaissance. Alors c'est d'ailleurs pas un système particulier à l'éducation, dans tous les domaines c'est la même chose, dans toutes les professions, on va dire toutes les professions qui relèvent de la fonction publique en général où l'Etat a intérêt à contrôler quoi, je parle pas des domaines où vous fonctionnez pas avec des critères de cette nature hein il y a toute une série de profession qui restent encore relativement libres quant à la façon de vous y installer ; mais quand même la tendance générale c'est de contrôler au départ, voilà donc.

Donc la question d'évaluation s'est posée d'emblée et chacun sait qu'une évaluation c'est pas forcément facile à faire. Alors donc l'idée d'évaluer le système éducatif elle s'est imposée à partir en

gros des années 1920. Et les gens qui ont commencé à s'intéresser à ça qui se sont intéressés à la question de l'efficacité des examens ; donc ils ont créé la docimologie hein pour vérifier. Quand même la crédibilité des examens était souvent faible, enfin bon parce que on n'utilisait pas les mêmes critères donc il y a eu une volonté de rationaliser l'enseignement et euh évaluer les IUFM ça se fait alors sur le modèle de l'évaluation des universités alors qui lui-même, elle-même cette évaluation est problématique, on a beaucoup de difficultés à ce sujet parce que c'est assez difficile en fait, il faut croiser à la fois un système horizontal c'est-à-dire avec plusieurs euh le niveau administratif, le niveau de pertinence des instances et puis un système de contenu, enfin de contenu, de vérification de la capacité des, de répondre à un certains nombres de critères liés au développement des connaissances ; donc c'est assez difficile et de toute façon ce critère là est aussi en débat sur les, pour ce qui est de l'université et de la recherche puisque la LOPRI la loi par exemple, la loi actuelle qui est discutée elle butte sur la question de l'évaluation. En gros le gouvernement actuel cherche à aboutir à une évaluation par des experts que lui même désigne, alors que la communauté des chercheurs dit qu'il y ait des experts c'est normal mais nous nous considérons que l'essentiel des évaluateurs ça doit être la communauté ; de là donc ce débat existe ailleurs. Ce qui fait que pour l'essentiel donc les équipes du comité national dévaluation qui font le tour des, qui fonctionnent par examens des plans de formation, des règlements et puis entretiens, ils font comme dans les universités et donc ils produisent des documents du même ordre. Je trouve que c'est mieux de fonctionner comme ça, en général d'ailleurs donc les équipes qui font cela comportent des gens qui connaissent un petit peu la formation des maîtres et en général les évaluations qu'ils sont, sont assez bien perçus, il me semble, sont aussi bien perçus par les évalués, en tout cas quand vous discutez avec les évaluateurs et qu'ils vous disent quand même que la comparaison avec les universités n'est pas négative. Ils travaillent et ils travaillent du mieux qu'ils peuvent, on peut dire ça comme ça quoi. Alors après ça varie beaucoup d'un IUFM à un autre parce que dans un certain nombre d'IUFM la, le rapport entre un centre qui est loin de la vie universitaire et la vie universitaire elle-même puisqu'il va y avoir forcément des différences notables et ça c'est une des difficultés ; et en même temps une des forces des IUFM c'est que justement ils utilisent un tissu assez serré ; mais évidemment les relations avec les universités sont plus facile en fonction de la proximité géographique quoi, ça c'est aussi un obstacle assez sérieux dans le fonctionnement, c'est que les IUFM sont eux-mêmes à l'intérieur d'eux-mêmes souvent très disparates, la capacité à fonctionner de manière globale est parfois très compromise par les différences entre le centre et le périphérique. Enfin c'est aussi un problème pour les universités.

Q : Donc pour conclure sur l'évaluation.

R : Ben sur l'évaluation à vrai dire, je, à mon avis par définition l'évaluation est améliorante mais en se rendant bien compte que ce n'est pas facile ; voilà moi il me semble qu'il serait tout à fait possible par exemple de croiser une évaluation on va dire horizontale celle qui est actuellement fait par le comité national d'évaluation qui d'ailleurs devrait comporter pas simplement des membres désignés mais aussi des membres élus ce qui n'est pas le cas à ma connaissance et puis une évaluation verticale c'est-à-dire au fond par les commissions du conseil national des universités qui sont des commissions disciplinaires. Je pense qu'il y aurait moyen de croiser ça, alors évidemment il faut s'en donner les moyens cela dit et objectivement ça me paraît pas être le problème essentiel sauf à considérer que c'est un moyen de, ce qui devrait l'être d'abord au préalable, de réforme voilà si on veut améliorer il faut évaluer d'abord mais quand même on connaît pas mal de chose sur le fonctionnement des IUFM, sur leurs résultats etc., etc. Donc ça ne me paraît pas être un problème majeur dans l'immédiat.

Q : D'accord. D'abord la volonté de réformer la formation est-elle utile ? Quel impact de la loi Fillon sur l'IUFM, au plan institutionnel et sur le plan pédagogique ? Est-ce que c'est une bonne ou mauvaise réforme pour l'IUFM ? Et pour la qualité de la formation ?

R : Ben, ce qui est un peu inquiétant c'est que, bon on peut avoir le sentiment on va dire alors c'est évidemment ambigu mais on peut avoir le sentiment que la proposition Fillon est un moyen de se débarrasser de ceux qui hurlaient pour détruire les IUFM voilà, de s'en débarrasser par un peu, une pirouette parce que (blanc) bon on les mets à l'intérieur des universités mais alors évidemment il y a

un peu plus que de l'ambiguïté puisque on peut les mettre que dans une université ! Or les IUFM sont des structures forcément qui ne peuvent pas se retrouver en règle générale, il y a des universités très pluridisciplinaires, mais en règle générale ça ne fonctionne pas en rapport avec une seule université donc ça c'est un facteur sérieux ; l'autre handicap que va, que vont devenir les structures des IUFM, effectivement on n'a pas connaissance des décrets, donc ça peut se dégrader, c'est clair, ça peut se dégrader au niveau du fonctionnement démocratique alors qu'il faudrait faire des progrès plutôt donc il y a des risques évidents de dégradation ; il y a le risque aussi de, que pourraient avoir certaines universités, la tentation qu'elles pourraient avoir de se dire que c'est par là qu'elles vont récupérer des moyens donc tout ça, ça crée des incertitudes, des incertitudes et donc des dangers mais en même temps je suis de ceux qui pensent quand même qu'on a quand même évité le pire. Alors ça suffit pas pour être tranquille, ni pour dire que l'horizon est ouvert et que les gens eux-mêmes vont chanter, mais on est quand même dans une situation où l'idée de les faire disparaître était quand même abandonnés ; voilà donc il y a des risques très sérieux qui postulent évidemment, qu'on ne reste pas à attendre que les événements se produisent quoi, ça c'est sûr que la loi ben, risque, que la loi nous réserve de mauvaises surprises.

Q : Oui mais, finalement est-ce qu'il faut réformer l'IUFM en tant qu'établissement, ou est-ce que la réforme de la formation ne suffisait-elle pas ? Parce que là, c'est l'établissement qu'on réforme.

R : Oui, c'est vrai, c'est vrai.

Q : Alors

R : Moi je crois qu'effectivement le problème institutionnel n'est pas le décisif, voilà le problème de l'institution n'était pas décisif, ce qui a été effectivement décisif c'est la question de la formation mais ça ce n'est pas simplement la formation, il y a aussi le système éducatif. Moi je trouve que c'est une bonne formule d'ailleurs ce n'est pas les élèves qui posent des problèmes dans l'enseignement, c'est les élèves qui posent des problèmes de l'école, ce ne sont pas les problèmes dans l'école, les petits, ce sont les problèmes de l'école, c'est l'école qui doit se poser des questions d'abord alors bien sûr après on peut pas laisser partir n'importe quoi mais il faut d'abord qu'elle se pose des questions ; pourquoi on arrive dans cette situation là, plutôt que de dire comment on va enseigner, non qu'est-ce qu'on enseigne, on enseigne un certain nombre de choix, est-ce que ces choix sont d'une part l'isolateur et d'autre part est-ce qu'ils tiennent du public ; voilà alors s'il ne peut connaître ça, et on peut basculer dans le négatif qui consiste à dire ben puisque c'est des petits malheureux on va leur apprendre la base, le socle, etc. On peut tirer vers le bas, évidemment mais on peut aussi se poser des questions fondamentales sur ce qu'on enseigne et pourquoi ? Et à ce moment là on va être obligé de dire que on ne peut pas simplement faire des choses parce qu'on les a déjà faites. En gros il y a quand même il y a beaucoup de ça.

Q : C'est-à-dire vous les avez déjà faites

R : Ah ben oui et alors et dans ce contexte est-ce qu'on fait bien de choisir ça, on peut choisir beaucoup de choses alors c'est cet espèce comment dire d'examen de conscience alors même si c'est un terme un peu malheureux parce qu'il a l'air de culpabiliser, que à mon avis les événements d'aujourd'hui doivent nous amener à faire. Et ça évidemment si il y a un endroit où on peut le faire parce des gens sont prêts à ça enfin sont relativement prêts à ça parce qu'ils cherchent des solutions euh c'est bien sûr les centres de formations, les instituts de formation des maîtres.

Q : Et, est-ce que l'établissement ne risque pas de devenir un établissement d'une ville ? C'est-à-dire celle du rattachement à l'université ?

R : Mais bien sûr, surtout si vous faites des économies ; mais en même temps les universités elles-mêmes elles se rendent compte que si comme moyen de démocratiser par exemple l'accès à

l'université, c'est de multiplier les centres ; moins vous avez de distance avec les universitaires plus vous avez de chance de recruter des étudiants d'origine modeste parce que ça coûte moins cher, ça coûte moins cher, donc ça c'est une monnaie forte et c'est bien que la démocratisation de l'enseignement supérieur est très liée à la multiplication, alors en même temps et contradictoirement avec ça je peux pas installer des universités à Narbonne et à Béziers c'est un exercice parce qu'il y a pas le nombre d'élèves suffisants en l'état actuel des choses donc et puis en plus je veux que les universités soient aussi les lieux de recherche et respectivement moins en sciences humaines mais en sciences, en sciences, je peux pas l'installer partout donc j'ai une contradiction à résoudre ; voilà et c'est pas la peine que je dise que ce problème n'existe pas, il existe mais il faut que je tienne les deux bouts, pas un seul parce que sinon évidemment je vais basculer dans le côté le plus négatif, chaque fois je vais ignorer ce qui se passe par ailleurs, voilà donc les questions posées. Par exemple, alors le rattachement des universités entre elles pour faire face à une concurrence alors ça c'est évidemment un peu naïf je vous laisse imaginer, on traite les questions de l'enseignement sur le même modèle que le reste, c'est uniquement des situations de concurrences mais non c'est l'enseignement supérieur de la recherche et c'est d'abord des situations de coopération. Donc tous ces problèmes sont sur la table et ils renvoient à la conception de société finalement.

Q : Oui bien sûr... (Coupé par R)

R : Ben euh c'est toute la question, ils ont un côté technique inévitable et en même temps chaque fois évidemment vous débouchez, ah ben là il faut faire des choix de société ; ben oui alors il faut là encore tenir les deux bouts parce que sinon on va vous dire ah ben oui d'accord ben quand on aura fait le, le grand soir on résoudra tous les problèmes ; et réciproquement si vous dites ah oui mais c'est moi qui ai gagné ce n'est pas simplement technique il y a quand même des choix à faire alors là la situation est compliquée, mais intéressante (rire).

Q : Merci beaucoup.

Interview n° 2

Interview d'un ancien responsable du site de Montpellier (2000-2004), devenu chef d'établissement

Q : Je suis prêt. D'abord la première question : est-ce qu'il fallait créer les IUFM pour remplacer les anciennes structures, c'est-à-dire les écoles normales ou les centres pédagogiques régionaux ? Qui impulsait cette politique publique ? Et est-ce que vous pouvez me parler des rapports de force en jeu.

R : Fallait-il créer, c'est une réponse personnelle qu'on donne.

Q : Oui, oui.

R : D'accord.

Q : Oui, selon vous.

R : Alors, oui et c'est un ancien normalien qui le dit. Donc fils de l'école normale d'antan.

Q : Hein, hein.

R : Oui je crois qu'il fallait créer les IUFM ne serait-ce peut-être que pour confirmer ou impulser la dimension universitaire de la formation qui n'existait pas ou peu, peut-être, du temps de l'école normale, donc le « U » dans IUFM était certainement à mettre en œuvre pour le dire un peu maladroitement. Je dirais oui à la première question ; je crois effectivement que ça a eu au moins le mérite de mettre en place, allez on va le dire comme ça, un peu rapidement peut-être, une dimension

universitaire qui n'existait certainement pas ; et puis ça a peut-être aussi eu le mérite de réunir en un même lieu, même si finalement c'est assez virtuel au bout du compte, on peut le constater plus de 15 ans, c'est ça hein, après la création puisque qu'elle remonte je crois à 91.

Q : Oui.

R : Réunir en un même lieu finalement tous les maîtres, là c'est le M qui m'intéresse dans IUFM, les professeurs des écoles, des collèges et des lycées. Même si au niveau après de la mise en œuvre et de la déclinaison des plans de formations des uns et des autres, c'est-à-dire des maîtres du premier degré et des profs du second degré, on voit bien que ça reste quand même malheureusement virtuel. Et que les, les intersections entre les deux publics, si on peut dire, les deux publics de formés sont malheureusement trop rares ; bon mais enfin ça on peut le déplorer mais je crois qu'on doit le constater, donc oui, pour cette raison là, d'abord le U, et oui aussi, pour la réunion des maîtres c'est le M donc en un même lieu. Ensuite je crois que la volonté politique qui a présidé à ça, elle est inscrite, oh je suis pas le plus compétent pour le dire, dans la loi d'orientation de 89.

Q : Hein, hein.

R : Je crois que c'est...

Q : Oui...

R : L'élément déclencheur me semble-t-il de la création des IUFM, de la volonté aussi, euh, qui a été affichée de revaloriser me semble-t-il la fonction enseignante et notamment de reconnaître finalement l'égalité entre l'instituteur d'antan et le professeur du second degré, je crois que là il y avait une volonté, euh, politique intéressante et puis, euh, peut-être pour compléter la réponse faudrait-il ajouter (blanc) qu'il y avait aussi la volonté en haussant le niveau de recrutement, en recrutement à BAC+3 de tous, en installant un concours (euh) différent de celui que nous passions lorsqu'il était départemental et qui était le concours d'entrée à l'école normale (blanc), également de valoriser la fonction et aussi de, de recruter différemment.

Ah je ne sais pas si je réponds complètement à la question mais je vois un peu en vrac peut-être ces différents éléments qu'il faut mentionner.

Q : Oui. Et, au niveau justement des rapports de force, est-ce que vous pourriez me dire les gens qui étaient pour justement cette création, et les obstacles qu'ils ont eus, les gens qui étaient contre.

R : Oui, bon et là je ne perçois pas bien tous les tenants et les aboutissants.

Q : Ouais

R : Je n'ai pas la bonne connaissance historique des choses.

Q : Hum, d'accord....

R : Mais je crois qu'il a eu une bataille syndicale à une époque, je l'avais lu entre le premier syndicat représentant le second degré le SNES en l'occurrence et puis peut-être le SNI qui représentait plus traditionnellement évidemment les instituteurs donc (euh) peut-être y avait-il aussi eu des réticences au niveau des anciens formateurs qu'on appelait pas forcément formateurs d'ailleurs de l'école normale, les ...

Q : Hum, hum.

R : Les professeurs d'écoles normales qui voyaient peut-être là l'occasion d'être dépossédés en quelque sorte de leur (euh) (blanc) territoire d'une certaine manière même si aujourd'hui ils ne se

plaignent certainement plus de l'évolution qu'ils ont peut-être dans un premier temps subie, mais à laquelle ensuite ils ont bien volontiers souscrit.

Q : Hum, d'accord, quelles sont les raisons de cette réforme ?

R : Je ne sais pas bien honnêtement quel était le premier objectif, hein. Il devait bien y avoir un (petit rire). Euh unifier peut-être, construire autour d'une culture commune (euh) le même socle de compétence, peut-être (blanc). Je sais pas quel était l'objectif si on doit le mettre au singulier très franchement, moi j'en perçois quelques-uns mais, euh, précédemment mentionnés donc mais je ne sais pas bien quel était finalement.

Q : L'objectif premier ?

R : Le premier objectif, objectif premier ; je ne sais pas si par exemple la valorisation de la fonction c'était l'un des objectifs ? Euh, j'espère que l'un des premiers objectifs c'était hausser le niveau de formation, d'en augmenter la qualité. Mais je ne sais pas si c'était affiché de cette façon là ?

Q : Et, est-ce que ça ne serait un recentrage national, peut-être une tutelle de l'Etat (euh) plus forte par rapport aux pratiques de formation ?

R : Oui, alors là c'est une approche stratégique ou politique des choses que je n'ai pas moi, mais il y avait certainement (blanc) cette volonté je suppose en tout cas euh, alors je sais pas si on peut dire d'uniformiser, ou parce que finalement, parce qu'on considère maintenant (blanc) l'état actuel des choses on n'est pas sûr du tout quand on voit les différences spécifiques qui peuvent exister entre les différents plans de formation et les différents IUFM sur tout le territoire, on peut pas forcément considérer que l'objectif d'uniformiser ait été atteint, je ne le crois pas en tout cas, en tout cas dans les détails on voit qu'il a des différences assez importantes ; faut-il s'en plaindre ? Euh, je ne peux pas le confirmer.

Q : D'accord, très bien. L'IUFM est assez particulier et, et j'aimerais que, que vous me disiez, si, si euh, qu'est-ce qui fait justement la particularité de l'IUFM? qu'est-ce qui en fait la complexité ?

R : Alors je ne sais pas si je vais faire la réponse de comment dirais-je, de l'administrateur, parce que c'est une réponse d'administrateur qu'il faudrait donner. Etablissement public d'administration je crois que c'est ça la définition juridique, peut-être administrative ou politique de l'établissement. J'ai envie de faire la réponse d'une certaine façon, oh du pédagogue sans prétention, en fait on réunit en un même lieu comme on l'a dit précédemment d'abord en première année des étudiants qui ont pour vocation de devenir profs dans le premier ou le second degrés, première chose ; ensuite on réunit autour d'une alternance que je qualifierais de forte des stagiaires, c'est-à-dire déjà des fonctionnaires recrutés qui sont passés par un concours sélectif, on le sait bien, et qui en un même lieu donc vont essayer d'apprendre les bases théoriques et pratiques de leur future profession, celle qu'ils ont choisie, du moins on espère qu'ils l'ont effectivement choisie. Donc je trouve que c'est peut-être ça la spécificité de cet établissement entre école préparatoire si on peut dire et université, entre centre de formation professionnelle peut-être, et euh, oh, école d'ingénieur, allez osons peut-être la comparaison je sais pas si elle est pertinente mais finalement on s'aperçoit qu'on a ici des étudiants tels qu'ils pourraient, euh être à la fac, et ils seront peut-être prochainement à la fac pour préparer ces concours qui leur permettront de devenir enseignant mais aussi déjà de jeunes professionnels on va les appeler comme ça, qui apprennent leur métier. Donc je trouve que c'est ce qui fait peut-être l'originalité de ce lieu unique, la maison des enseignants avait-on dit à une époque, et cette formule avait été reprise euh par certains professionnels trouvant là qu'il était intéressant d'illustrer par cette expression « la vocation double quelque part de préparer à un concours et de former à un métier ; la vocation de ces instituts et c'est vrai que c'est intéressant de parler peut-être de maison des enseignants si l'on veut se projeter au delà de la formation initiale et commencer à penser la formation continue ou mieux peut-être la formation continuée.

Q : D'accord, très bien. Alors je vais vous demander maintenant si pour vous il y a une politique nationale ? J'entends de la formation des enseignants. Ou régionale ? Ou les deux ? Et si c'est les deux, est-ce qu'il y en a une qui est plus prépondérante que l'autre?

R : Je ne sais pas (petit rire).

Q : Moi non plus.

R : Moi je crois qu'il y a un texte de cadrage, je crois, j'essaie de me souvenir qui date de mars 2002. Au moins pour les professeurs des écoles si ma mémoire est bonne, j'ai un peu zappé quelques informations dont je n'ai plus besoin et qui étaient utiles à l'époque. Donc il y avait un texte de cadrage national dans lequel s'inscrivaient des différents plans de formation des différents IUFM académiques. Bon je crois que la dimension est académique, on ne peut la nier, j'ai même envie de dire que la dimension départementale avec l'héritage incontournable des écoles normales elle est encore aujourd'hui confirmée, à tort ou à raison mais peut-on comparer valablement le site de Mende par exemple et celui de Montpellier, je crains que non. Alors, peut-être ne faut-il pas s'en plaindre mais je crois effectivement comme vous le dites qu'il y a différentes échelles ou échelons à considérer sur un plan un peu politique effectivement le cadrage national que personne ne peut ignorer et qui se situe bien évidemment comme nous le savons au niveau des programmes notamment ; programmes qu'il va falloir faire découvrir aux stagiaires en formation qu'ils vont devoir s'approprier, puis mettre en œuvre en leur qualité de futur agent de l'Etat et déjà agent de l'Etat en qualité de stagiaire ; et puis aussi ensuite les déclinaisons de ce texte ou de ces textes de cadrage, de ces grandes orientations au niveau, alors on va dire, local, niveau régional certainement puisque les IUFM sont académiques mais aussi j'ose pas dire surtout non, quand même mais aussi au niveau départemental je l'ai vécu ici euh la vérité montpelliéraine n'était pas toujours la vérité lozérienne et vice-versa. Oh, ce qui veut pas dire pour autant qu'on formait mieux ou moins bien les maîtres d'ici qu'ailleurs mais c'est vrai qu'on percevait les changements d'échelles, inévitables, j'allais dire, dans la mise en œuvre de ces directives nationales ; de la même manière qu'on doit les percevoir ces changements d'échelles à l'intérieur des différentes classes ou écoles : par exemple collèges – lycées évidemment de, de l'ensemble de notre territoire. Je ne sais pas si ça répond bien à la question ?

Q : Oui, oui ça y répond bien ! Mais, mais j'ai envie d'insister justement ; le poids national est-il plus fort que le poids régional ? L'IUFM, c'est un établissement, on peut dire à rayonnement régional ? Ou est-ce que c'est un établissement qui est encore sous une très forte tutelle du national ?

R : Oui, oui je crois pouvoir confirmer ; moi pour être passé ici pendant quelques années, j'ai envie de confirmer que c'est l'échelon, va on va l'appeler comme ça, régional ou académique, qui demeure prépondérant.

Q : D'accord.

R : Que l'autonomie est effectivement forte. Qu'il est peut-être bon qu'elle le soit. Bon, il faut le savoir le recrutement au niveau du premier degré en particulier demeure académique ; bon, ça interroge encore et toujours, je crois après tout pourquoi ne serait pas national ? Il l'est pour ce qui concerne les profs des collèges et lycées et c'est vrai qu'on le voit ici puisque on n'a pu bâtir nos différents plans de formation successifs en considérant un certain cadre national, mais avec une forte autonomie, considérant peut-être nos ressources, certainement d'ailleurs, et puis aussi les orientations ou inflexions qu'on voulait donner ici ou là en fonction de problématiques qui nous paraissaient plus évidentes ou plus nécessaires à mettre en valeur ou à en retenir. Donc, oui je dirais que c'est peut-être cet échelon là, échelon académique, en tout cas au niveau, euh, j'allais dire de l'élaboration des plans de formation ; après au niveau de la mise en œuvre c'est peut-être le départemental qui peut ici ou là éventuellement prendre le dessus si on veut être dans une espèce de rapport de force qui est ...

Q : De caricature ?

R : Un peu caricatural. Voilà effectivement on doit pouvoir dire ça.

Q : D'accord, très bien, euh, l'IUFM a-t-il une politique régionale ?

R : Non.

Q : Non ?

R : Non, je ne crois pas. Non on dirait ça s'il y avait je sais pas là, je suis déjà déformé par mes nouvelles fonctions peut-être et comme je dépends d'une collectivité euh territoriale qui est ma collectivité de rattachement étant en lycée c'est la région, je suis peut-être déjà déformé par mes nouvelles fonctions et, et je crois qu'au niveau de, de l'IUFM non on ne peut pas dire qu'il y ait une politique régionale, je suis en lycée professionnel et la définition de la carte des formations qui se fait dans un cadre régional où la compétence de la région est très forte. Donc j'ai envie de dire là euh, oui, la politique d'une certaine façon se définit au niveau régional, au niveau de l'IUFM non je ne crois pas, non d'autant plus que le propriétaire, enfin je sais pas s'il faut dire d'autant plus mais le propriétaire des locaux nous le savons bien est le département si je ne fais pas erreur, il y a une dimension académique, le recteur est président du conseil d'administration, donc quelque part l'échelon dont on parlait tout à l'heure effectivement c'est l'échelon régional dans un contexte, bon, mais comme tout autre institution peut-être qui, euh, relève d'une logique si tant est qu'elle puisse être confirmée plutôt nationale, je ne dirais pas que la politique des IUFM est régionale ; elle le serait si et seulement si, j'ai envie de dire mais là je sais pas si c'est pertinent, le partenariat, on va le dire comme ça, ou la dépendance vis-à-vis de la collectivité régionale par exemple était plus fort. Mais le partenariat moi je l'ai pas perçu ici, et la dépendance puisqu'on parlait d'autonomie tout à l'heure non plus.

Q : D'accord.

R : Donc je, je ne répondrai pas par l'affirmative à cette question.

Q : D'accord, euh, et justement pour revenir aux partenariats, aux différentes tutelles, quel poids l'IUFM au niveau de la région ? Comment se situe-t-il par rapport justement à ces partenaires ?

R : Au risque d'être un peu sévère et rapide et caricatural, je dirais qu'un IUFM ne doit pas peser bien lourd dans un environnement, et notamment un environnement universitaire, mais les quatre universités c'est ça si je ne fais pas erreur de rattachement sont des géants, et l'IUFM jeune institution dans ce paysage universitaire et paysage régional je sais pas si ils ont bien trouvé encore leur place, place déjà contestée alors qu'ils sont à peine installés finalement, donc je suis pas certain qu'à côté des géants des universités de rattachement, l'IUFM ait un vrai poids, le poids ou l'autorité ou la reconnaissance que les IUFM auraient pu trouver, ça aurait pu passer peut-être par la reconnaissance, on va le dire comme ça, pédagogique et elle est contestée me semble-t-il, et elle est contestée. Donc je suis pas certain institutionnellement que ça pèse bien lourd dans le paysage régional et notamment dans le paysage universitaire, je ne crois pas.

Q : Les liens, s'il y en a entre l'IUFM et l'Europe ? Est-ce que, est-ce que l'Europe a une influence sur l'IUFM, est-ce que l'IUFM a une influence dans l'Europe ? Je sais qu'il y a pas mal de stages, de personnes accueillies, je voulais avoir un petit résumé de la situation.

R : Ce que je crois pouvoir dire c'est que depuis le dernier mandat, c'est-à-dire le mandat du, de l'actuel directeur il y a une réelle volonté de développer ce qu'on appelle les relations internationales, donc au niveau européen et puis au-delà. Et effectivement depuis quatre, cinq ans, il part, qu'il faut quantifier les choses, de plus en plus de stagiaires, donc (blanc) de deuxième année hein, j'allais dire

étudiants, non ils sont plus étudiants justement puisqu'ils sont stagiaires, euh sur différentes destinations donc ça, ça s'est amplifié de manière considérable. L'inscription de ces temps de formation puisque ces stages à l'étranger constituent normalement de vrais temps de formation, l'inscription de ces temps de formation dans le plan de formation n'est peut-être pas encore totalement bien établie, c'est encore à travailler ; je crois maintenant c'est vrai que ça permet peut-être de développer une ouverture dans le cadre de projets ; c'est Comenius je crois, Socrates, Comenius je pense que ce sont ces appellations là qui conviennent ? Alors de là à dire ensuite que ça positionne l'IUFM dans un environnement plus large que l'environnement local, alors local il faut comprendre celui de la ville, du département ou de la région je me hasarderais pas à le confirmer ; mais on peut constater ici ou là et pas seulement certainement au niveau de l'IUFM de l'académie de Montpellier que lorsqu'il y a une réelle volonté politique d'inscrire dans les priorités d'établissement, ça renvoie bien à l'autonomie qu'on évoquait tout à l'heure une volonté de développer par exemple les échanges internationaux, c'est quelque chose effectivement qui, qui peut, qui peut grandir, qui peut croître, qui peut exister davantage que par le passé et je crois qu'ici on le constate de manière assez spectaculaire avec les limites aussi qu'on peut relever. Bien évidemment de là à conclure que ça y est des fonctions européennes des IUFM est effective, non je ne le crois pas.

Q : D'accord.

R : Non je ne suis pas certain qu'on ait bien construit jusqu'à présent un véritable partenariat, qu'on ait réussi finalement à pérenniser les échanges autour notamment de problématiques pédagogiques ou éducatives fortes, ça, ça permettrait d'asseoir l'autorité pédagogique dont on parlait tout à l'heure des, des IUFM. Actuellement je dirais pas qu'il s'agit de tourisme pédagogique, ce serait très sévère mais c'est vrai qu'on est peut-être un peu trop dans l'anecdotique, le ponctuel folklorique, ça aussi c'est un peu sévère mais tant pis, disons par là qu'on a peut-être pas encore construit parce que c'est tout récent cette affaire là ; quelque chose d'un peu pérenne pour dire voilà il y a une espèce de jumelage de partenariat régulier construit entre notre institut par exemple et telle ou telle école, telle ou telle université, mais ça se fera, ça pourra se faire si les structures le permettent, les moyens aussi évidemment, le nerf de la guerre comme toujours et puis si les volontés respectives sont là.

Q : Finalement rien, rien d'ancré dans la durée ?

R : Non, j'ai cette impression, mais quand même une volonté au départ qui a permis au moins quantitativement et certainement aussi qualitativement d'avancer par rapport à ces questions mais je crois qu'il faudra continuer et aborder peut-être les choses.

Q : Mais en dehors de ces échanges qui ne sont pas votre domaine...

R : Ce n'est pas mon domaine effectivement, je le confirme.

Q : Est-ce qu'on se sent européen ?

R : Non, je ne crois pas.

Q : Non, ça reste très régional ?

R : Oui, oui il me semble, hein, et puis finalement ces périodes de formations à l'étranger appelons-les comme ça, je crois que dans le cadre d'une formation déjà trop courte, allez peut-être disons-le ainsi finalement relèvent d'aspects anecdotiques même si sur le plan individuel après c'est certainement très enrichissant.

Q : D'accord, et est-ce que vous croyez que la réforme dite du LMD va changer quelque chose ?

R : Vaste question.

Q : Vaste question ? (rire)

R : Alors là ! Je ne sais pas là honnêtement !

Q : Pas évident ?

R : Non.

Q : Il faut, se projeter un petit peu. Faire le tour des faiblesses et des forces de l'IUFM ? Qu'est-ce qui fait que, que la réforme Fillon intervienne aujourd'hui et que va-elle changer ?

R : Je vais commencer par les faiblesses, parce que c'est peut-être plus facile à recenser ; ce qui veut pas dire pour autant qu'il n'y ait pas de forces. Il y en a certainement, on les évoquait tout à l'heure en préambule de l'entretien. Les faiblesses, peut-être, mais là c'est tout à fait au niveau interne, et toujours pédagogique d'une certaine manière ; c'est qu'on n'a certainement pas réussi à, à articuler, mais ça c'est un vieux serpent de mer qui revient depuis l'école normale et pour le dire simplement disons-le comme ça, théorie et pratique, c'est le reproche éternel qu'était déjà fait par les normaliens, je l'ai été, à leurs professeurs d'école normale.

Oui, mais vous me dites ça, mais finalement après on voit qu'en classe on n'y arrive pas : bon et ça c'est une critique qu'on retrouve et là, la création des IUFM n'a pas permis de dépasser, ou n'a pas permis de dépasser suffisamment cette éternelle critique ; alors peut-être faut-il la balayer d'un revers de manche et essayer de voir au-delà ; néanmoins elle persiste, elle est là toujours exprimée, euh c'est bien beau ce qu'on nous raconte mais après lorsqu'on est en classe on ne sait pas faire ou on n'arrive pas à faire ce qu'on nous a dit de faire. Bon, donc ça c'est peut-être l'éternelle question. Je crois que la faiblesse mais ça les IUFM ne, n'y sont peut-être pour rien c'est la durée de la formation, la faiblesse, la principale faiblesse elle réside peut-être dans la durée de la formation. Euh former un professionnel de l'éducation pour le dire d'une manière un peu générique en huit, neuf mois, finalement c'est ça une deuxième année d'IUFM, considérant que les étudiants sont de plus en plus nombreux à ne plus passer en première année, c'est certainement un défi impossible à relever. Bon ça c'est aussi un point qu'il faut peut-être noter et que l'IUFM n'a pas permis de dépasser et puis je crois qu'on a peut-être mal réglé la question de l'alternance ; ça c'est au chapitre des faiblesses ; peut-être et ça rejoint la première faiblesse précédemment mentionnée, est-ce qu'on arrive bien finalement à articuler ces temps de formation en classe, sur le terrain comme on dit et ces temps de théorisation, d'analyse de pratique de mise à distance. Ça, peut-être n'est-on pas encore bien arrivé à le faire même si grâce au partenariat avec les collègues sur le terrain, maîtres formateurs, conseillers pédagogiques tuteurs, on essaie de donner du sens finalement à ce qui se dit dans ses murs et qu'on est censé après transférer, euh, entre les murs d'une classe. Voilà peut-être au chapitre des principales faiblesses. Les forces parallèlement à ça pour reprendre l'argument donné au début sont quand même nombreuses et la dimension universitaire moi ça me paraît assez essentiel parce que c'est vrai qu'on a maintenant ici en ces lieux des intervenants que l'on aurait jamais rencontré du temps de l'école normale ou du CPR et ça c'est je crois riche d'enseignement intéressant, même si le stagiaire de base pour le dire rapidement ne perçoit pas immédiatement l'utilité ou la possibilité de réinvestir ses connaissances parfois théoriques ou qu'il juge trop théoriques ; mais je crois que cette dimension là faisait peut-être défaut et ça c'est certainement l'une des forces. Y'en a d'autres, spontanément je ne les voit pas parce que on touche peut-être plus facilement du doigt ce qui fait mal ou ce qui fait défaut ; mais y'en a d'autres certainement.

Q : Quel sera l'impact de la réforme Fillon ? Quel est l'enjeu de cette réforme ?

R : Ben l'impact je ne sais pas s'il va être si spectaculaire que ça finalement ? Parce que si on va vite on peut dire si j'ai bien tout compris : récupération de la première année par les facs, hein me semble t-il, bon mais est-ce que ça c'est bien grave, alors j'entends la réponse plutôt optimiste – positive de l'universitaire qui est NNNNN et finalement qui peut trouver dans cette évolution des arguments positifs et finalement ça peut être une manière, oh ben de rendre peut-être à l'université ce qu'elle n'aurait jamais dû perdre en l'occurrence ! Elle prépare bien à l'agrégé ! Pourquoi ne préparerait-elle

pas au CAPES et au CRPE ? Puisque on veut confirmer, puisqu'on a développé, on a installé une dimension universitaire, ce serait un tournant supplémentaire pour finalement dire les étudiants à la fac et pas ailleurs peut-être et on abandonnerait l'histoire de classe préparatoire d'un côté, l'institut de formation de l'autre. Encore faudrait-il parallèlement à cette volonté, à cette orientation confirmer, ça je ne suis pas sûr que ce soit le choix politique actuel, les IUFM par exemple ou une autre structure qui s'appellerait autrement, dans, euh, son rôle, sa mission de professionnalisation et là je ne suis pas sûr que ce sera effectivement le cas ; alors de là ensuite à créer des espèces de centres de ressources pédagogiques ou des centres de formation professionnelle, ça risque d'être dangereux ça aussi, si c'est ça transformer l'IUFM avec le U au milieu en centre de formation professionnelle, ça peut être dangereux ; avec aussi la volonté peut-être ou les moyens mis en œuvre, à savoir euh renforcer l'alternance, c'est-à-dire mettre davantage les stagiaires dans les classes et un peu moins en centre de formation. J'ai envie de dire si on rend des étudiants allez, on va le dire comme ça, à l'université pour préparer des concours de recrutement et si on multipliait par deux le temps de formation professionnelle en confirmant un IUFM qui s'appellerait peut-être autrement, mais ça, ça n'a guère d'importance, finalement ce serait pas forcément négatif ; allonger la durée de formation professionnelle, l'allonger ce n'est pas tout parce que ajouter ça n'a pas de sens si on ne conçoit pas les choses autrement. Donc peut-être revoir la copie des IUFM au niveau de la deuxième année, quitte à ce qu'en première année l'IUFM ne se positionne plus du tout ou plus de la même façon voilà peut-être là les enjeux et perspectives que la réforme peut laisser entrevoir.

Q : Hum, sur le plan institutionnel et sur le plan pédagogique ?

R : Oui, oui parce que c'est lié je crois.

Q : Oui, bien sûr.

R : Hein, c'est parce que la réalité institutionnelle va évoluer avec les moyens je crois qu'on peut pas le nier qui vont avec, qu'à un moment la mise en œuvre pédagogique pour le dire un peu simplement sera elle aussi revue, il me semble que c'est intimement – intrinsèquement - lié et ça renvoie notamment à la question de l'autonomie peut-être dont on parlait avant parce que les IUFM nous le savons bien, je crois euh ont de formidables moyens ; c'est-à-dire ont eu et ont encore je crois euh pas les moyens de jeter les deniers publics par les fenêtres mais les moyens de mettre en œuvre et ils ont fait dans une certaine mesure une vraie politique de formation professionnelle, un vrai temps de préparation des étudiants aux concours. Si les moyens ou une partie des moyens évidemment sont reversés aux universités par exemple ce qui semblerait assez logique si les universités récupéraient une partie des missions, les IUFM seront en position moins confortables pour mettre en œuvre une vraie politique de professionnalisation avec toute l'autonomie qu'ils avaient jusqu'à présent.

Q : L'IUFM ne risque-t-il pas de devenir l'établissement d'une ville, c'est-à-dire celle du rattachement universitaire ?

R : Peut-être, peut-être, effectivement c'est vrai que là la dimension géographique ou géopolitique s'il faut le dire comme ça peut évoluer, peut évoluer effectivement mais c'est vrai moi je ne vois pas bien euh les choses sous cet angle là ! Qu'est le vôtre hein, celui de vos études, la dimension politique locale et au-delà du local ; et stratégique, c'est vrai que moi je vois ça à ma place d'ancien formateur ou d'ancien administrateur pour le dire un peu pompeusement d'un site de formation.

Q : Bien sûr.

R : Donc c'est vrai que moi ma place était déjà par définition forcément locale même si elle s'inscrit dans une équipe de direction académique. J'avais pour vocation de m'intéresser à ce qui se passait au-delà de la frontière de mon département mais c'est vrai que j'étais un petit peu limité par définition au local. Donc voilà pourquoi mon angle d'attaque est un peu différent du vôtre.

Q : C'est pas négatif. Les évaluations de l'IUFM. En fait j'aimerais savoir comment est faite l'évaluation?

R : Alors je crois savoir que tous les IUFM ont été évalué par le CNE, Comité (hésitation)...

Q : Comité National...

R : National d'Evaluation. Voilà bon on a eu un retour, hein, cette évaluation s'est passée lorsque j'étais en fonction ici sous la forme d'un rapport par rapport auquel on a réagi : je trouve que c'est toujours intéressant d'avoir un regard qu'on va qualifier d'extérieur mais aussi de spécialistes de l'éducation sur la mise en œuvre de la formation ; bon maintenant je crois qu'en interne on aurait pu davantage développer l'évaluation qu'on a pu le faire. Par les usagers, bon, qui est une petite partie de l'évaluation, mais qui est à considérer. Je crois par les acteurs aussi, l'auto-évaluation ça on l'a peut-être pas suffisamment fait, après il faut voir ce qu'on en fait, quelle place cette auto-évaluation ou l'évaluation des usagers peut trouver par rapport à une évaluation plus institutionnelle peut-être ; mais c'est vrai que ça on l'a peut-être pas fait suffisamment ou on l'a pas fait de manière satisfaisante ; et puis j'ai envie de dire aussi une évaluation plus bêtement l'adverbe est un peu péjoratif, technique administrative d'évaluation de, de nos procédures qui là a peut-être été faite ici ou là par la volonté de tel ou tel responsable administratif, tel ou tel secrétaire général mais qui n'a peut-être pas été faite de manière uniforme et c'est vrai que les IUFM on peut-être manqué euh d'un miroir j'ai envie de dire pour se défendre, pour aussi prouver euh leur compétence au singulier ou au pluriel et puis aussi peut-être pour faire évoluer de manière raisonnée et pertinente leur plan de formation ; pour le dire de manière un peu rapide, j'ai souvent vu ici des coups de barre à droite à gauche qui n'était peut-être pas donnés en fonction d'un constat objectif, précis, d'une évaluation convenablement menée, scientifiquement posée en quelque sorte et ça c'est un peu dommage certainement.

Q : D'accord, et donc par rapport à l'efficacité de cette évaluation. Est-ce qu'elle a été pertinente ? Est-ce que ça apporte quelque chose à l'établissement ? Ou est-ce que c'est ...

R : La question c'est, est-ce qu'on s'en ait emparé, puisqu'il y a eu évaluation ; Et est-ce qu'elle a donné lieu à des remédiations comme on dit dans un jargon un peu psycho-pédagogique. Je n'ai pas l'impression que ça ait été le cas, non moi j'ai pas ressenti, bon c'est un peu le moment où je commençais à partir si je puis dire, que on se soit véritablement emparé, par ici on s'en est emparé pour y répondre à juste titre d'ailleurs parce que certaines remarques pour ne pas dire reproches méritaient d'être relevés et peut-être retravaillés, c'est-à-dire qu'on a renvoyé la copie comme ça nous était proposé au CNE, en disant bon ben là on pense que vous n'avez pas décodé complètement parce qu'on ne vous a peut-être pas donné toutes les informations. Donc il y a eu ce retour, oui on s'est emparé de l'évaluation et puis je crois que parallèlement à ça grâce à la présence notamment de l'attaché temporaire d'enseignement et de la recherche, et de recherche pardon, on a, on a essayé, on a essayé de démarrer une évaluation que je qualifierais d'interne à la suite d'entretiens individuels ; c'était pas inintéressant parce que ça a permis de faire émerger, euh, certains dysfonctionnements, certains retours positifs ; d'ailleurs parfois de la part de stagiaires notamment ou formateurs, mais bon je, je crains, je sais pas où on en est actuellement que on soit pas allé là dans la durée, qu'on ait pas travaillé les choses suffisamment, même s'il y a eu une volonté. Peut-être alors est-ce que le CNE a été l'élément déclencheur, oui c'est possible je ne m'en souviens pas, mais il y a eu un moment cette volonté mais qui n'a pas me semble-t-il complètement abouti.

Q : Merci.

Interview n° 3

Interview du responsable administratif d'un site (autre que Montpellier)

Q : Alors je vais d'abord vous demander s'il fallait créer les IUFM ?

R : Alors les rapports de force ce n'était pas un petit peu, c'était certainement des rapports de force importants qui ont abouti à la forme qu'ont les IUFM aujourd'hui. Alors je crois que la création des IUFM c'est quelque chose qui a mûri pendant un siècle. Je ne vais pas m'étendre longuement, mais on peut partir de la Guerre de 14 : la solidarité des tranchées qui se traduit par une volonté pour le corps enseignant qu'il soit instituteur ou enseignant chercheur d'une égale dignité et donc d'une formation commune, en passant par le plan Langevin Wallon pour aboutir au congrès d'Amiens en 68, au rapport De Peretti et enfin à la loi de 1989, loi d'orientation, qui crée les IUFM. Donc, je crois que sur le plan historique les IUFM ont été préparés de longue date. Bien entendu le contexte de l'époque a été un élément déterminant, et par ailleurs, au delà du contexte, mondialisation des enseignements, souhait d'avoir des enseignants mieux formés de la part de la population (sentiment en quelque sorte consumériste), souhait également de pouvoir remplacer ces enseignants dans de bonnes conditions puisque le baby boom se traduit ensuite par un papy boom ; mais je crois ce qui est important, c'est une volonté de la part de Lionel Jospin de Claude Allègre qui était, je crois, son chef de cabinet à l'époque une volonté d'asseoir une nouvelle politique publique en matière de formation des enseignants et plus généralement en matière d'éducation. Donc là je crois à un moment donné il y a eu une volonté de concentrer toutes ces évolutions, toutes ces propositions dans quelque chose de concret, et le concret ça a été les IUFM.

Alors les rapports de force, bien entendu étaient au départ, on peut l'imaginer, celui de la gauche et celui de la droite. Mais paradoxalement la création des IUFM quand on regarde les minutes de l'assemblée nationale s'est –euh- déroulé –euh- dans le plus grand calme. J'ai regardé ça de près, euh, il y a eu deux ou trois interventions, mais sur un ton absolument mineur.

Par contre, par contre le rapport de force est inversé un petit peu plus tard quand les universitaires ont eu le sentiment qu'on leur volait leurs CAPES. Or sentiment un petit peu étrange puisque le statut de l'IUFM amenait l'IUFM établissement public administratif et l'université, autre établissement public, à collaborer sur la mise en place des formations. Donc ce rapport de force se traduit tous les ans par une collection de livres, de pamphlets –euh- de avec des titres racoleurs « ils sont fous, ils ont voulu tuer Jules Ferry », « On assassine les lettres » et j'en passe et des meilleures.

Q : D'accord, et d'après vous les résistances à la création des IUFM étaient-elles légitimes ? Qu'elles en étaient les raisons ? Pourquoi ?

R : Les raisons étaient relativement simples, lorsqu'il y a un changement, il y a toujours des résistances. Des résistances de type affectives, à ce moment là on se dit, eh bien, qu'est ce que l'on va devenir ? Est-ce qu'on va s'adapter ? Peut être c'était le cas des professeurs d'écoles normales hein qui avaient à affronter un changement dans lequel ils allaient se trouver en confrontation directe avec des universitaires dans le cadre de la formation. De la part des universitaires c'étaient un changement et une résistance d'ordre, peut être, davantage d'ordre culturel et politique puisqu'ils avaient le sentiment, faux à mon avis, de voir échapper ce qui était souvent dans le domaine des sciences humaines et dans le domaine des lettres ce qui était l'aboutissement de la formation, la préparation aux concours nationaux.

Q : D'accord c'est bien. Et les IUFM sont-ils équilibrés ou complexes ? En fait qu'est-ce qui fait leur particularisme ?

R : Alors je ne sais pas si les IUFM sont des établissements équilibrés, je ne sais pas comment on mesure l'équilibre d'un établissement. En tout cas ce que je peux dire c'est que c'est des établissements extrêmement complexes, extrêmement complexes parce que c'est la première fois me semble-t-il, euh, que l'on assure l'alternance pour l'ensemble des professeurs qui sont en formation et donc ça se traduit par des flux et des reflux vers les établissements et les écoles, d'une importance jamais égalée ; deuxième élément de cette complexité c'est naturellement le statut juridique et les textes qui finalement mettent l'IUFM dans une situation un petit peu de pôle, de pôle de formation et l'obligation d'avoir une convention avec l'université, donc un partenariat pédagogique, mais même si il n'y a pas obligation le partenariat apparaît extrêmement naturel avec le rectorat qui fournit des lieux de stage pour les PLC2 et avec les inspections académiques qui fournissent également des lieux de stage pour

les PE2 ; mais ces partenariats sont plus complexes puis qu'ils se doublent également d'un partenariat obligatoire, et quelles que soient les formes juridiques choisies je ne vais pas entrer dans les détails, avec les collectivités départementales. Et puis éventuellement naturellement l'IUFM est un établissement public donc qui a une autonomie et des possibilités de conclure des partenariats très diversifiés avec le monde de l'entreprise, de la culture et d'autres partenaires institutionnels. Donc tous ces éléments font que en fin de compte, l'IUFM sur le plan institutionnel, comme sur le plan pédagogique est en interaction, en interopération avec une multitude de partenaires et vous pouvez vous en douter cet équilibre est extrêmement fragile, puisque la complexité fait qu'on se trouve en équilibre relatif, il suffit qu'une orientation d'un côté ou de l'autre, euh, une inflexion d'un côté ou de l'autre se fasse jour pour remettre en cause cet équilibre.

Q : D'accord, mais la création de l'IUFM ne rime-t-elle pas avec une volonté de recentrage national et du coup une tutelle plus forte de l'Etat sur l'établissement ?

R : La volonté de création ?

Q : Oui, hum.

R : Ben, Je ne sais pas si on peut dire ça puisque Lionel Jospin s'adressant dans un discours célèbre aux chefs de projets et aux trois directeurs d'IUFM créés en 90, puisqu'il y a eu des IUFM expérimentaux, leur disait : « on vous a donné un cadre à vous d'imaginer ce qu'il faut y mettre dedans », je cite approximativement ; donc ça voulait dire que dans l'esprit du ministre les choses étaient à inventer et c'était aux acteurs académiques, on va dire, régionaux, je ne sais pas quel est le terme le plus approprié, aux acteurs de l'établissement de créer finalement de toutes pièces ou d'illustrer sur le terrain une politique publique qui était finalement encadrée que par quelques textes.

Q : Oui.

R : Naturellement au niveau national il y a une inflexion qui est donnée, et qui se traduit par de grandes perspectives de formation, mais c'est ensuite au sein de l'établissement que s'élabore le plan de formation qui est certes accrédité par la centrale, mais ces plans de formation, au départ des IUFM, pouvaient se traduire par exemple entre deux IUFM voisins comme Marseille et Montpellier par plus de cent heures de formation en français pour la préparation au concours de profs des écoles et moins de 70 dans l'autre IUFM, donc une marge de manœuvre très, très importante. Donc, je crois qu'aujourd'hui qu'un établissement est à la fois naturellement un établissement qui obéit à une politique nationale puisque c'est la loi et la réglementation qui le veulent, mais un établissement public à fortiori dispose d'éléments d'autonomie importants : un conseil d'administration d'un cadre spatial régional qui fait que cette autonomie peut réellement s'incarner par des plans de formation, des actions tout à fait originales et spécifiques qui font la différence naturellement d'un IUFM à l'autre.

Q : Maintenant je vais vous demander s'il y a une politique nationale de formation des enseignants ou une politique régionale ?

R : Et bien je reprends mon propos de toute à l'heure ; donc il y a une impulsion nationale et donc une politique nationale, hein, euh, c'est normal pour un service public euh, mais, euh, la traduction aujourd'hui de cette politique au niveau d'un établissement public administratif qui a je le répète une autonomie certaine se traduit naturellement au niveau d'un territoire, alors je ne sais pas comment il faut l'appeler, si c'est un territoire régional, si c'est un territoire académique, bien sûr on peut donner une définition administrative, mais il me semble que ce qui est plus intéressant c'est de considérer l'animation, l'impact que peut avoir l'établissement au niveau d'un territoire donné, qui est chaque fois à élargir ou qui peut se rétrécir ; je vois plutôt les choses comme ça. Mais, à cet égard, l'IUFM, me semble-t-il, est un acteur véritablement régional, je l'ai dit tout à l'heure c'est un pôle d'activité de formation qui met en interaction de nombreux partenaires qui se traduit bien entendu par tout un

maillage en réseau et une méthode au niveau du territoire ; à cet égard l'IUFM me semble avoir une politique régionale .

Alors, aussi on peut attaquer la question par un autre champ ; est-ce que cette politique régionale se traduit par des relations avec des acteurs institutionnels régionaux ? Eh, je dis oui, avec les inspections académiques avec le rectorat, avec les écoles, avec les lycées, avec la DRAC ; moins très certainement avec les conseils généraux puisque là il y a un partenariat obligatoire mais dans le domaine du patrimoine, et encore moins, c'est une spécificité des IUFM, c'est une spécificité de l'académie, moins avec la région qui même si elle s'est investie très, très fortement dans la formation, il suffit d'aller sur le site de la région pour regarder qu'elles sont ses grandes priorités, même si elle, elle épaula la recherche (il ne faut pas oublier que l'académie de Montpellier est une des académies où la recherche est florissante) ; hein, les chercheurs préfèrent travailler au soleil plutôt que travailler dans les brumes du Nord ; euh, il me semble que les relations avec la région sont extrêmement ténues et faibles.

Q : Hum. Donc on ne peut pas vraiment parler d'une politique régionale de la part de l'IUFM ?

R : Oui, oui, si on part sur une définition où l'établissement a une volonté d'animer l'espace de sa compétence si je puis le dire ainsi. Alors, à ce moment là, bien entendu, il y a une politique régionale qui intègre tous ces partenaires ; et ces partenaires naturellement s'intègrent avec plus ou moins de force en fonction de leurs priorités, de leurs compétences, et des politiques et des relations qu'ils veulent instaurer avec l'IUFM. Il suffit, et c'est une idée qui m'est chère, il suffit de regarder l'impact économique que représente l'IUFM dans sa région. N'oublions pas quand même que l'IUFM c'est trois cents personnes administratifs et professeurs, c'est mille cinq cents personnes qui participent à la formation (qui ne sont pas nommées à titre définitif comme les trois cents autres), c'est également des stagiaires, près de sept cents stagiaires qui perçoivent un traitement et qui animent d'une certaine manière le réseau régional ; et c'est également un budget de plus de cinq millions d'euros qui se traduit naturellement par des achats, des investissements, l'appel à des entreprises diverses et variées ; là, je crois qu'il y a là un point peut être à creuser ; que vous devriez essayer de creuser ; à mon avis, qui peut être intéressant car c'est quelque chose que l'on a tendance à sous-estimer. Je crois que l'établissement a un impact économique au niveau de la région ; et puis, que dire aussi de la qualité, si je puis m'exprimer ainsi, de ses emplois ! C'est une entreprise qui emploie des cadres supérieurs, on peut le dire comme ça. Parmi les trois cents personnes employées à titre pérenne il y a de nombreux administratifs de catégorie de catégorie A, de nombreux ingénieurs et puis naturellement des professeurs de toutes catégories que ce soit des professeurs certifiés, des professeurs agrégés ou des universitaires.

Q : On peut cependant se demander pourquoi la formation n'est pas rattachée à la région comme dans de nombreux pays européens, comme l'Allemagne et le land, l'Espagne et la généralitat ?

R : C'est historique, c'est historique, la région pour l'instant, malgré les lois de décentralisation n'est pas un acteur premier, en tout cas pour, en tout cas en ce qui concerne l'IUFM, au niveau des politiques d'éducation et de formation des enseignants ; mais c'est vrai que l'on pourrait imaginer, pourquoi pas, des régions beaucoup plus fortes avec un rattachement différent d'une certaine manière ; c'est vrai qu'il y a le concours national pour les PLC2, mais d'une certaine manière, on le voit bien, le concours des professeurs des écoles est un concours régional, c'est un concours académique. Et d'ailleurs les politiques, élus, y sont sensibles dans la mesure où ils savent que ces jeunes recrutés sur la région, sont des jeunes de la région bien entendu, c'est un truisme de le rappeler, mais c'est également de futurs électeurs, c'est de futurs jeunes, bien entendu, qui seront affectés dans l'académie dans les cinq départements de l'académie. On pourrait imaginer à terme, pourquoi pas, certains en ont eu l'idée, d'avoir une certaine régionalisation des concours PLC2 et à ce moment là peut être les choses changeraient, et évolueraient. Aujourd'hui il ne faut pas oublier que 40%, quand même, des PLC2, bon an mal an, restent dans la région ; c'est un chiffre que l'on a tendance à mésestimer ou un chiffre à ne pas connaître, or, quand même, on ne peut pas dire la moitié, ce serait un petit peu

exagérer, mais un bon tiers, un bon tiers des jeunes professeurs de lycée et de collège restent quand même dans l'académie de formation.

Q : Quels sont les liens entre l'Europe et l'IUFM ? Est-ce que l'Europe a une influence sur l'IUFM ? Est-ce que l'IUFM est un acteur européen ?

R : L'IUFM un acteur européen, tout dépend comment on entend l'expression acteur européen ? De toute façon l'IUFM participe comme tous les établissements d'enseignement supérieur au processus Sorbonne Bologne, puisque le LMD va se traduire à un moment ou à un autre pour les jeunes de l'IUFM, et vraisemblablement dans la loi Fillon, par l'obtention d'une partie, voire pour les profs agrégés, d'un master complet. Donc on est dans ce processus ; et puis de toute façon pour l'IUFM recrutant des jeunes pour l'instant à bac plus trois, les recrutera au niveau du L du LMD. Donc je crois que d'une façon ou d'une autre, directement ou indirectement, l'IUFM est dans le processus 3/5/8 comme disait Claude Allègre ou LMD si vous préférez. Par ailleurs l'IUFM, certes avec moins de vigueur que les universités, parce que les jeunes sont, en première année, des jeunes qui préparent un concours et donc moins intéressés par la formation dans un pays étranger -mais davantage avec les stagiaires- les IUFM participent naturellement aux échanges entre jeunes européens. Avec des difficultés, parce que la formation est très resserrée, très concentrée sur l'année et ces jeunes ne peuvent pas partir pour trois mois ; mais je crois qu'à peu près 200 jeunes PE/PLC2 sur, on va dire, pratiquement 1200, participent à un stage à l'étranger actuellement.

Q : Hum, hum d'accord.

R : Et De toute façon, je crois que la région ouvre sur l'Europe, puisque l'Europe a des programmes régionaux, de soutien aux régions. Et à ce titre, je n'y pensais pas, on peut donner l'exemple de l'IUFM qui participe au programme Interreg et notamment à une expérience avec l'université de Barcelone sur la formation à distance transfrontalière.

Q : C'est à dire ?

R : Donc une participation à un programme européen au niveau naturellement de l'établissement avec son partenaire barcelonais.

Q : D'accord. Ensuite j'aimerais connaître les processus d'évaluation de l'IUFM ? Comment ça marche dans ce domaine ?

R : Tout établissement d'enseignement supérieur doit évaluer ses enseignements, c'est une obligation. Je crois que l'IUFM dès le départ a bien compris que pour rentrer dans les processus de qualité, pour rentrer dans le système de modernisation de sa gestion, de son enseignement devait absolument avoir une stratégie. Et on peut avoir une stratégie que si on fait déjà un bilan de l'existant ; et donc je crois que très rapidement, ce que l'on peut appeler l'auto évaluation a été développée à l'IUFM, l'établissement naturellement est de la taille d'une toute petite université, mais je crois que ce processus a été largement développé ; et puis je crois également que la venue à partir je crois de 1995 du CNE qui a établi différents rapports sur les IUFM a été aussi un élément qui a boosté un petit peu ces bilans. Je crois que l'IUFM a développé tout une série de programmes pour analyser justement la qualité de ses interventions. J'en veux un exemple on a évalué après le test qui regroupe 4500 personnes, on a évalué en faisant un sondage auprès d'un petit peu plus de 200 jeunes, on a évalué la qualité d'accueil, la qualité d'organisation de ce test ; c'est un exemple parmi d'autres, on pourrait les multiplier bien entendu.

Q : D'accord. Et la volonté de réformer la formation est-elle utile ?

R : Alors, la volonté de réformer est toujours utile si...

Q : ...Je fais référence à la loi Fillon.

R : Oui, si on apporte bien entendu quelque chose de particulier et quelque chose de supérieur. Alors pour la loi Fillon je crois qu'il faudrait essayer de regarder quelles peuvent être les faiblesses repérées de l'IUFM. Il y en a un certain nombre bien entendu. Dire que l'IUFM n'a pas de faiblesses serait un petit peu idiot. Alors, l'IUFM a un certain nombre de faiblesses et le ministre lui même en repère un certain nombre. Ca serait intéressant très rapidement de, d'en faire une typologie rapide, de les évaluer : alors première faiblesse, c'est de dire qu'il faut donner davantage de cohérence à la formation au travers d'un cahier des charges national ; oui, ça semble être une excellente idée, hein ; cela étant les IUFM ont des plans de formation dans le cadre naturellement de leur autonomie qui sont quand même validés par la tutelle ; donc il suffit que la tutelle à ce moment là dise c'est bon, c'est pas bon pour qu'il y ait une inflexion sur le plan de formation. Par ailleurs ces plans de formation suivent un certain nombre de référentiels, référentiels métier, donc ces plans de formation ne sont pas comme ça inventés, comme par génération spontanée ; euh, donc on peut s'interroger, pourquoi changer un statut institutionnel pour modifier un plan de formation qui serait pas en cohérence ! Alors on a, on a accusé l'IUFM, c'est l'éternelle ritournelle, l'éternelle antienne entre théorie et pratique ; je crois que l'on interroge les médecins et les juges, tout le monde au sortir d'une formation aura une certaine frustration parce que l'on devient pas un personnel, professionnel accompli au bout d'une, deux, trois années de formation ; je crois que l'on insiste peut être pas assez sur naturellement l'auto formation que ce jeune professionnel aura à développer par la suite, et bien entendu la formation continue peut y être associée. Donc je crois que dire que la théorie et la pratique sont des éléments qui s'opposeraient, c'est une banalité. Et par ailleurs je crois que les IUFM ont essayé de faire des progrès en la matière, en travaillant sur l'alternance au travers du mémoire, au travers de l'analyse de pratiques, au travers de différents dispositifs pour aider les jeunes, justement à acquérir ces réflexes d'auto analyse et puis des dispositifs aussi leur permettant de travailler en équipe, puisque ça c'est un reproche que l'on pourrait, comment dire, adresser à l'ensemble du système éducatif . Ce que je voudrais dire, là rapidement, c'est que ces accusations on les centre sur l'IUFM, mais ces accusations devraient être centrées à la fois sur les universités et sur le rectorat puisque les partenariats sont très étroits entre les établissements. La réussite c'est pas la réussite de l'IUFM, c'est la réussite de l'IUFM, de l'université, du rectorat ; et les échecs, sont les échecs également de ces trois partenaires qui sont étroitement imbriqués dans ce dispositif. Je crois que souvent on a des raccourcis qui sont saisissants, mais peu pertinents.

Q : D'accord. Alors quel sera l'impact de cette loi Fillon sur l'IUFM ? Sur le plan de la gestion, sur le plan pédagogique ?

R : Alors il est difficile de le dire actuellement, hein, puisque la loi Fillon se traduit par deux éléments, je le disais la mise en place d'un cahier des charges national pour la formation et puis le rattachement de l'IUFM à une université pour donner davantage de cohérence. Bon, on ne peut pas préjuger du bien-fondé, du succès de ce rattachement, il faudra le vivre pour le voir. Cela étant on peut poser quand même une question : alors qu'on développe des pôles européens, alors qu'on développe des stratégies polaires où justement un acteur sur une activité déterminée relie un ensemble d'autres acteurs, c'est étrange que là tout d'un coup alors que l'on a ce pôle de formation, que l'on peut améliorer bien entendu, qu'on peut réformer, tout d'un coup on décide qu'il n'y aura plus de pôle et que ce pôle sera intégré comme composante à l'université, ce qui peut lui enlever éventuellement un petit peu de vigueur, mais peut être les changements sont moins, moins importants que ce qu'une vision un petit peu noire des choses le prétend ; après tout les IUT arrivent à être des établissements relativement autonomes au sein des universités.

Q : Hum, hum, donc est-ce que c'est un petit peu la fin de l'IUFM en tant qu'établissement ?

R : C'est la fin de l'IUFM en tant qu'établissement public administratif puisque l'IUFM deviendra composante d'université. Donc perdra à la fois son instance délibérante qui sera celle de l'université,

et son instance exécutive qui sera celle de l'université. Donc il y aura un échelon supplémentaire, ou un autre niveau de prise de décision.

Q : Et ne risque-t-il pas de devenir finalement l'établissement d'une ville ? C'est à dire, celui du rattachement à l'université ?

R : C'est possible bien entendu ; c'est possible que finalement on arrive par ce biais de rattachement de convention à avoir des parties d'IUFM qui soient davantage des parties d'IUFM davantage rattachées à telle ou telle université qu'un établissement cohérent et d'ensemble sur l'académie, c'est une des possibilités bien entendu ; mais enfin, je crois que l'ensemble des partenaires qui veulent la réussite de la formation essaieront d'éviter ce cas de figure.

Q : Parfait, je vous remercie.

Interview n° 4

Interview d'un professeur du second degré, responsable syndical, siégeant au CA

Q : Voilà, ma première question c'est de savoir s'il fallait créer les IUFM pour remplacer les anciennes structures qui étaient les écoles normales et les centres pédagogiques régionaux ? Comment s'est faite cette création, quels ont été les rapports de forces, les enjeux ? Qui a impulsé cette politique publique de création des IUFM ?

R : Ben ça a été une impulsion ex nihilo on va dire de la part du ministère parce que il n'y avait aucune demande : ni venant des universités, ni venant des anciennes écoles normales, ni des usagers ; d'ailleurs hein les futurs certifiés qui passaient dans les traditionnels CPR de modifier l'institution donc hein, donc il y a pas une dynamique interne qui a conduit d'une manière inexorable comme ça peut exister pour la création d'un certain nombre d'institutions qui sont la réponse plus ou moins différée, plus ou moins appropriée à des dynamiques internes provenant de milieux spécifiques ou d'institutions spécifiques.

Là c'est pas ça, ça a été une volonté du ministère de modifier la formation initiale et de modifier aussi la formation continue également d'ailleurs, mais au départ dans une moindre mesure. Donc de modifier la formation initiale à partir d'un considérant c'était la volonté d'unifier dans un même statut ou en tout cas dans une même grille indiciaire l'ensemble des enseignants du premier et du second degrés et de trouver ou de proposer plus exactement après avoir fait passer les recrutements officiels, hein, pour le premier degré en tout cas, euh du baccalauréat, la licence quoi qu'il y ait eu des recrutements intermédiaires, dérogatoires déjà depuis quelques années au niveau bac + 2, euh donc une volonté d'unifier ces recrutements au-delà de la licence donc à bac + 3 hein ; on rattrape bac + 4 en fait donc de façon à proposer une matrice commune dans un enseignement et une formation des maîtres ou la dominante universitaire tient une place nouvelle en tout cas, sinon prépondérante. Donc ça c'était la motivation du ministère au départ ; donc ça répondait à une logique on va dire statutaire et catégorielle, une volonté de revalorisation euh des salaires en particulier pour les enseignants du premier degré puisque pour ceux du secondaire on n'a pas changé grand chose hein ; cette modification du niveau de recrutement alors que pour le premier degré cela a amené à l'alignement sur la grille indiciaire des professeurs certifiés du second degré mais bon il y a donc, il y avait on va dire deux projets convergents. Mais la demande des profs d'école, des instituteurs n'étaient pas de devenir prof d'école, c'était porté par rien du tout, c'était de gagner la même chose en gros donc si on peut dire que le ministère s'est appuyé sur une dynamique interne, ça a été une politique de revalorisation des carrières et que pour mettre en place cette revalorisation des carrières finalement il a changé le contenu de la formation initiale en proposant une nouvelle échelle indiciaire et une modification ou plutôt une convergence catégorielle, on va dire, entre les enseignants du premier et du second degrés.

Q : On pourrait presque dire que l'IUFM est naît d'un compromis ? Davantage que d'une volonté politique forte ?

R : Il y a des compromis je ne sais pas entre qui et qui honnêtement !

Q : Oui, j'essaye simplement de comprendre.

R : Oui, moi le compromis je le vois pas, à ce moment là il y a eu vraiment une discussion avec l'ensemble des acteurs puisque d'une certaine manière les universités ont perdu quelque chose et les écoles normales ont perdu leur existence, hein. Pour les universités quand on regarde en détail finalement que ce soit en terme de contenu, en terme de tutelle, en terme de fonctionnement, la création des, comment dire, des IUFM n'a pas changé grand chose. Elle a peut-être modifié des projets de carrière d'un certain nombre d'enseignants hein, mais pour qui est du rapport au savoir, du rapport à la formation initiale, du rapport au contenu de, de cette formation initiale, ça a pas modifié les choses. C'est les mêmes enseignants qui ont fait à peu la même chose, même si au départ il y avait la volonté d'essayer de faire converger la formation initiale des maîtres du premier et du second degré. Ce qui s'est résumé d'ailleurs dans un des éléments du plan de formation et des arrêtés constituant, définissant les contenus de formation, bon ça c'est plutôt les décrets d'application de la mise en place des IUFM où il y avait un certain nombre, un volume horaire hein qui est apparu comme quelque chose de nouveau qu'ils appelaient la formation générale et commune euh qui théoriquement aurait dû permettre de rejoindre ou de faire se rejoindre les enseignants du premier et du second degrés, à la fois une confrontation, des échanges dans un contexte de formation et des contraintes. Une formation en commun, bon en pratique ça n'a jamais existé parce que là on peut dire que la forte, la réticence des institutions, des corporations a été dominante et du coup ça c'est jamais, il y a eu deux formations générales et communes, une du premier degré une du second degré (petit rire) qui ne ce sont jamais rencontrées.

Q : D'accord.

R : Et ce qui aurait pu être sous-jacent à la mise en place des IUFM et donc à la convergence des statuts catégoriels c'est-à-dire plus de mobilité du premier au second degré ou du second au premier degré ça c'est jamais été mis en place là on peut dire qu'on est resté sur la ligne de départ, rien n'a bougé.

Q : D'accord. D'accord, quelles ont été les résistances, les résistances des différents acteurs à cette réforme ? Est-ce que vous pouvez me faire... (Coupé par R).

R : Ben si il y a une résistance, si il y a eu une résistance la première est elle venue de l'école normale et peut-être même la seule hein. Les écoles normales, les anciennes écoles normales étaient des unités très homogènes hein chargées d'histoire avec une identité extrêmement forte entre la représentation des maîtres, des enseignants hein d'écoles normales qui étaient pour beaucoup d'entre eux issus eux-mêmes des écoles normales et du milieu des instituteurs ou parfois dans le second degré pour enseigner au premier degré mais avec une connaissance intime de ce qu'étaient les écoles du premier degré. Donc ils ont un peu senti la terre s'ouvrir sous leur pied cette catégorie là : plus ceux qui, ceux qui avaient la haute main sur l'école normale, je veux dire les directeurs d'école normale, une catégorie qui a disparu, hein, directeur, directeur adjoint ou les IEN, les IEN de circonscription qui ont vu finalement la formation initiale leur échapper en grande partie parce que leur rôle était très impliqué dans le fonctionnement de l'école normale, donc de ce côté là l'universitarisation de la formation initiale a finalement mis sur la touche, en tout cas au départ de la constitution des IUFM un certain nombre comment dire d'enseignants de la formation initiale, qui auparavant avaient en gros la haute main sur les contenus de formation. Voilà donc, la constitution des IUFM a un peu brouillé les pistes en introduisant un partenaire nouveau qui était les formateurs universitaires hein qui sont rentrés euh massivement dans la formation initiale avec un peu de difficulté au départ puisque les premiers reprochent ce qui a été fait par les nouveaux professeurs d'école, puisque tout ça a correspondu à la création d'un nouveau corps des maîtres du premier degré avec cette échelle indiciaire remplacé par celle des certifiés qu'étaient le corps des professeurs d'école, euh donc les universitaires sont rentrés

massivement dans cette formation là. Ce qui a été pas mal du point de vue théorique mais qui du point de vue pratique et compte tenu de l'éviction naturelle, bon on n'a pas évincé d'une manière volontaire des personnes, c'est un corps qui s'est éteint, on appelait les PEN (Professeur d'Ecole Normale) c'est un corps en tant que tel par départ à la retraite, etc., vieillissement finalement, ce corps s'est peu à peu éteint ou a intégré le corps des professeurs d'IUFM qui sont les, des universitaires. Donc il y a quelque chose qui a l'usage on peut considérer avec les bilans maintenant, on est à près de 15 ans d'existence des IUFM, qui a pas bien fonctionné, hein au départ donc ça a été un sujet de tension d'ailleurs ça s'est traduit dans le maintien de structures syndicales séparées ce qui est tout à fait étonnant et pour la totalité des organisations syndicales.

Q : C'est-à-dire ?

R : Ce n'est pas...

Q : C'est-à-dire qu'il y avait pas une organisation ?

R : Non, non il n'y a pas eu une organisation syndicale qui a regroupé l'ensemble des enseignants de la formation initiale dans les IUFM, on a eu le SNESUP si on prend la FSU, le SNESUP d'un côté le SNPEN qui étaient les syndicats des profs d'école normale et puis il y avait par ailleurs le syndicat du second degré, le syndicat du premier degré qui coexistaient hein y pouvait aussi y avoir des formateurs non pas comment dire en service complet pour des IUFM mais pour des heures etc. Donc là il y a quelque chose qui a mis un certain temps à se mettre en place et je pense que d'ailleurs si ça a fini par fonctionner à peu près, c'est dans la période tout à fait récente hein c'est-à-dire dans les 5 dernières années euh que l'osmose s'est faite entre ces différentes catégories de formateurs euh ; au niveau syndical d'ailleurs il y a eu un regroupement on peut le dire, une rationalisation un peu et finalement un langage commun sur un projet commun qui a fini par être défini, à s'élaborer dans un consensus et on le voit aujourd'hui c'est un consensus qui est quand même relativement fragile puisque avec la fin des IUFM tels qu'ils sont et la, l'intégration à l'université dont on ne connaît pas encore assez bien les modalités vu les conséquences.

Q : On va en parler tout à l'heure.

R : Ces différents corps réagissent d'une manière tout à fait différente, tout à fait différente avec...

Q : Il n'y a pas une réponse uniforme ?

R : Voilà, tout à fait. Bon ensuite au plan institutionnel, il y a les collectivités territoriales, les écoles normales étaient sous la tutelle des conseils généraux de départements pour les équipements, les locaux etc. euh bon le fait que l'université devienne par l'université, les IUFM deviennent une structure académique et non plus département hein, chaque école normale était indépendante avec son autonomie et dépendait à la fois de, d'un inspecteur d'académie et du conseil général pour les bâtiments euh le passage à l'échelle régionale et académique a modifié les tutelles, le rectorat a commencé à obtenir la main mise ou en tout cas un droit de regard après très fort sur le fonctionnement de l'institution au détriment des inspections académiques et le conseil régional d'une certaine manière a commencé à être impliqué mais c'est resté de par la volonté du conseil régional d'ailleurs relativement périphérique, c'est plutôt l'ensemble des départements qui sont resté très impliqué sur chacun des IUFM départementaux plus qu'une hiérarchie des pouvoirs qui s'est installée entre d'une part le conseil régional et ensuite les conseils généraux, ça tient aussi au caractère particulier de la décentralisation française hein qui finalement n'a pas établi de hiérarchie entre les collectivités territoriales mais a fait coexister avec des compétences diverses parfois superposées euh des institutions autonomes hein qui de ce fait pensent plutôt conflictuel que dans une hiérarchie cohérente, voilà qu'on prend l'échelle municipalité - conseil général, conseil général – région où on a pas les mêmes compétences parfois on se retrouve donc il faut des financements croisés et on met en commun les compétences et ça ne se passe que euh consécutivement à une volonté politique forte de l'ensemble des acteurs si il y a pas cette volonté politique forte on peut parfaitement se replier sur les

prérogatives de chacune des collectivités territoriales pour ne pas s'engager ou pour refuser une mise en cohérence, une discussion c'est bon alors là après ça tient un peu à la majorité politique en place à un moment donné ou à un autre dans telle ou telle collectivité territoriale qui fait que ça marche ou que ça marche pas quoi et c'est plutôt ce qu'on a connu ici. On peut considérer que sur l'IUFM de Montpellier la majorité Blanc en gros n'a pas du tout investi la formation initiale euh par contre elle s'est repliée d'une manière un peu particulière sur sa prérogative essentielle c'est la formation professionnelle.

Q : En fait ça répond peut-être à la question que j'allais vous poser: les IUFM effectivement sont des établissements complexes ? C'est dû justement à ces différents rapports de tutelle, euh entre les collectivités territoriales, entre conseil régional ? Comment peut-on voir l'IUFM dans ce réseau ?

R : C'est incontestablement en matière de gestion du patrimoine, des équipements, euh même d'ailleurs de son projet de formation initiale, hein de ses missions de formation initiale, une institution qui est d'une grande complexité ; une grande complexité qui suppose de la part de ses animateurs hein de l'intérieur, de sa tutelle y compris des formateurs une grande habileté à négocier avec les différents partenaires et parce que, en dehors de cette négociation et des compromis les plus favorables qui puissent être noués, c'est très difficile de faire vivre l'institution, bon je pense que cette compétence là, cette habileté a été finalement acquise au bout de quelques années de fonctionnement.

Q : D'accord, vous vous êtes plutôt positif sur ces... (Coupé par R)

R : Oui, oui tout à fait, alors parfois cela provoque des lenteurs terribles en matière de, en particulier de gestion du patrimoine, de rénovation des locaux, dès qu'il y a un projet d'extension, des nécessités d'extension ça c'est d'une grande complexité et pour qui est de la mise en œuvre des missions alors là c'est tout aussi complexe hein curieusement y compris du point de vue du contenu. Ce qui n'est pas le cas si on regarde par exemple le fonctionnement d'un lycée ou d'un collège puisque la répartition des missions d'enseignement entre un établissement du second degré et la gestion des équipements il y a une comment dire une séparation qui est tout à fait nette où chaque partenaire connaît sa parfaite, ses compétences et a la parfaite maîtrise de son domaine de compétence, mais les deux ne se rencontrent pas, n'ont pas besoin de se rencontrer donc il y a deux tutelles qui fonctionnent d'une manière tout à fait cohérence mais totalement séparée. Ici comme les deux se croisent un peu c'est assez complexe euh et en particulier dans la mise en œuvre des missions de formation initiale la tutelle elle est ministérielle, elle est rectorale, hein le rectorat vise le plan de formation mais après le plan de formation il est mis en œuvre comme les lieux d'exercice et de stages, des professeurs d'école, c'est moins vrai pour le second degré encore que, euh si on est en collège c'est pas pareil, si on est en région dans un lycée qui dépend de la région etc., là c'est l'inspection académique qui a la haute main, euh qui a la haute main vraiment dans le fonctionnement au quotidien, dans l'évaluation puisque ce sont les équipes de circonscription d'inspecteur d'éducation nationale et conseiller pédagogique qui suit beaucoup, de près sur le terrain la mise en stage des professeurs d'école ; donc on a une tutelle nationale, il y a une part d'autonomie de l'institution elle-même qui est relativement faible puisque le plan, le cahier des charges de l'établissement du plan de formation, il est défini par le ministère, il est mis en œuvre par l'institution mais avec un contrôle de la faisabilité de cette mise en œuvre, par comment dire, par les inspections académiques en tout cas pour le premier degré. C'est moins vrai pour le second degré où là on a ministère, rectorat et la mise en œuvre relève du rectorat donc de la tutelle du rectorat.

Q : D'accord, pour finir...

R : Faut noter que, excuse-moi une remarque au passage, c'est que tant pour cette mise en œuvre alors en particulier toute la partie stage pratique de la formation initiale des professeurs d'école, le, l'inspection académique est peu représentée en permanence hein c'est-à-dire elle est représentée dans les institutions académique, c'est-à-dire à l'échelle régionale de l'IUFM mais on a pas une structure

départementale dans, entre site IUFM de Montpellier, ou le site IUFM de Lozère et l'inspection académique c'est-à-dire il y a pas d'interface institutionnelle qui existe, ça ne peut fonctionner que si il y a la volonté des acteurs de se retrouver ensemble pour définir leurs projets communs mais institutionnellement rien n'est concret et ça donne le côté un peu paradoxal des fonctionnements de ces statistiques, euh de cette institution avec un peu peut-être, un peu de discontinuité, d'incohérence parfois, parfois un vécu difficile ; d'ailleurs des stagiaires hein qui sont envoyés en stage avec un cadrage de la manière de faire par exemple et des contraintes d'évaluation définies par l'institution IUFM euh ils sont évalués souvent par une partie des circonscriptions dont les exigences sont différentes et il n'y a pas de mise en œuvre d'une grille d'évaluation commune et parce que il y a pas de lieu dans l'institution où ça puisse se faire, donc pour y arriver il faut vraiment une volonté d'implication forte de la formation initiale, de la part des deux institutions euh parce que le cadre institutionnel n'y conduit pas naturellement. Voilà ça marche où ça marche pas selon les endroits c'est très différent et ça donne finalement une, un côté très polymorphe de la mise en œuvre de la formation initiale des profs d'école d'un département à l'autre, d'un IUFM à l'autre.

Q : D'accord, bon je vais vous poser une question plus personnelle pour finir sur ce sujet de la mise en place des IUFM : je voudrais savoir si pour vous en tant que délégué syndical cette réforme de politique publique devait être faite ? Est-ce que...(coupé par R)

R : Oui je pense qu'elle, oui elle était nécessaire parce que finalement elle a accompagné une évolution naturelle, euh comment dire de la demande de scolarisation en France puisque aujourd'hui on a pratiquement euh 100 % d'une tranche d'âge qui est encore dans le système scolaire à 18 ans d'une manière ou d'une autre. Donc il y a une grande partie des élèves issus du baccalauréat, de ceux qui sont en situation de réussite à l'issue de l'épreuve du baccalauréat 63 - 64 % d'une grande base qui poursuivent des études universitaires donc finalement ce qu'on constaté déjà sur la fin des écoles normales dans les cinq dernières années c'est que pour un niveau de recrutement officiel niveau bac on recrutait déjà niveau DEUG, niveau licence parce que les candidats avaient tous un cursus universitaire beaucoup plus dense et beaucoup plus long que celui qui était requis pour passer les épreuves de recrutement des instits, donc finalement la, la, le changement de la norme du niveau de recrutement, le diplôme exigé pour le recrutement n'a fait qu'accompagner une tendance normale euh des candidats présentant le concours des écoles normales par contre euh cette comment dire, cette mesure dont on peut penser qu'elle était heureuse en tout cas d'élévation du niveau de recrutement y compris du point de vue de la qualité puisque les exigences de formation sont beaucoup plus fortes aujourd'hui, les connaissances sont beaucoup plus denses à tous les niveaux et même si on compare ce qui est requis aujourd'hui dans les matières, les apprentissages que doivent se procurer les profs d'école par rapport à ce que faisait un instituteur il y a 20 ans, c'est la nuit et le jour. Il y a une densification totale des savoirs, hein avec des matières nouvelles qui ont intégré les savoirs que ce soit en matière d'art et culture, la littérature, les technologies de la formation et la communication et les langues vivantes pour ne prendre que ces éléments là mais il y en a d'autres. Evidemment ceci suppose un niveau de formation plus élevé, hein pour arriver à maîtriser ces formations dans le cadre d'un cursus propre de formation qui n'est pas poly-disciplinaire puisque qu'il n'y a pas de licence pluridisciplinaire à l'université, où dieu sait si ça existe, rarement, puis on revient dessus etc. Donc ça demande une capacité d'adaptation de la part des futurs instituteurs ou nouveaux profs d'école qui suppose quand même des savoirs forts hein et un haut niveau de formation. Bon maintenant le, l'échange ou plutôt le, la contrepartie de cette élévation du niveau de formation qui s'est traduite aussi par une grille de salaire réévaluée c'est quand même la réduction du temps de formation hein puisque la formation des écoles normales, formation initiale des instituteurs ; dans le second degré rien n'a changé, c'est le même plan de formation qu'il y avait pour les CPR avec la préparation aux concours en fac et puis l'année du stage donc ça rien n'a bougé. Ou si ce n'est le lieu, on va dire, mais c'est vrai que même au niveau de la méthode, on ne peut pas dire qu'il y a eu la même révolution dans le second degré et dans le premier pour la formation initiale. Par contre à la grande époque des écoles normales c'était trois ans de formation après le bac, de formation professionnelle qui était une vraie formation professionnelle et là on en est arrivé à une formation professionnelle d'un an, qui est totalement insuffisante alors que dans le même temps les savoirs se sont densifiés hein et les programmes scolaires se sont densifiés en premier lieu donc de ce point de vue là on peut dire que la contrepartie en

gain statutaire et en élévation du niveau de recrutement qu'on peut appeler aussi une, comment, une revalorisation hein du statut social de cette profession s'est traduit par comment dire une diminution du temps de formation. Et sans doute je pense une baisse de qualité de la formation professionnelle, faut pas analyser les écoles normales elles ne l'ont jamais été et en même temps il ne faut pas oublier non plus que dans le corps des instituteurs via une manière avant l'existence des IUFM que compte tenu du boum scolaire qu'on a connu à la fin des années 60 et tout au long, jusqu'au milieu des années 80 on a recruté beaucoup d'enseignants du premier degré hors statut ce qu'on appelait les suppléants éventuels donc qui n'étaient même pas passés par les écoles normales, cela dit la qualité d'une formation ne peut pas se juger à travers le regard qu'on porte sur les différentes filières d'entrées dans ce métier compte tenu de hein des contraintes sociales de scolarisation qu'on a à travers le boum scolaire.

Q : Et ce qui est marrant c'est qu'à l'Assemblée nationale le projet de constitution de l'IUFM est passé sans grand, sans grand... (Coupé par R).

R : Il est passé inaperçu

Q : Passé inaperçu et par contre après des critiques montent envers l'IUFM. C'est qui les fervents défenseurs de l'IUFM ? Est-ce qu'on peut les identifier ?

R : Il y a pas vraiment une discussion, il y a pas vraiment une discussion si ce n'est chez, chez les enseignants d'université qui ont commencé à se poser le problème de leur rapport à la formation initiale euh donc, pour les autres catégories de formateurs c'est pas le cas et de l'intérieur même de l'institution : il y a un corps qui finalement a vécu un peu son crépuscule hein c'est le directeur d'école normale qui a rang d'inspecteur d'académie quand même c'était des IPR-IA mais qu'on a recasé, comme ce sont des fonctionnaires d'autorité hein les contraintes propres à leurs statuts, on les a reclassé euh sans doute avec un moindre prestige social ; donc le directeur d'école normale, c'était quand même hein accéder à la notabilité dans un département, équivalent au préfet pratiquement ou à l'inspecteur d'académie et voilà donc il y a une perte de prestige mais finalement en terme de statut catégoriel, les niveaux de salaire, rien n'a changé.

Q : Rien n'a changé ?

R : D'ailleurs quelques-uns se sont recyclés comme directeur d'IUFM (rire)

Q : D'accord aujourd'hui après les 15 ans de vie, est-ce qu'on peut dire qu'il y a une politique nationale ou au contraire régionale de formation des enseignants ?

R : Non, il y a une politique nationale, une politique régionale il n'y a pas euh du simple fait que le cahier des charges qui définit les contenus qui sortent de la formation initiale, et totalement à la main du ministère de l'éducation nationale, qui a changé deux, trois fois dans toujours à peu près dans les mêmes options, on va dire dans un processus, on va dire de régulation hein, de médiation avec les acteurs IUFM qui sont incarnés principalement aujourd'hui d'ailleurs par deux pôles ; et puis l'origine des écoles normales, la conférence des directeurs d'IUFM qui est une espèce de groupe de pression au même titre que la conférence des présidents d'universités et puis d'autres part les syndicats d'enseignants du supérieur plus que ceux du second degré d'ailleurs ; bon et pour l'instant cette régulation elle est plutôt en panne puisque le dialogue n'opère pas vraiment, voilà. Alors que jusqu'à il y a trois, quatre ans il y avait un véritable échange. On peut juger à ça satisfaisants les compromis mais il y avait vraiment un compromis entre les exigences pas toujours convergentes au départ mais qui ont fini toujours par prendre en compte pour des raisons de savoir-faire d'ailleurs, il y a un savoir-faire indispensable qu'il faut prendre en compte dans la mise en œuvre du cahier des charges de la formation de la part des formateurs hein qui sont sur le terrain, qui savent ce qui est faisable, pas faisable, utile pas utile, pertinent pas pertinent, moins pertinent, que les technocrates du ministère qui connaissent pas toujours bien au niveau des directions hein de l'enseignement scolaire ; mais là,

depuis deux ou trois ans c'est fermé, c'est totalement fermé. Il y a une volonté inexorable de répondre à des pressions fortes contre les IUFM de la part de la droite universitaire qui s'exprime très, très directement dans les projets du ministère, il porte le stylo, on peut le dire.

Q : Ouais, d'accord

R : Là c'est très politique, c'est le but très, très politique il y a un enjeu politique de première grandeur qui resurgit.

Q : D'accord, ce qui fait que les IUFM sont en danger finalement aujourd'hui ?

R : Ah ben là totalement, là totalement puisque la tendance était quand même à la remise en cause du caractère étriqué, trop court de la formation professionnelle euh avant de devenir titulaire ; donc la réflexion qui est dans tous les IUFM, entre toutes les catégories de formateurs c'est justement de rallonger la durée de la formation, ça s'est traduit un peu à dose homéopathique dans le dernier cahier des charges qui a été proposé par, c'était le cabinet de Jack Lang, hein qui a finalement intégré la nécessité de continuer la formation des, surtout pour les profs d'école puisque pour les, dans le second degré il y a pas grand chose qui a changé, euh, d'offrir une nouvelle part de formation initiale, de considérer que les professeurs sortants d'IUFM même une fois titularisés ; le premier corps de titularisés avaient droit à la poursuite d'éléments de formation initiale en relation avec les IUFM et donc on a inscrit dans le cahier des charges leurs droits à trois semaines de formation ; il y a un trafic, il n'y a pas trois semaines, il y a deux semaines, donc il y a trois semaines qui sont considérées comme formation initiale, elles sont d'autant plus considérées comme de la formation initiale que le ministère a imposé, c'est une règle elle est positive de notre point de vue, que les professeurs d'écoles débutants donc en première année de titularisation ne soient pas inspectés, ne soient pas évalués avec une note comme tous les fonctionnaires doivent être notés. Et ce qui pose un principe, et c'est un principe positif : ils sont encore dans la formation initiale donc on ne les évalue pas, on les forme et puis, ou si il y a une évaluation c'est une évaluation formative et pas une évaluation en terme de notation qui compte, voilà, pour les déroulements de carrières et peut-être...

Q : Donc vous pensez qu'il y a plutôt une politique nationale de formation ?

R : Ah il y a totalement une politique nationale, il y a pas du tout une politique régionale après les acteurs régionaux introduisent, essayent d'introduire dans les contenus de formation pour une part assez modique qui était il faut bien le dire une dimension régionale on va dire par exemple que bon pour ce qui est des profs d'école il y a aujourd'hui ils peuvent avoir quelques éléments dans leur formation initiale d'un an en tant que stagiaire quelques éléments de spécialisation hein, soit en EPS soit en arts et culture ou patrimoine par exemple ou langues vivantes ou TICE etc. ; donc c'est ce qu'on appelle une dominante. Dans la part de ces dominantes patrimoine, arts et culture hein il y a une part patrimoine là il est clair que c'est le patrimoine régional qui va être valorisé donc il y a des accords conjoints qui sont noués entre les conseils généraux, il n'en avait pas avec la région, mais pas parce qu'il n'y avait un espace pour, il y aurait pu avoir un espace pour mais parce que la région n'avait pas voulu investir peut-être avec la nouvelle majorité régionale ça ira peut-être dans cette direction mais c'est pour contrer les conseil généraux et notamment bon on peut voir y compris au niveau des sites IUFM hein une imbrication très étroite, une implication très étroite du conseil général par exemple ; il y a tout un projet autour du pont du Gard qui est assez dense et qui finalement donne des éléments de formation importante au profs d'école du Gard qui vont donc pouvoir conduire des projets avec leur classe autour de cette partie là du patrimoine hein avec une partie littérature, comment dire, diverses tranches pluridisciplinaires avec des profs de français etc., sur la gestion du patrimoine et donc ça se fait dans différents départements. Donc là il y a une part modeste on va dire des collectivités territoriales, régionale aujourd'hui on ne peut pas dire encore. Bon mais c'est peut-être un peu tôt par rapport à la mise en place de la nouvelle majorité qui a à peine en train de constituer son propre projet en matière de compétence de formation.

Q : D'accord. Et est-ce qu'on peut dire alors je ne sais pas si cette question rejoint un peu la première, est-ce qu'on peut dire qu'il y a une politique régionale de l'IUFM?

R : On peut dire que oui, mais d'une manière limitée, oui d'une manière limitée pourquoi mais parce que les, l'IUFM prend sa formation euh plutôt prend son rôle et sa présence évidemment comme une part constitutive intégralement du potentiel universitaire et de recherche régional, bon elle fait partie du pôle universitaire régional, même si elle avait jusqu'à présent l'autonomie juridique, elle va la perdre donc cette part va être encore accrue donc que ce soit du point de vue de ses implantations, de son rayonnement culturel, de son rayonnement international, en matière d'échange etc. elle est forcément dans un processus de réflexion qui s'intègre comme une part constitutive d'avant centre universitaire, pôle universitaire de l'académie de Montpellier. Et à partir de là c'est une préoccupation qui est constante et ce qui veut dire que l'IUFM développe dans le cadre de conventions, des projets croisés en matière de recherche, en matière de culture euh et donc en matière de formation avec les différents pôles universitaires et dans cette perspective là il y a implication de l'IA avec la région qu'était modeste jusqu'à présent compte tenu des projets politiques de la majorité précédente mais qui aurait pu prendre une part croissante hein avec un renversement un peu de regard des choses, de la part de la nouvelle majorité au conseil régional, donc ceci étant le changement de statut de l'IUFM. Il y a un peu, comment dire, une portée des interrogations sur tout ça, ça va suspendre sûrement hein et puis maintenant on est plus face à des périodes interrogations parce que tant qu'on ne sait pas encore comment va fonctionner l'institution, quelle va être sa part d'autonomie puisque même dans le cadre d'un, même, statut d'intégration aux universités la part d'autonomie peut être plus ou moins importante et bon là on ne sait pas.

Q : Finalement on peut dire que la formation n'est pas rattachée à la région ? Et (coupé par R).

R : Oui mais on n'est pas totalement indépendant.

Q : Ce qui est fait par contre dans des pays européen comme l'Allemagne, l'Espagne... (Coupé par R).

R : Ah non, non, mais ça c'est l'éducation nationale française, c'est le comme disait très méchamment Allegre c'est le mammoth hein, le mammoth se suffit à lui-même donc le mammoth n'a pas à attendre, en tout cas pas pour ce qui concerne la gestion de ses missions. Il y a plutôt une tendance à gérer de plus en plus le patrimoine, les équipements des locaux en partenariat avec les collectivités territoriales dans le cadre de la, comment dire de l'autonomisation des fonctions de l'Etat, ça c'est une volonté délibérée de se retirer d'un certain nombre de compétences qu'il avait auparavant et de les déplacer, de les « dévoluer » aux collectivités territoriales et c'est pour l'université hein au plan université je sais pas quoi là, tout ça finalement c'est penser le développement des universités dans le cadre d'un financement croisé avec les régions et d'une politique régionale d'aménagement du territoire et d'aménagement universitaire de la formation et de la recherche. Bon mais ça porte pas sur les contenus ou d'une manière tout à fait marginale sur les contenus c'est principalement sur les équipements structurants dans le cadre d'une politique d'aménagement du territoire euh de développement de pôle universitaire secondaire, ici on avait le plan par exemple de développer Béziers hein pour revitaliser un peu la formation initiale à Béziers qu'elle a bien besoin d'ailleurs hein y compris au niveau du métier des enseignants du premier degré ; qu'on parle vraiment d'un centre de documentation, qu'on parle vraiment de l'accès à des comment dire des grands lieux de recherche en matière pédagogique etc., tout est concentré ici sur la ville c'est un des problèmes du Languedoc-Roussillon. D'une manière générale donc on aurait pu concevoir que dans le cadre d'une politique de développement régional et d'aménagement universitaire de la recherche au niveau régional de lui donner comment dire une vocation territoriale plus ample, plus équilibré etc. euh bon il y avait un élan pour ça mais aujourd'hui tout est freiné, tout est freiné, tout est en suspend ; donc on doit attendre ; et même il y a des menaces puisque il est quand même question de fermer le site IUFM de Mende ; hein parce que dans le cadre de l'universitarisation on peut imaginer sur les trois grandes villes du

département Perpignan, Nîmes, Montpellier voire même Carcassonne que quelque chose se développe encore mais pour moi il y a rien, il y a pas l'ombre d'une structure universitaire, il y a pas un formateur universitaire sur le site IUFM de Carcassonne. Il y a des instits qui, qui sont principalement impliqués dans ce petit site hein qui regroupe moins d'une petite centaine de stagiaires et étudiants voilà donc là il y a vraiment plutôt la crainte inverse qui est un peu inscrite dans la dynamique du rapprochement avec les universités.

Q : Parce que, au départ dans les textes l'IUFM au quotidien jouit d'une certaine autonomie ?

R : Oui totalement

Q : Et c'est pas le cas ... (coupé par R)

R : Il y a une autonomie dans la mise en œuvre et dans la gestion du patrimoine, ça c'est vrai, euh dans la mise en œuvre des missions du projet de formation, il y a autonomie dans le projet de recherche hein dans le développement de la recherche mais tout ça se fait dans un cadre, pour ce qui est de la mission de formation initiale ; c'est dans un cadre extrêmement rigoureux et contraignant hein le contenu qui sont définis mais alors là à 100 % par le ministère. Encore une fois dans une procédure de négociation, de compromis, de régulation mais c'est le ministère qui a la haute main. En gros les choses paraissent au bulletin officiel et puis après les IUFM décryptent pour voir quelle est la part d'originalité dont ils peuvent faire preuve dans la mise en œuvre.

Q : D'accord, les rapports entre l'Europe et l'IUFM. Est-ce que l'Europe a une influence sur l'IUFM ?

R : Elle n'a pas l'influence, encore une fois sur le contenu et sur le mode d'organisation euh ; par contre elle invite et ça fait partie d'une des préoccupations constantes de la commission européenne euh y compris dans un domaine qui n'est pas tellement le sien puisque en matière d'éducation l'Union Européenne n'a pas de compétence propre, elle a une compétence de comment dire d'inviter aux convergences des politiques nationales en matière d'éducation, bon sa préoccupation constante a toujours été celle de la mobilité de la main d'œuvre et la mobilité de la main d'œuvre hein dans un grand marché ouvert où la concurrence est libre et sans astreinte, ça passe, ça passe y compris par une relative mise en adéquation des contenus de formation puisque pour qui ait, pour que la main d'œuvre puisse circuler il faut aussi qu'on lui reconnaisse des compétences analogues d'un Etat à un autre hein et une pertinence de ses compétences ce qui veut dire finalement les cursus de formation qui ont un certain nombre de similitude mais en tout cas une reconnaissance égale d'un Etat à l'autre quel que soit le lieu de formation d'origine ; d'où l'Europe a vraiment favorisé dans le cadre des différents dispositifs mais qu'on connaît bien et qui sont des dispositifs universitaires généraux, pas spécifiques à l'IUFM, tous les projets de mobilité et d'échange ERASMUS, je ne sais plus quoi, il y en a un paquet, il y a ERASMUS et l'autre, non ERASMUS c'est le principal et du coup, du coup la part IUFM ou plutôt l'implication IUFM dans ses projets d'échange et de mobilité à l'échelle européenne, c'est plus la gestion des relations internationales de l'IUFM mais ça pousse à l'IUFM à proposer aux stagiaires des stages à l'étranger d'une durée qui peut être longue d'ailleurs pas spécifiquement européenne puisque ça peut être hors champs union européenne euh y compris dans des pays en voie de développement d'ailleurs, même si l'IUFM s'est un peu concentré vers l'Europe ces dernières années et vers l'Europe institutionnelle puisque l'Europe hors institutionnelle mais bon euh ça passe plutôt par cet aspect là de la même manière l'IUFM accueille dans le cadre de cette mobilité euh de cette réciprocité de la mobilité l'IUFM accueille (sonnerie d'un portable) ce qui n'est pas sans poser de problème parce que la très grande différence dans les, ce sont toujours des stagiaires en formation initiale qu'on accueille rarement des étudiants plutôt des stagiaires en formation initiale donc des futurs enseignants du premier ou du second degré et on a toujours un peu de difficultés compte tenu du caractère très, très hétérogène et de l'organisation de la formation initiale et du statut d'ailleurs des personnes et du coup c'est un peu compliqué de les accueillir sur des écoles, sur des collèges etc. ; ou

bon il y a un peu un sentiment comment dire d'inadéquation de la manière dont ça se fait de la part hein des stagiaires.

Q : Peut-être que la réforme du LMD va dans le sens d'uniformisation des politiques éducatives ?

R : Ben des politiques éducatives sûrement hein ça, ça fait pas l'ombre d'un doute, de leur formation initiale, ça reste quand même, ça reste quand même une chasse gardée y compris les gouvernements les plus ouverts, l'intégration européenne reste très à cheval sur la maîtrise de la formation initiales des maîtres. Pour des raisons idéologiques, historiques profondes hein profondes donc chez nous il y a tout l'enjeu de la laïcité derrière ; la constitution hein avec tous les débats de société qu'on a aujourd'hui sur la question des populations halogènes on va dire qui composent aujourd'hui la société française qui est en sorte une composante absolue hein donc la maîtrise de cela reste quand même quelque chose sur lesquels les gouvernements sont pas prêts à faire d'énormes concessions et la mise en harmonisation. Après il y a des préoccupations, qui sont des préoccupations économiques portées avec des comment dire des dynamiques différentes d'un Etat à l'autre, ici la tendance est au moindre coup, hein à réduire le mammoth de toute manière c'est devenu une contrainte absolue dans toute les définitions de politiques de formations et de formations initiales. Donc dans d'autres pays européens euh qui n'ont pas la même évolution démographique, hein, du public scolaire, c'est une contrainte moindre, ça pèse moins sur le déficit public. On a des visions on est un pays qui a la plus forte démographie à l'échelle de l'Union Européenne avec l'Irlande et du coup on a des cohortes d'un nombre important qui arrivent etc., donc il faut beaucoup d'enseignants, donc ça coûte en plus, on est un grand pays hein la Finlande, le budget de l'éducation sur le budget de la Finlande il représente un poids moindre dans sa capacité à générer du déficit que, que le budget de l'éducation en France et donc la formation des maîtres, ça porte toujours sur des cohortes petites si on regarde les pays du nord bon l'Allemagne a totalement décentralisé en entrant dans autres choses, voilà plus les réseaux comment dire, les réseaux confessionnels qui sont totalement intégrés au service public et éducation mais qui est à la fois très décentralisé et dans lequel les réseaux confessionnels sont intégrés à part entière, c'est un peu à la hollandaise ; c'est pareil hein je sais pas si tu le sais mais aux Pays-Bas toutes les écoles sont reconduites à égalité hein c'est des réseaux, il y a un réseau catho, un réseau protestant et je sais pas quoi et le réseau public et le gouvernement finance à égalité en fonction du nombre d'élèves présents dans les structures. Il y a un forfait élèves qui est attribué à chaque réseau et chaque réseau se « démerde » avec ça d'où une logique de concurrence forte pour, on a vraiment une offre sur un marché concurrentiel pour capter les élèves, les parents, les familles ce qu'il y a à côté on va dire positif parce que c'est vrai qu'ils se remuent d'un point de vue pédagogique mais il y a un côté démagogue qui est assez épouvantable. Puisqu'on va faire valoir tout ce qui est périphérique finalement au contenu d'enseignement et qui peut apparaître comme un plus pour les parents.

Q : D'accord et j'aimerais qu'on revienne sur les évaluations des IUFM. Déjà j'aimerais savoir comment s'évalue la formation à l'IUFM ? Est-ce que ces évaluations sont satisfaisantes ? Enfin, voilà comment

R : Il y a évaluation et il y a pas vraiment évaluation, hein, il y a le conseil national de l'évaluation qui est venu visiter différents IUFM dont l'IUFM de Montpellier ; c'était il y a quelques années en 2002, il a fait un rapport euh mais c'est plus une évaluation du fonctionnement qu'une évaluation de la qualité de la formation elle-même donc on peut dire la seule vérité, on peut mesurer les résultats IUFM à la quantité de, au pourcentage de maîtres qui valident sa formation finale avec l'obtention du diplôme DPPE, ça s'appelle pour le diplôme de prof d'école pour le premier degré et le CPP je sais plus quoi pour le second degré, bon le certificat au professorat du second degré voilà donc d'une certaine manière on peut considérer que les résultats sont extrêmement satisfaisants puisqu'on a un taux de validation finale hein de titularisation de 95 – 97 % hein, sur 9 ans puisqu'un certain nombre sont renouvelés une année sur le terrain, c'est le redoublement de la formation initiale ; on arrive à 99 %, la part de stagiaires licenciés ; en fin de formation au bout d'un an ou au bout de deux ans est tout à fait infinitésimal, c'est 0,0 quelque chose donc de ce point de vue là on peut considérer qu'un beau taux de réussite en matière d'acquisition du diplôme certifié, ceci dit la vraie évaluation se fait par la suite sur le terrain donc c'est le regard des circonscriptions sur ces enseignants qui sortent de formation. Ce qui ressort de toutes les inspections académiques c'est plutôt une forte satisfaction et

c'est assez surprenant d'ailleurs et sympathique parce que finalement autant la durée de la formation s'est restreinte entre le passage des écoles normales aux IUFM autant finalement une fois que les enseignants arrivent sur le terrain mais finalement l'institution elle-même reconnaît leur efficacité, voilà alors leur efficacité avec des limites propres à un début de carrière bien sûr mais ça c'était déjà fait auparavant donc on a pas aujourd'hui de récriminations ; c'est pas un sentiment comme ça un peu à la louche ou au baromètre, c'est un encadrement de proximité qui est très fort puisque ils sont encore dans cette formation initiale en tout cas depuis deux ans on peut dire qu'on a tout les éléments de mesure hein dans cette formation initiale avec le stage de 3 semaines et le suivi régulier des équipes de circonscription auprès d'eux et puis la conclusion c'est que ça va plutôt bien, ça va plutôt bien. Donc ça c'est les principaux éléments d'évaluation maintenant si on regarde l'évaluation du point de vue des stagiaires eux-mêmes on est dans l'insatisfaction. Le sentiment de mal faire, le sentiment d'être mal reconnu, le sentiment de la difficulté du métier et le sentiment de l'inadéquation de la formation par rapport aux exigences des pratiques professionnelles et des publics qui sont rencontrés. Il y a une espèce de quo lapsus là vraiment qu'ils touchent déjà un peu, qu'ils entrent déjà un peu à l'IUFM lorsque leur lieu de formation sont des lieux par exemple en ZEP où face à des publics difficiles qu'ils ne soupçonnaient pas, où pour lesquels ils ne soupçonnaient pas la difficulté et l'importance des ressources à mettre en œuvre dans un processus d'apprentissage et puis ça se confirme, ça se confirme et c'est très majoritairement nous on a fait quelques enquêtes syndicales là-dessus avec des sondages etc. sur quand même sept à huit mille profs débutants ce qui pour un milieu unique hein d'une tranche d'âge très ramassée même si il y a deux sexes est un échantillon exceptionnel et tout est convergent.

Q : D'accord on a une évaluation au niveau national avec notamment le comité...

R : la CDIUFM, la conférence des directeurs d'IUFM...

Q : Ouais, plutôt le CNE ; et dans ce cadre on a une évaluation interne à l'établissement ?

R : Oui

Q : Alors ?

R : Ah ben il y a des responsables qualité me semble-t-il qui sont désignés au niveau je me demande si c'est par le secrétaire général qui est pas responsable qualité de la maison, euh voilà mais c'est plus pour ce que j'en sais, alors je connais pas ça par le menu, pour ce que j'en sais c'est plus une évaluation de la fluidité du fonctionnement institutionnel qu'une évaluation de la qualité de la formation des maîtres elle-même, compte tenu des exigences des pratiques professionnelles qui sont requises à la sortie. Voilà mais pour ça même les formateurs discutent entre eux hein, il y a des bilans, les stagiaires discutent entre eux, les étudiants discutent entre eux, il y a des rapports qui sont déposés chaque année hein des bilans on va dire dont l'institution tient plus ou moins compte dans la limite de sa capacité à répondre aux demandes formulées hein par exemple la demande qui revient mais vraiment comme une antienne, c'est vraiment le rallongement de la durée de formation puis c'est, l'institution peut pas répondre, c'est un choix du ministère, c'est un choix politique qui doit être pris au niveau du ministère et donc voilà.

Q : D'accord, je voulais également parler de l'avenir de l'IUFM. Quel est l'avenir de l'IUFM ?

R : Personne n'en sait rien c'est ça le problème compte tenu du fait qu'il y a deux interprétations possibles hein du changement de statut ou du fonctionnement du changement de statut plus exactement euh ; il y a des grandes incertitudes alors on peut considérer que déjà le navire est en train de sombrer euh il y a beaucoup de rats qui sont en train de le quitter alors je dit un mot péjoratif mais c'est vrai que beaucoup de formateurs là ne voyant plus l'avenir de l'IUFM vont se replier hein en particulier les universitaires sur des cursus universitaires qui sont plus valorisants pour eux et sans doute plus porteurs de prestige social, dans le cadre de l'institution hein parce qu'il faut bien le dire il y a eu un côté un peu ingrat à l'application de la formation initiale parce que ça se voit pas, on publie

pas tellement de choses sur la question en plus la recherche en éducation c'est pas un domaine de la recherche qui est extrêmement valorisé dans la recherche universitaire et dans les sciences humaines en particulier hein ; donc on édite pas des gros bouquins pour de grands tirages du grands public etc. ; donc on peut dire que c'est presque de l'abnégation en fait quand on est universitaire c'est un choix simplifié dans la formation initiale même si c'est extrêmement intéressant et que c'est essentiel du point de vue de l'avenir de la société puisqu'il s'agit de la formation des enfants. Bon ceci étant la principale inquiétude aujourd'hui c'est la crainte que le potentiel comment dire multiple, hein d'origines diverses de formateurs intégrés dans des équipes pluri-catégorielles disparaisse c'est ça la principale crainte, le prof, il est relayé par les formateurs en didactique et les maîtres formateurs (MF) en particulier pour le suivi du dossier et des mémoires professionnels ; la richesse de l'IUFM finalement si on veut faire le bilan alors ils sont critiquables par pleins d'aspects mais l'IUFM a réussi dans un domaine c'est de faire fonctionner ensemble finalement au bout de six, sept, huit ans de fonctionnement des enseignants du premier degré qui sont toujours dans leur classe, des directeurs d'écoles d'application qui sont toujours dans leurs écoles, des chercheurs universitaires, des spécialistes de didactique et des universitaires spécialisés dans la recherche pédagogique. La pluralité des enseignants du second degré qui sont toujours dans leur classe aussi, ce qu'on appelle les enseignants, les formateurs à temps partagés donc ils sont un temps auprès des stagiaires et des étudiants, un temps dans leur classe avec des élèves et finalement on a sans doute beaucoup mieux irrigué que jamais par le passé la formation initiale de cette dimension multiple et de cet apport multiple, donc à la fois la recherche théorique, la didactique, la recherche pédagogique et l'expérience de terrain et les savoir-faire sur les principes professionnels euh ; et donc la réflexion sur les principes professionnels et aujourd'hui on est arrivé à peu près à maturité dans la constitution de ces équipes pluri-catégorielles et de leur implication, de leurs habitudes de travail communes et comment dire de l'élaboration d'un discours commun et d'un projet de formation commun en direction des stagiaires. Ce qu'on redoute le plus avec le changement de statut, c'est que ces équipes éclatent, que chacun retourne un peu à son lieu d'origine, à son milieu d'origine et que finalement il n'y ait plus la mise en cohérence telle qu'elle a pu se faire et que finalement même si inévitablement les stagiaires et les étudiants qui préparent le concours devront inévitablement passer tantôt par les uns tantôt par autres mais sans espace de formation commun, régulier par un projet de formation cohérent, élaboré et puis des, comment dire, des pratiques professionnelles communes élaborées par cette équipe pluri-catégorielle et ça c'est pour moi c'est la menace principale, pas seulement pour moi quand on discute entre formateurs ici, les formateurs ont l'impression que si un monde va disparaître c'est celui-là.

Q : D'accord, et vous pensez que c'est politique cette réforme, politique avant tout ?

R : Ben il y a une volonté délibérée de casser ça, ça fait pas l'ombre d'un doute, tout à fait d'abord parce que ça coûte cher et puis ensuite parce qu'on considère que pour l'enseignement justement dans le cadre des convergences des politiques européennes d'éducation ou ce qu'on demande finalement euh c'est que dans chaque pays on développe un potentiel de compétences dans différents domaines susceptibles de s'adapter très vite aux évolutions du marché hein, de se déplacer dans l'espace autant que dans les secteurs professionnels ; donc on demande une grande mobilité, de la main d'œuvre finalement pour ce projet de formation là, grand projet dominant aujourd'hui peut-être qui est élaboré, ils sont encore dans la constitution européenne (petit rire) pour aborder un sujet d'actualité parce que c'est noir sur blanc finalement entre les constituants mais c'est aussi porté par tous les projets de la Commission, le Livre vert, le Livre blanc dans le domaine de l'éducation, on a pas besoin finalement au niveau de la formation donc de concentrer des moyens sur la réussite scolaire dès le début de la formation initiale des enfants on peut se contenter finalement d'un kit de compétences limitées, ce qu'on appelle le socle fondamental pour le plus grand nombre tout en ayant un enseignement extrêmement sélectif hein pour pouvoir répartir finalement les talents considérés comme naturels vers les différentes filières de formation longue, moyenne etc., filières d'excellence et en gros ce qu'il y a derrière c'est aussi un projet de société avec un projet d'institution « éducation nationale » l'un qui est finalement plus, qui a plus vocation à essayer d'élever d'une manière plus générale le niveau de formation de l'ensemble des enfants en cursus scolaire dans une perspective d'égalité, de tentative d'essayer de réduire les écarts sociaux etc., et les écarts culturels et les écarts de formation et puis d'autre part une école qui serait plus fonctionnelle, plus utilitariste mais évidemment pour former des

élèves dans ce cursus là on n'a pas besoin de développer des pratiques pédagogiques très, très sophistiquées, la pédagogie ne sert à rien, hein c'est des savoirs savants qui sont essentiels, les élèves les acceptent, ils sont en capacité de les accepter, tant mieux pour eux ; où ils les acceptent pas et puis ils iront vers des filières courtes tout à fait limitées ; donc il y a vraiment un enjeu politique de première grandeur et sociétal qui se joue dans le contenu et l'organisation de la formation initiale.

Q : Est-ce que c'est une bonne ou une mauvaise réforme, cette réforme Fillon ? C'est encore tôt pour la juger mais ...

R : Je vais intervenir comme syndicaliste hein et voilà porteur de valeurs c'est une réforme qui est profondément réactionnaire, profondément réactionnaire mais en même temps elle est moderniste, c'est vraiment comment créer une société efficace et inégalitaire dans la modernité barbare du 21^{ème} siècle dans le grand marché ouvert voilà.

Q : D'accord, on va dire...

R : On va dire c'est la psycho de l'air du temps.

Q : D'accord, très bien. Mais est-ce que la réforme de la formation n'était peut-être pas suffisante ; pourquoi s'attaque-t-on justement à l'établissement, à l'institution ; ne pouvait-on pas juste réformer la formation ?

R : Tu parles des orientations du gouvernement actuel ?

Q : Ouais, il me semble que ça va dans ce sens non ?

R : Ben c'est-à-dire qu'il y avait une forte aspiration à l'amélioration de l'institution IUFM qui au bout de quinze ans finalement est arrivée à peu près à maturité et s'est trouvée capable de faire un bilan et d'ailleurs ça c'est fait à l'occasion du 10^{ème} anniversaire, un bilan de ce qui avait réussi et ce qui avait raté. Et à partir de là il y a eu une réflexion qui a traversé tous les IUFM et les équipes de formateurs et en relation, en dialogue évidemment avec les stagiaires et les étudiants sur quel devrait être les grandes lignes d'un déplacement des IUFM, améliorations des IUFM et il y a toute une élaboration qui a été faite et proposée ; donc nous on était, quand je dis nous, moi en relation avec les stagiaires, les organisations syndicales presque unanime sur ce sujet là dans une logique propositionnelle forte pour dépasser un peu les limites de la formation actuelle ; mais bon la réponse qu'on a eu, évidemment tout cela coûte de l'argent, tout cela pour de l'argent, tout ça coûtait un peu de sous et bon on s'est heurté à un refus, à un dédain. Et ce qu'il y a de curieux d'ailleurs puisqu'on apprend, on a eu le fameux grand débat sur l'école au mois de décembre, décembre – janvier ce débat a eu lieu dans toutes les écoles hein en décembre 2003 – janvier 2004, dans toutes les écoles mais y compris dans tous les IUFM et donc on a eu à la fois les enseignants débutant sur le terrain et puis les stagiaires en formation, les étudiants ici qui ont discuté alors que curieusement dans cet IUFM il est difficile de réunir à un moment donné tout le monde autour d'une table pour discuter ; on avait un amphitheâtre dans lequel il y avait 300 personnes formateurs, étudiants et stagiaires qui s'étaient jamais vus et les discours étaient tous convergents donc il y avait vraiment une forte aspiration dans une forme dynamique en tout cas pour une mobilisation dans ce sens là. Malheureusement une fois que les projets ont été élaborés tout ça a été rédigé, il y a des comptes rendus de tous les sites ici sur l'académie qui sont lisibles et donc tout ça a été transmis au ministère qui évidemment s'est assis dessus.

Q : L'établissement ne va-t-il pas devenir un établissement d'une ville, de celle de l'université du rattachement ?

R : D'une ville ou des villes, puisque là personne ne sait trop dans quel, ni avec quels partenaires, d'ailleurs, des conventions d'intégration doivent être signées hein puisque l'organisation d'une université est très complexe. Si on essaye de voir qu'est-ce qui serait cohérent de faire pour intégrer

l'IUFM de Montpellier à l'Université alors évidemment tout ce qui relève de la préparation au professorat dans les disciplines scientifiques devrait plutôt être rattaché à des pôles universitaires qui regroupent les universités d'enseignement scientifique, fac des sciences, médecine, je ne sais pas quoi ; par contre tout ce qui est sciences humaines et premier degré devrait plutôt être rattaché à un pôle fac de lettres, fac des sciences humaines ; donc les modalités d'organisation de l'Université de Montpellier sont terriblement complexes puisque la fac de médecine est indépendante de la fac des sciences d'une part et le pôle universitaire qui regroupe la fac de médecine comprend le droit et je ne sais plus quels autres, droit, sciences-éco dont on comprend pas bien, il sont les uns et les autres ensemble donc c'est un vrai problème. Donc on peut se demander comment on va trouver, on va conserver la cohérence qui est à peu près aujourd'hui dans le projet de formation à travers cet éclatement des conventions entre de multiples pôles universitaires donc on ne voit pas bien et si par ailleurs on favorise un pôle universitaire logiquement ça doit être plutôt la fac de lettres qui fonctionne très mal d'ailleurs et qui a des problèmes financiers qui s'amoncellent du point de vue de son efficacité en tant qu'institution et la pire de toutes les institutions universitaires de la région Languedoc-Roussillon ; donc on ne voit pas bien comment ça peut marcher d'une manière efficace. Donc il y a beaucoup d'inquiétudes dans la perte de cohérence, d'efficacité voilà et néanmoins c'est sur la fac de lettres qui a le plus de travail de recherche en matière de formation initiale puisque c'est là-bas que se trouve le département des sciences de l'éducation avec qui les IUFM doivent avoir des relations naturelles, des trois. Donc tout ça est d'une grande complexité. Alors ces pôles universitaires par ailleurs ne sont pas des pôles urbains même si la plus grande partie des sites qui les concernent sont concentrés sur Montpellier qui est la grande ville mais pas que, pas que. Donc non je ne crois pas que cela polariserait sur une ville ; par contre je pense que ça soumettrait plus l'IUFM à des impératifs de développement régionaux incontestablement dans le cadre des relations que les universités vont être obligées de nouer d'une manière plus étroite avec les institutions régionales, ça oui avec des conséquences sur des disparitions, des restructurations on peut tout à fait voir Carcassonne disparaître, Mende disparaître, tout cela est pensable.

Q : Bon, voilà.

R : Du coup, mon point de vue, comme pour Perpignan, comme pour l'université.

ANNEXE 2 : Liste des ministres de l'Éducation nationale (et Enseignement supérieur) de la Vème République jusqu'en 2005, présidents de la République, périodes de cohabitation

2 juin 2005

Gilles de Robien -Ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
François Goulard -Ministre délégué à l'Enseignement supérieur et à la Recherche

31 mars 2004

François Fillon - Ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
François d'Aubert - Ministre délégué à la Recherche

17 juin 2002

Luc Ferry - Ministre de la jeunesse, l'éducation nationale et de la recherche
Xavier Darcos - Ministre délégué à l'enseignement scolaire
Claudie Haigneré - Ministre déléguée à la recherche et aux nouvelles technologies

7 mai 2002

Luc Ferry - Ministre de la jeunesse, l'éducation nationale et de la recherche
Xavier Darcos - Ministre délégué à l'enseignement scolaire
François Loos, Ministre délégué à l'enseignement supérieur et à la recherche

6 avril 2000

Jack Lang - Ministre de l'éducation nationale - voir aussi

7 avril 2000

Jean-Luc Mélenchon - Ministre délégué chargé de l'enseignement professionnel

4 juin 1997

Claude Allègre - Ministre de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie
Ségolène Royal - Ministre déléguée chargée de l'enseignement scolaire

7 novembre 1995

François Bayrou - Ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la Recherche - voir aussi
François d'Aubert - Secrétaire d'Etat, chargé de la recherche

17 mai 1995

François Bayrou - Ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur, de la Recherche et de l'insertion professionnelle
Jean de Boishue - Secrétaire d'Etat, chargé de l'enseignement supérieur
Elisabeth Dufourcq - Secrétaire d'Etat, chargée de la recherche
Françoise Hostalier - Secrétaire d'Etat, chargée de l'enseignement scolaire

Président de la République : Jacques CHIRAC (17/05/1995 au 16/05/2007)

3^{ème} cohabitation

Gouvernement L.

Jospin

juin 1997 à mai 2002

30 mars 1993

François Bayrou - Ministre de l'Education nationale
François Fillon - Ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche

02 avril 1992

Jack Lang - Ministre d'Etat, ministre de l'éducation nationale et de la culture
Jean Glavany - Secrétaire d'Etat, chargé de l'enseignement technique

15 mai 1991

Lionel Jospin - Ministre d'Etat, ministre de l'éducation nationale
Jacques Guyard - Secrétaire d'Etat, chargé de l'enseignement technique

23 juin 1988

Lionel Jospin - Ministre d'Etat, ministre de l'éducation nationale, de la jeunesse et des Sports
Robert Chapuis - Secrétaire d'Etat, chargé de l'enseignement technique
Roger Bambuck - Secrétaire d'Etat, chargé des sports

1^{er} cohabitation
Gouvernement J.
Chirac
mars 1986 à mai 1988

12 mai 1988

Lionel Jospin - Ministre d'Etat, ministre de l'éducation nationale de la recherche et des sports
Hubert Curien - Ministre délégué, chargé de la recherche
Robert Chapuis - Secrétaire d'Etat, chargé de l'enseignement technique
Roger Bambuck - Secrétaire d'Etat, chargé des Sports

20 mars 1986

René Monory - Ministre de l'éducation nationale
Alain Devaquet - Ministre délégué, chargé de l'enseignement supérieur
Michèle Alliot-Marie - Secrétaire d'Etat, chargée de l'enseignement
Nicole Catala - Secrétaire d'Etat, chargée de la formation professionnelle

20 janvier 1987

Jacques Valade - Ministre délégué, chargé de l'enseignement supérieur

19 juillet 1984

Jean-Pierre Chevènement - Ministre de l'éducation nationale
Roger-Gérard Schwartzberg - Secrétaire d'Etat, chargé des Universités
Roland Carraz - Secrétaire d'Etat, chargé de l'enseignement technique et technologique

22 mars 1983

Roger-Gérard Schwartzberg - Secrétaire d'Etat, chargé des universités

22 mai 1981

Alain Savary - Ministre de l'éducation nationale
Marcel Debarge - Secrétaire d'Etat, chargé de la formation professionnelle

Président de la République : François MITTERRAND (21/05/1981 au 17/05/1995)

5 avril 1978

Christian Beullac - Ministre de l'éducation
Jacques Pelletier - Secrétaire d'Etat

10 janvier 1978

Alice Saunier-Seité - Ministre des Universités

12 janvier 1976

Alice Saunier Seité - Secrétaire d'Etat aux universités

29 mai 1974

René Haby - Ministre de l'éducation nationale

8 juin 1974

Annie Lesur - Secrétaire d'Etat chargé de l'enseignement préscolaire
Jean-Pierre Soisson - Secrétaire d'Etat aux universités

1er mars 1974

Pierre Mazeaud - Secrétaire d'Etat chargé de la jeunesse et des sports

6 juillet 1972

Joseph Fontanet - Ministre de l'éducation nationale

12 avril 1973

Jacques Limouzy - Secrétaire d'Etat auprès du ministre
Suzanne Ploux - Secrétaire d'Etat auprès du ministre

22 juin 1969

Olivier Guichard - Ministre de l'éducation nationale
Pierre Billecocq - Secrétaire d'Etat auprès du ministre

13 juillet 1968

Edgar Faure - Ministre de l'éducation nationale
Jacques Trorial - Secrétaire d'Etat à l'éducation nationale

31 mai 1968

François-Xavier Ortoli - Ministre de l'éducation nationale
Marie-Madeleine Dienesch - Secrétaire d'Etat à l'éducation nationale

28 mai 1968

Georges Pompidou - Ministre de l'éducation nationale par intérim

8 avril 1967

Alain Peyrefitte - Ministre de l'éducation nationale

28 novembre 1962

Christian Fouchet - Ministre de l'éducation nationale

11 juin 1963

Maurice Herzog - Secrétaire d'Etat à la jeunesse et aux sports

8 janvier 1966

Michel Habib-Deloncle - Secrétaire d'Etat à l'éducation nationale

15 oct - 28 nov 1962

Louis Joxe - Ministre de l'éducation nationale par intérim

15 avril - 15 oct 1962

Pierre Sudreau - Ministre de l'éducation nationale

20 fév 1961 - 14 avr 1962

Lucien Paye - Ministre de l'éducation nationale

22 novembre 1960

Pierre Guillaumat - Ministre de l'éducation nationale par intérim

15 janvier - 22 nov 1960

Louis Joxe - Ministre de l'éducation nationale

23 décembre 1959

Michel Debré - Ministre de l'éducation nationale par intérim

8 janvier - 22 déc 1959

André Boulloche - Ministre de l'éducation nationale

ANNEXE 3**ANNEXE 3 : Liste des présidents de la Conférence des Directeurs d'IUFM (CDIUFM) de 1991 à 2012**

Dès la création des IUFM, les directeurs se sont constitués en conférence. Le 17 septembre 1991, le président de la CDIUFM est élu par ses pairs.

Dates de présidence	Prénoms et noms	IUFM d'origine
Septembre 1991 à mars 1994	Bernard Cornu	Grenoble
Avril 1994 à octobre 1998	Alain Bouvier	Lyon
Novembre 1998 à décembre 2000	Gérard Vaysse	Midi-Pyrénées
Janvier 2001 à septembre 2002	Gérard Gonfroy	Limousin
Octobre 2002 à septembre 2004	Raymond-Philippe Garry	Auvergne
Octobre 2004 à juin 2007	Jacques Durand	Orléans-Tours
Juillet 2007 à juin 2009	Patrick Baranger	Lorraine
Juin 2009 à novembre 2011	Gilles Baillat	Champagne-Ardenne
Depuis décembre 2011	Patrick Demougin	Montpellier

ANNEXE 4 : Tables des figures

- Fig. A1: Nombre de directeurs de site dans la décennie 1992- 2001
 Fig. A2 : Date de nomination des secrétaires généraux et corps d'origine
 Fig.A3 : Date de nomination des directeurs adjoints et corps d'origine
 Fig. A4 : L'arbre des délégations de signature (en 2005)
 Fig. A5 : Composition du conseil d'administration
 Fig. A6: Questions à l'ordre du jour des CA de 1991 à 2005 (typologie en %)
 Fig. A7 : Evolution des emplois ITRF
 Fig. A8 : Les dépenses de rémunérations du personnel sur emplois temporaires en €
 Fig. A9 : Répartition des emplois BIATOSS
 Fig. A10 : Evolution des emplois par catégorie
 Fig. A11 : Répartition des emplois IATOS en 1996, 2001, 2005 par catégorie (exprimée en %)
 Fig. A12 : Le ratio répartition des emplois d'enseignants par usagers par site en 2005
 Fig. A13 : Comparatif des enquêtes sur le modèle SILLAND de 1996 et 2005
 Fig. A14 : Ventilation des subventions des conseils généraux analysées au travers du ratio dépense par élève et dépense par m² en 1999
 Fig. A15 : Utilisation de l'espace en 1995 (exprimé en % par rapport à la SHON totale)
 Fig. A16 : Les candidats sollicitant leur admission en première année d'IUFM par discipline
 Fig. A17 : Variation des effectifs de l'IUFM de Montpellier
 Fig. A18 : Evolution des effectifs des différentes formations 1991-2005
 Fig. A19 : Evolution des effectifs des premier et second degrés
 Fig. A20 : Effectifs 1ère année de 1991 à 2005 (étudiants) par disciplines
 Fig. A21 : Evolution des effectifs PLC1
 Fig. A22 : Effectifs en première année dans le premier degré
 Fig. A23 : Taux de réussite des étudiants de première année de l'IUFM exprimé en %
 Fig. A24 : Evolution des effectifs des listes principales et des listes complémentaires
 Fig. A25 : Postes aux concours dans le premier degré
 Fig. A26 : Evolution des "parts de marché" IUFM
 Fig. A27 : Situation des postes budgétaires délégués à la création de l'IUFM de Montpellier, comparée à la situation nationale des IUFM (1991)
 Fig. A28 : Evolution du nombre de DETU (96H)
 Fig. A29: Proportion des emplois de DETU en ETP par rapport à l'ensemble des emplois de l'IUFM de Montpellier
 Fig. A30 : Formateurs du second degré
 Fig. A31 : Formateurs du premier degré
 Fig. A32 : Répartition des emplois d'enseignants et BIATOS par site en 2005
 Fig. A33 : Analyse financière à partir des comptes financiers de l'IUFM de Montpellier
 Fig. A34 : Deuxième plan de formation 1995-1999, 1er degré, première année
 Fig. A35 : Comparaison premier et deuxième plans de formation, 1er degré, première année
 Fig. A36 : Plan de formation 2003-2006, premier degré, première année
 Fig. A37 : Deuxième plan de formation 1995-1999, 1er degré, seconde année
 Fig. A38 : Comparaison premier et deuxième plans de formation 1er degré, deuxième année
 Fig. A39 : Plan de formation 2003-2006, premier degré, deuxième année
 Fig. A40 : Plan de formation 2003-2006, second degré, deuxième année
 Fig. A41 : Satisfaction exprimée par les stagiaires vis-à-vis des modules transversaux dans la construction de leurs compétences professionnelles

Annexe Fig. A1: Nombre de directeurs de site dans la décennie 1992- 2001

	Aude	Gard	Hérault	Lozère	Pyrénées orientales
Responsable de site et directeur adjoint (cumul des fonctions)	0	1	1	0	1
Responsable et puis directeur de site	6	3	3	6	2

Source : Organigramme IUFM

Annexe Fig. A2 : Date de nomination des secrétaires généraux et corps d'origine

	Administration Scolaire et Universitaire	Autre
1 septembre 1991	1	
1 mars 1993	1	

Source : Organigramme IUFM

Annexe Fig.A3 : Date de nomination des directeurs adjoints et corps d'origine

Date	Directeur EN	Universitaire	Inspecteur	Professeur du second degré	Total
1 septembre 1991	1	3			4
1 septembre 1992		3	2		5
1 septembre 1995		3	2		5
1 septembre 1997		3	2		5
1 septembre 2000		3	2		5
1 septembre 2005		2	2	1	5

Annexe Fig. A4 : L'arbre des délégations de signature (en 2005)

FONCTIONS	NATURE DE LA DELEGATION
Secrétaire général	<i>tous les documents financiers et comptables, ordres de missions et état de frais en France et à l'étranger pour les enseignants et BIATOS de l'IUFM</i> ainsi que les ordres de mission permanent, les congés et les autorisations d'absence. <i>tous les actes administratifs et correspondances afférents au fonctionnement de l'IUFM à l'exception des fiches de notation des enseignants et des actes individuels liés au recrutement des enseignants,</i> <i>tous les courriers à l'exception de ceux adressés aux préfets, au recteur et aux présidents des universités.</i>
Directeur adjoint	<i>tous les documents, correspondances, ordres de missions et état de frais</i> relatifs à l'innovation, à la production de documents, à la formation des formateurs, aux relations avec les autres IUFM, au pôle Sud Est et à la culture, <i>tous les courriers à l'exception de ceux adressés aux préfets, au recteur et aux présidents des universités.</i>
Directeur adjoint	<i>tous les documents, correspondances, ordres de missions et état de frais</i> en France relatifs à l'orientation et au pilotage de la formation initiale et continue du 1 ^{er} degré, <i>tous les documents relatifs au recrutement et au service des formateurs</i> <i>1er degré à l'exception des autorisations de cumul,</i> <i>tous les courriers à l'exception de ceux adressés aux préfets, au recteur et aux présidents des universités.</i>
Directeur adjoint	<i>toutes les correspondances, documents, ordres de missions et état de frais</i> en France relatifs à la formation 2 nd degré et à la formation continue 2 nd degré, <i>tous les documents relatifs au recrutement et au service des formateurs</i> 2 nd degré à l'exception des autorisations de cumul, <i>tous les courriers à l'exception de ceux adressés aux préfets, au recteur et aux présidents des universités.</i>
Directeur de site (Carcassonne)	<i>toutes les correspondances, documents, ordres de missions et état de frais</i> dans l'académie relatifs au fonctionnement administratif et pédagogique du site de Carcassonne, <i>tous les courriers à l'exception de ceux adressés aux préfets, au recteur, aux inspecteurs d'académie et aux présidents des universités,</i> <i>les emplois du temps et les services des enseignants du site ainsi que l'attestation du service fait,</i> <i>les conventions de mise à disposition des locaux,</i> <i>l'engagement, la liquidation, le pré mandatement dans le cadre de l'enveloppe budgétaire du site.</i>

Source : D'après secrétariat général

Annexe Fig. A5 : Composition du conseil d'administration

Collèges	Fonctions, corps ou grades
Président du conseil d'administration	Recteur, chancelier des universités
Représentants des universités de rattachement	Quatre Présidents ou leurs représentants
Représentants des conseils d'administration des universités de rattachement Montpellier I, Montpellier II, Montpellier III, Perpignan	Quatre membres désignés par les conseils
Représentants des formateurs	Huit membres élus (dont deux enseignants chercheurs de rang A, deux enseignants chercheurs de rang B, quatre PRAG, PRCE ou enseignants du premier degré)
Représentants des personnels administratifs, techniques, ouvriers et de service	Deux membres élus
Représentants des usagers en formation initiale	Quatre membres élus
Représentants des personnels ayant vocation à bénéficier des formations dispensées par l'institut,	Quatre membres désignés par les organisations syndicales les plus représentatives aux élections aux commissions administratives paritaires locales des personnels enseignants
Représentants des collectivités territoriales	Sept membres -le Président du Conseil Régional Languedoc-Roussillon ou son représentant ; -les Présidents ou leurs représentants des Conseils généraux de l'Aude, du Gard, de l'Hérault, de la Lozère, des Pyrénées-Orientales -un représentant des communes dans le ressort de l'académie de Montpellier
Personnalités nommées en raison de leurs compétences dans le domaine de la recherche, de la formation et de l'enseignement	Cinq membres -le représentant académique de l'inspection générale -trois membres des membres des corps d'inspection (le doyen des IPR-IA à toujours fait partie du CA) -le directeur du CRDP
Personnalités qualifiées	Deux membres désignés par les autres membres du conseil d'administration
Total	41 membres

Annexe Fig. A6 : Questions à l'ordre du jour des CA de 1991 à 2005 (typologie en %)

Années	Politique et stratégie	Personnel enseignant	IATOS	Formation	Admission	Financier	Recherche	Emplois	Divers	T O T A L	%
1991 incomplète 1995	39.8%	8.7%	4.9%	10.7%	4.9%	14.5%	1.9%	4.9%	9.7%	100	6.6
1995 2001	43.3%	5.2%	2.1%	22%	3.1%	15.5%	1%	3.1%	4.6%	194	7.7
2002 2005	38.5%	1.8%	0.9%	19.3%	2.8%	18.3%	1.8%	6.4%	10.1%	109	5.8
Total	40.5%	5.2%	2.9%	17.3%	3.6%	16.2%	1.6%	4.8%	8.1%	403	6.9

Source : D'après procès verbaux des conseils d'administration

Annexe Fig. A7 : Evolution des emplois ITRF *Source : Observatoire IUFM*

IRTF	1996-1997	1997-1998	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006
Adm A	1	1	2	3	3	4	4	5	5	5
Adm B				1	1	2	2	3	4	4
Service C		2	4	4	10	10	13	13	13	13
Total	1	3	6	8	14	16	19	21	22	22

Annexe Fig. A8 : Les dépenses de rémunérations du personnel sur emplois temporaires en €

Dépenses pour rémunérations				Variation pour cette période
	2003	2004	2005	
Total droit public	190449	204455	220347	+ 16%
Total droit privé	532510	437962	380289	-29%
TOTAL	722959	642417	600636	-17%

Source : Observatoire IUFM

Annexe Fig. A9 : Répartition des emplois BIATOSS

Sites et services centraux*	1995			2001			2005		
	Administration	Service	Total	Administration	Service	Total	Administration	Service	Total
11	3	4	7	3	4	7	4	4	8
30	1	5	6	3,5	6	9,5	4	5	9
34	Pas de site 34			3	2	5	4	2	6
SC	21,5	13	34,5	34	12	46	37,5	13	50,5
48	2	4	6	2	4	6	3	4	7
66	3	5	8	4	5	9	4	5	9
Total	30,5	31	61,5	49,5	33	82,5	56,5	33	89,5

Source : Observatoire statistique

*site 11= Carcassonne, 30=Nîmes, 34=Montpellier, SC=services centraux, 48=Mende, 66=Perpignan

Annexe Fig. A10 : Evolution des emplois par catégorie *Source : Observatoire statistique*

Catégorie	1995				2001				2005			
	ASU	ITARF	BIB	Total	ASU	ITARF	BIB	Total	ASU	ITARF	BIB	Total
A	9	-	-	9	10	4	-	14	11	5	-	16
B	5	-	-	5	7	2	1	10	9	4	1	14
C	46,5	-	-	46,5	46,5	10	-	56,5	46,5	13	-	59,5
Total	60,5	-	-	60,5	63,5	16	1	82,5	66,5	22	1	89,5

Annexe Fig. A11 : Répartition des emplois IATOS en 1996, 2001, 2005 par catégorie (exprimée en %)

Catégorie	Universités 1996	Ensemble des IUFM en 1996	IUFM Montpellier en 1996	IUFM Montpellier en 2001	IUFM Montpellier en 2005
A	21.3	14.4	14.8	17	17,9
B	23.1	10.9	10	12.1	15,6
C	55.6	74.6	75.2	70.9	66,5

Source : Enquête Silland et observatoire IUFM

Annexe Fig. 12 : Le ratio répartition des emplois d'enseignants par usagers par site en 2005

RATIO EMPLOIS/USAGERS 2005	11	30	34	48	66	Total
Emplois enseignants	13,5	23,5	73,5	6,5	29	146
Usagers	215	558	1873	90	572	3308
Ratio	15.92	23.74	25.48	13.84	19.72	22.65

Source : observatoire IUFM

Annexe Fig. A13 : Comparatif des enquêtes sur le modèle SILLAND de 1996 et 2005

	SILLAND 1995/1996		SILLAND 2005/2006		EVOLUTION
	nombre	%	nombre	%	%
1 gestion des formations	19,7	18,6	31,8	24,4	5,8
2 assistance à l'enseignement	3	2,8	11,8	9,1	6,2
3 gestion de la recherche	1	0,9	2,6	2	1,1
4 documentation	13	12,3	14,8	11,3	- 1,0
5 vie institutionnelle et administrative	8,3	7,8	8,7	6,6	- 1,2
5,1 courrier	4	3,8	1,0	0,8	- 3,0
5,2 relations extérieures intérieures, communication	0,5	0,5	2	1,5	1,0
7 vie étudiante	1,4	1,3	0,0	0,0	- 1,3
7,1 restauration	4,5	4,3	2,2	1,7	- 2,6
7,2 hébergement	1,7	1,6	0,0	0,0	- 1,6
8 gestion financière et comptable	11	10,4	14,0	10,7	0,4
9 gestion des ressources humaines	3,4	3,2	5,5	4,2	1,0
10 logistique immobilière	6,9	6,5	5,6	4,3	- 2,2
10,1 nettoyage et entretien des locaux	23,4	22,1	16,6	12,7	- 9,4
10,4 entretien des espaces verts et extérieurs	0,4	0,4	3,8	2,9	2,5
10 n accueil	0	0,0	4,7	3,6	3,6
11 informatique	2,3	2,2	5,1	3,9	1,7
12 reprographie	1,3	1,2	0,2	0,2	- 1,1
13 prestations de service	0	0,0	0,0	0,0	0,0
	105,8	100	130	100	100,0

Annexe Fig. A14 : Ventilation des subventions des conseils généraux analysées au travers du ratio dépense par élève et dépense par m² en 1999

Sites	Effectifs IUFM 1	Effectifs écoles annexes (EA) 2	Effectifs totaux 1 + 2	Enveloppe conseil général en francs	Budget écoles Annexes (EA)	Francs par élèves EA	Francs par m ² EA + sites IUFM
11	132	259	391	446 900	262 500	1 013	51,00
30	439	404	843	1 013 520	423 648	1 048	62,00
34	2 124	305	2 429	400 000	315 000	1 032	22,00

48	64	103	167	233 736	101 263	983	29,00
66	470	-	470	354 750	-	-	170,00

Source : Etude pour une réunion de direction, mai 1999

Annexe Fig. A15 : Utilisation de l'espace en 1995 (exprimé en % par rapport à la SHON totale)

Site	Salles spécialisées	Salles banalisées	CRD	Espaces professeurs	EPS Gymnase APEX	Admin.	Locaux service (réserves/ateliers)	Cafétéria hébergement	Divers
11	17 %	13 %	5 %	2%	10 %	5 %	11 %	3 %	34 %
30	11 %	14 %	5 %	1 %	7 %	4 %	3,5 %	2 %	52,5 %
34	6 %	26 %	4 %	5 %	7 %	10 %	8 %	2 %	32 %
48	13 %	10 %	4 %	1 %	15 %	5 %	28 %	8 %	16 %
66	16 %	23,5 %	8 %	4 %	5 %	9 %	4 %	6 %	24,5 %

Source : D'après livret du patrimoine, 1995

Annexe Fig. A16 : Les candidats sollicitant leur admission en première année d'IUFM par discipline

	92	93	94	95	96	97	98	99	00	01	02	03	04	05
1er degré														
Professeur des écoles	2000	3099	3768	4410	4578	4802	5362	5285	5012	4827	4647	3850	3062	4283
Langues régionales											109	35	43	34
2nd degré														
CAPES														
Allemand	18	18	32	38	67	54	63	36	34	20	17	20	14	3
Anglais	103	185	248	284	329	249	268	148	162	185	141	122	150	108
Arts plastiques													78	85
Catalan	8	4	5	5	5	4	6	8	15	6	10	6	6	1
Documentation	56	144	107	112	163	100	92	74	70	70	102	98	87	69
Education musicale					24	28	32	26	28	44	36	36	30	18
Espagnol	109	141	228	252	263	187	200	155	157	124	132	147	143	95
Histoire Géographie	154	240	334	387	504	334	334	223	215	206	168	196	180	162
Italien	20	16	46	53	25	46	50	38	35	12	23	23	35	31
Lettres classiques	9	12	23	26	27	15	29	20	17	16	25	10	8	11
Lettres modernes	94	147	251	267	347	248	346	134	147	118	118	81	105	98
Mathématiques	140	184	339	348	469	394	450	303	172	221	170	148	139	110
Occitan	6	7	7	8	15	9	14		9	14	6	4	6	3
Philosophie	11	16	27	29	40	41	47	33	16	20	13	14	13	6
Physique Chimie	70	141	328	317	373	301	286	246	175	123	99	93	147	128
Physique appl. Électricité	14	35	87	85	124	50	88	42	36	33	32	29	17	
Sciences économiques sociales	62	107	147	173	207	122	96	63	36	57	64	66	74	74
Sciences et vie de la terre	75	107	154	178	353	208	293	290	184	166	164	135	147	122
TOTAL CAPES	949	1504	2363	2562	3335	2390	2694	1839	1508	1435	1320	1228	1379	1124
CAPEPS	61	99	140	169	215	197	382	479	536	477	553	641	686	444

CPE		75	75	192	193	248	220	189	186	109	143	184	181	180	170
-----	--	----	----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

CAPET															
Biotechnologie	42	120	192	185	80	170	185	141	87						
Eco Gestion administ.	29	60	69	77	55	48	44	40	28	24	26	56	47	45	
Eco Gestion comptable	34	60	146	152	151	96	72	47	29	39	31	38	44	30	
Eco Gestion commerciale	11	55	78	78	83	47	48	28	23	29	34	52	56	29	
Génie électrique	15	75	71	68	84	57	47	33	20	15	20	22	4		
Technologie	16	20	42	44	64	78	55	45	33	39	46	52	68	86	
TOTAL CAPET	147	390	598	604	517	496	451	334	220	146	157	220	219	190	
CAPLP2															
Arts appliqués														31	23
Communication		28	63	62	52	28	29	16	23	19	25	42	35	35	
Comptabilité	12	32	46	45	59	36	29	23	18	22	25	22	24	31	
Génie électrique			24	23	38	28	37	11	11	15	18	11	35	34	
Biotechnologie				47	48	51	72	39	31						
Lettres Anglais	9	7								14	21	17	20	12	
Lettres Espagnol	8	5								16	12	13	16	6	
Lettres Histoire	10	7								31	23	40	51	30	
Vente		39	65	67	66	41	42	26	26	19	22	37	53	49	
Maths/sciences physiques			39	39	76	115	106	103	73	45	38	48	63	44	
TOTAL CAPLP2	39	118	237	283	339	299	315	218	182	181	184	230	297	241	
TOTAL 1er degré	2000	3099	3768	4410	4578	4802	5362	5285	5012	4827	4756	3885	3105	4317	
TOTAL 2nd degré	1271	2186	3530	3811	4654	3602	4031	3056	2555	2382	2398	2500	2761	2169	
TOTAL GENERAL	3271	5285	7298	8221	9232	8404	9393	8341	7567	7209	7154	6385	5866	6486	

Source : Observatoire IUFM

Annexe Fig. A17 : Variation des effectifs de l'IUFM de Montpellier

	91/92	92/93	93/94	94/95	95/96	96/97	97/98	98/99	99/00	00/01	01/02
Variation	-	+693	+601	+417	+293	-135	+47	-92	+53	+49	+394

Source : Observatoire IUFM

Annexe Fig. A18 : Evolution des effectifs des différentes formations 1991-2005

	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
PE1	295	627	640	657	634	637	645	643	667	700	804	975	896	755	781
PLC1	737	921	1054	1474	1723	1960	1740	1732	1588	1384	1325	1353	1444	1564	1421
PE2	0	177	368	357	376	357	358	323	455	691	920	812	592	549	512
PLC2	325	347	352	465	613	613	523	499	517	529	664	839	755	571	594
Total	1357	2072	2414	2953	3346	3567	3266	3197	3227	3304	3713	3979	3687	3439	3308

Source : Observatoire IUFM

Annexe Fig. A19 : Evolution des effectifs des premier et second degrés

	1991 1992	1992 1993	1993 1994	1994 1995	1995 1996	1996 1997	1997 1998	1998 1999	1999 2000	2000 2001	2001 2002	2002 2003	2003 2004	2004 2005	2005 2006
PE1	295	627	640	657	634	637	645	643	667	700	804	975	896	755	781
PE2	0	177	368	357	376	357	358	323	455	691	920	812	592	597	603
1^{er} degré	295	804	1008	1014	1010	994	1003	966	1122	1391	1724	1787	1488	1352	1384
%	21,73	38,80	41,75	34,33	30,18	27,86	30,71	30,21	34,76	42,10	46,43	44,91	40,35	38,77	40,72
PLC1	737	921	1054	1474	1723	1960	1740	1732	1588	1384	1325	1353	1444	1564	1421
PLC2	325	347	352	465	613	613	523	499	517	529	664	839	755	571	594
2nd degré	1062	1268	1406	1939	2336	2573	2263	2231	2105	1913	1989	2422	2199	2135	2015
%	78,27	61,20	58,25	65,67	69,82	72,14	69,29	69,79	65,24	57,90	53,57	60,87	59,65	61,23	59,28
Total	1357	2072	2414	2953	3346	3567	3266	3197	3227	3304	3713	3979	3687	3487	3399

Source : Observatoire IUFM

Annexe Fig. A20 : Effectifs 1ère année de 1991 à 2005 (étudiants) par disciplines

	1991 1992	1992 1993	1993 1994	1994 1995	1995 1996	1996 1997	1997 1998	1998 1999	1999 2000	2000 2001	2001 2002	2002 2003	2003 2004	2004 2005	2005 2006
1er degré															
Professeur des écoles	295	627	640	657	634	637	645	628	604	639	665	689	721	673	735
Langues régionales								0	0	0	0	48	34	28	20
Aides éducateurs								15	63	61	139	238	141	54	26
2nd degré															
CAPES															
Allemand	9	12	15	24	24	34	43	44	36	32	29	14	22	12	8
Anglais	81	90	92	177	178	201	196	169	155	116	125	125	121	134	126
Arts plastiques														36	41
Catalan	8	6	0	4	5	5	3	6	5	14	11	5	6	5	2
Documentation	35	61	79	68	60	60	36	30	30	36	23	38	27	31	24
Education musicale	0	0	0	0	17	17	21	23	24	24	32	33	38	36	29
Espagnol	72	98	65	131	173	154	115	115	146	147	126	127	150	162	127
Histoire Géographie	111	143	151	219	241	307	249	210	189	149	152	150	191	198	178
Italien	0	10	7	27	35	23	35	29	26	22	13	19	16	22	18
Lettres classiques	12	9	9	12	18	19	13	12	17	19	16	27	18	14	16
Lettres modernes	78	79	71	119	159	222	206	226	183	140	120	109	90	96	97
Mathématiques	40	53	60	89	134	151	147	156	134	132	108	82	90	84	54
Occitan	8	6	7	3	6	9	9	12	13	13	12	7	10	9	6
Philosophie	14	10	10	16	22	27	36	28	21	14	11	11	20	13	18
Physique	0	34	47	46	50	44	51	52	49	44	44	48	47	65	60

	Chimie															
	Physique appl. Électricité	27	12	12	10	20	25	20	19	11	13	8	12	9	0	0
	Sciences économiques sociales	38	45	59	75	90	89	64	31	28	22	17	26	23	23	24
	Sciences et vie de la terre	34	40	48	73	78	111	86	91	87	71	58	57	56	61	62
	TOTAL CAPES	567	708	732	1093	1310	1498	1330	1253	1154	1008	905	890	934	1001	890
	CAPEPS	78	61	78	96	112	154	165	247	221	199	217	224	263	266	274
	CPE	0	49	39	72	85	108	52	64	61	73	64	51	53	60	52
	CAPET															
	Biotechnologie	10	14	20	14	11	11	11	11	8	0	0	0	0	0	0
	Eco Gestion administr.	0	0	0	25	27	19	17	20	16	14	10	11	15	15	19
	Eco Gestion comptable	46	60	100	69	68	47	42	30	32	13	18	19	17	12	11
	Eco Gestion commerciale	0	0	0	22	18	26	17	15	16	19	11	23	23	25	15
	Génie électrique	18	1	23	23	16	19	8	8	12	5	11	5	7	0	0
	Technologie	0	9	9	13	15	25	25	22	24	21	16	17	25	27	23
	TOTAL CAPET	74	84	152	166	155	147	120	106	108	72	66	75	86	79	68
	CAPLP2															
	Arts appliqués														21	15
	Communication administrative	0	0	14	16	16	7	10	9	5	5	7	10	16	29	9
	Comptabilité et bureautique	3	2	9	4	10	10	11	5	9	6	13	19	10	14	8
	Génie électrique											3	4	0	17	12
	Lettres Anglais	4	4	5								3	9	6	12	7
	Lettres Espagnol	5	3	5								4	7	5	4	8
	Lettres Histoire	6	10	6	0	0	0	0	0	0	0	12	12	27	43	34
	Mathématiques Sciences Physiques	0				4	10	21	20	13	8	15	17	26	25	28
	Biotechnologie	0			13	11	11	12	10	7	0	0	0	0	0	0
	Vente	0		14	14	20	15	19	18	10	13	16	17	18	13	16
	TOTAL CAPLP2	18	19	53	47	61	53	73	62	44	32	73	95	108	158	137

TOTAL 1er degré	295	627	640	657	634	637	645	643	667	700	804	975	896	755	781
TOTAL 2nd degré	737	921	1054	1474	1723	1960	1740	1732	1588	1384	1325	1353	1444	1564	1421
TOTAL GENERAL	1032	1548	1694	2131	2357	2597	2385	2375	2255	2084	2129	2328	2340	2319	2202

Source : Observatoire IUFM

Annexe Fig. A21 : Evolution des effectifs PLC1

	91/92	92/93	93/94	94/95	95/96	96/97	97/98	98/99	99/00	00/01	01/02
Effectifs PLC1	733	950	1330	1623	1772	1666	1748	1733	1591	1384	1325
Variation entre 1991 et 2001	+592										
Variation entre 1991 et 2001 en %	80,7										

Source : Observatoire IUFM

Annexe Fig. A22 : Effectifs en première année dans le premier degré

	91/92	92/93	93/94	94/95	95/96	96/97	97/98	98/99	99/00	00/01	01/02
Effectifs PE1	295	627	640	663	634	637	645	628	604	639	656
Variation entre 1991 et 2001	+361										
Variation entre 1991 et 2001 en %	55,03										
Aides Educateurs									69	61	139
Total 1 ^{er} degré	295	804	1008	1020	1019	994	1003	951	1085	1357	1691

Source : Observatoire IUFM

Annexe Fig. A23 : Taux de réussite des étudiants de première année de l'IUFM exprimé en %

Années	2002	2003	2004	2005
% de réussite des étudiants PE1 (nombre d'étudiants admis sur les étudiants inscrits à la préparation en première année)	41,43	35,86	37,40	34,09

Source : Rapport du directeur adjoint chargé du premier degré

Fig. A24 : Evolution des effectifs des listes principales et des listes complémentaires

	91/92	92/93	93/94	94/95	95/96	96/97	97/98	98/99	99/00	00/01	01/02
Liste Principale	177	240	211	227	233	235	259	312	427	468	475
Liste Complémentaire		128	146	149	124	123	64	100	230	427	282
% Liste Principale	100	65,2	59,1	60,4	65,3	65,6	80,2	75,7	65	52,3	62,7
% Liste Complémentaire		34,8	40,9	39,6	34,7	34,4	19,8	24,3	35	47,7	37,3

Source : Observatoire statistique IUFM

Annexe Fig. A25 : Postes aux concours dans le premier degré

PE	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Aides éducateurs											29	29	29	28
PE Andorre									3	4	2		4	3
PE Langue Catalan													11	11
PE Langue Occitan													7	6
PE externe		240	211	227	233	235	259	312	424	464	444	427	435	399

Source : Observatoire statistique IUFM

Annexe Fig. A26 : Evolution des "parts de marché" IUFM

Années	2002	2003	2004	2005
Part de marché à l'admissibilité	46,77	44,18	39,95	40,22
Part de marché à l'admission	62,61	57,48	55,63	50,25

Source : Rapport du directeur adjoint chargé du premier degré

Annexe Fig. A27: Situation des postes budgétaires délégués à la création de l'IUFM de Montpellier, comparée à la situation nationale des IUFM (1991)

Catégorie d'emplois	Postes au niveau national des IUFM	Pourcentage du stock national	Postes IUFM 1991	Pourcentage du stock national
Adjoints et chargés d'enseignement doc	116	3.0	2	2.1
Instituteurs IMF	344	9.1	3	3.1
Professeurs des écoles	49	1.3	6	6.3
Maîtres de conférences	240	6.4	5	5.2
Professeurs des universités	90	2.4	4	4.1
Personnels de direction	49	1.3	0	0
Inspecteurs	125	3.3	7	7.3
Agrégés	813	21.7		
Certifiés dt PLP	1917	51.2	63	71.9
Professeurs issus du CPR et CPEGC			6	
Total	3743	100	96	100

Source : Observatoire statistique IUFM

Annexe Fig. A28 : Evolution du nombre de DETU (96H)

	1992	1995	1998	2005
Montpellier 1	1	1	1	1
Montpellier 2	2	5	5	5
Montpellier 3	1	4	4	4
Perpignan	3	3	3	3
Total	7 (3.5 ETP)	13 (6.5 ETP)	13 (6.5 ETP)	13 (6.5 ETP)

Source : Observatoire statistique IUFM

Annexe Fig. A29 : Proportion des emplois de DETU en ETP par rapport à l'ensemble des emplois de l'IUFM de Montpellier

Emplois en ETP	1991 Total IUFM	1991 IUFM Montpellier	1999 Total IUFM	2005 IUFM Montpellier
DETU	175	3.5 (2%)	240.5	6.5 (2.7%)

Source : Statistiques ministère

Annexe Fig. A30 : Formateurs du second degré

Emplois	1991 Total IUFM	1991 IUFM Montpellier	1999 Total IUFM	1999 IUFM Montpellier	Plus de statistiques nationales après cette date
PRAG, PRCE	2733	69 (2,5%)	3066	91 (2,9%)	
IA IPR	125	6 (4,8%)	112	4 (3,5%)	

Source : Observatoire statistique et statistiques ministère

Annexe Fig. A31 : Formateurs du premier degré

Emplois	1991 Total IUFM	1991 IUFM Montpellier	1999 Total IUFM	1999 IUFM Montpellier	Plus de statistiques nationales après cette date
PREC, INSTIT	344	9 (2,6%)	369	7 (1,9%)	

Source : observatoire IUFM

Annexe Fig. A32 : Répartition des emplois d'enseignants et BIATOS par site en 2005

Sites	Carcassonne	Nîmes	Montpellier	Mende	Perpignan	TOTAL
ETUDIANTS						
PE1	145	189	207	69	171	781
PLC1	0	67	1149	0	205	1421
Total 1	145	256	1356	69	376	2202
STAGIAIRES						
PE2	70	155	179	21	87	512
PLC2	0	147	338	0	109	594
Total 2	70	302	517	21	196	1106
ADMINISTRATIS et SERVICE						
IATOS A	1	1	13		1	16
IATOS B		1	10	1	1	13
IATOS C	7	7	37,5	6	7	60,5
Divers (conseil général, PREC, contractuel)		3	12		1	6
Total 3	8	12	72,5	7	10	105,5
FORMATEURS						
Enseignants chercheurs	0	5	28	0	6	39
Certifiés	7	8,5	11,5	2,5	7,5	37
Agrégés	6,5	9	26	4	12,5	58
PREC	0	1	5	0	3	9
Total 4	13,5	23,5	70,5	6,5	29	143

Source : observatoire IUFM

Annexe Fig. A33 : Analyse financière à partir des comptes financiers de l'IUFM de Montpellier

IUFM MONTPELLIER	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000
Ressources universitaires totales par usager	8906	9955	8442	7668	6992	7893	8688	8 945	8145
Dépenses de l'I.U.F.M. de personnel/ Dépenses totales	16.85%	24.43	27.60%	25.55%	23.36%	24.70%	27.22%	27.89%	30.23%
Dépenses missions / Dépenses totales	18.66%	14.88%	15.05%	12.66%	9.02%	15.53%	15.67%	13.34%	15.68%
Dépenses totales de fonctionnement/ Dépenses totales	89,58 %	89,42%	91,92%	92,00%	91,31%	91.21%	89,14%	90.88%	91%
Total des dépenses	10,42%	10,58%	8,08%	8,00%	8,69%	8.79%	10,86%	9,12%	9.00%

d'investissement/ Dépenses totales									
Dépenses de l'I.U.F.M. d'investissement par usager	744	966	618	609	669	701	945	738	784

Source : Analyse des comptes financiers, direction des enseignements supérieurs

Annexe Fig. A34 : Deuxième plan de formation 1995-1999, 1^{er} degré, première année

1 ^{er} année	Heures
Français	84h+24h facultatives
Mathématiques	84h+24h facultatives
EPS	50h
Option 1	50h
Option 2	50h+24h facultatives de langue
Préparation et exploitation des stages (5 semaines)	40h
Formation générale*	114h+12h facultatives
Total	472h+84h facultatives

Source : Plan de formation de l'IUFM

*L'enfant et les apprentissages scolaires ; l'école et l'éducation ; la connaissance de l'école ; options (le corps la voix, l'audiovisuel)

Annexe Fig. A35 : Comparaison premier et deuxième plans de formation, 1er degré, première année

	Premier plan de formation 1 ^{er} année	Deuxième plan de formation 1 ^{er} année
Maths	104	84 (24h facultatives)
Français	104	84 (24h facultatives)
Biologie géologie	46	50
Sciences physique et technologie		
Histoire et géographie		
Langues	46	50
Arts		
Musique		
Education physique	30	50
Atelier optionnel		
Enseignement transversaux et généraux et communs	180 (6moduels)	114 (12h facultatives)
Préparation et exploitation de stages		40
Stages	5 semaines	5 semaines

Annexe Fig. A36 : Plan de formation 2003-2006, premier degré, première année

PE1	Horaire
TRONC COMMUN	
Français	90 h
Maths	90 h
EPS	45 h
Techniques et outils pour l'enseignement	12 h
Epreuves d'entretien	90 h
PERSONNALISATION	
Option 1 : sciences ou histoire et géographie	45 h
Option 2 : Langue vivante ou arts plastiques ou éducation musicale	45 h
TOTAL	417 h

Source : Plan de formation IUFM (2003-2006)

Annexe Fig. A37 : Deuxième plan de formation 1995-1999, 1^{er} degré, seconde année

2 ^{ème} année	Heures
Français	50h
Mathématiques	40h
EPS	30h
Education civique	10h
TICE	21h
Horaire commun 1	151h
Horaire commun 2 (préparation stage et mémoire)	17h
Horaire différencié (15h dans les options choisies au concours + 40h dans celles non choisies)	190h
Parcours personnalisé	45h+12h facultative
Formation générale	65h
Total	468h+12h facultative

Source : Plan de formation de l'IUFM

Annexe Fig. A38 : Comparaison premier et deuxième plans de formation 1er degré, deuxième année

Matières	Premier plan de formation 1991-1994 en heures	Deuxième plan de formation 1995-1999 en heures
Français	30	50
Mathématiques	30	40
EPS	30	30
Education civique		10
TICE		21
Horaire commun 1		151
Horaire commun 2 (préparation mémoire et stage)		17
Horaire différencié	248 (16h dans les options choisies au concours + 54h dans celles non choisies)	190 (15h dans les options choisies au concours + 40h dans celles non choisies)
Parcours personnalisé	16 Ateliers optionnels : ateliers artistiques, laboratoire de langues, expression théâtrale	45+12 facultative
Formation générale	90	65
Total (hors 8 semaines de stage en responsabilité)	428 hors options	468+12 facultative

Annexe Fig. A39 : Plan de formation 2003-2006, premier degré, deuxième année

PE2	Horaire
ACTIVITES ENCADREES	
Enseigner la langue française	75 h
Enseigner les maths	50 h
ABORDER LES AUTRES DISCIPLINES DE L'ECOLE	
EPS	30 h
Histoire et géographie	30 h
Sciences	45 h
Arts visuels	30 h
Education musicale	30 h
Langue étrangère	30 h
L'IDENTITE PROFESSIONNELLE	
L'école et ses valeurs	35 h

Les réalités scolaires particulières	40 h
Renforcer la dominante de formation	50 h
TECHNIQUES ET OUTILS	
Corps et voix	9 h
TICE	9 h
Documentation	6 h
TOTAL activités encadrées	449 h
ACTIVITES OPTIONNELLES	
Module langue vivante	25 h
Module optionnel de préparation aux périodes de formation à l'étranger	15 h
Module optionnel de préparation au C2i niveau 2	25 h

Source : Plan de formation IUFM (2003-2006)

Annexe Fig. A40 : Plan de formation 2003-2006, second degré, deuxième année

PLC2	
FORMATION ACCOMPAGNEE EN GROUPE	
Didactique et pédagogie de la discipline, histoire et épistémologie de la discipline, intégration scolaire, préparation aux divers contextes d'exercice, hétérogénéité et différenciation pédagogique	72 h
Analyse des pratiques professionnelles en groupe, Travail en équipe sur des dispositifs interdisciplinaires (UF), Méthodologie du mémoire, accompagnement des travaux écrits,	54 h
Observations en établissement, analyse des observations, des pratiques et compléments théoriques observations des divers contextes d'enseignement, autorité et sanctions, travail en équipe, valeurs, éthique, déontologie, citoyenneté, laïcité, fait religieux, gestion des violences le corps et la voix de l'enseignant	57 h
Formation Qualifiante obligatoire en Informatique C2i E (Certificat Informatique et Internet Enseignement) - éléments transversaux	12 h
Stages obligatoires, pratique accompagnée en présence des élèves	36 h
Sous total 225 h	
FORMATION ACCOMPAGNEE INDIVIDUELLE Stage en responsabilité y compris le suivi du tuteur	
Sous total 216 h	
FORMATION PERSONNELLE PARTIELLEMENT ENCADREE (PARCOURS PERSONNALISE)	
ATELIERS COMPLEMENTAIRES OPTIONNELS	3 ateliers maxi
Compléments de pédagogie générale : le corps et la voix de l'enseignant (complément du GFT), psychologie des adolescents (complément du GFT)	
Citoyenneté et environnement éducation à l'environnement pour un développement durable, éducation à la défense, éducation à la citoyenneté européenne, éducation au genre et mixité, Laïcité, enseignement du fait religieux	
Préparations spécifiques diverses : Mise au niveau C2i 1, Préparation au stage à l'étranger	
Travail personnel : rédaction du mémoire, participation à des stages d'établissement (PAF), travaux personnels non encadrés, stage à l'étranger (3 semaines environ)	
Sous total 207 h	
TOTAL	
648 h	

Source : Plan de formation IUFM (2003-2006)

Fig. A41 : Satisfaction exprimée par les stagiaires vis-à-vis des modules transversaux dans la construction de leurs compétences professionnelles

Dispositifs de formation	Cité par les stagiaires comme le moins utile pour la construction des compétences suivantes	Cité par les stagiaires comme le plus utile pour la construction des compétences suivantes
Mémoire	-Etre en mesure d'intégrer des élèves à besoins particuliers ou en situation de handicap -Préparer ses cours en croisant plusieurs sources et en innovant	-Concevoir aux différents moments de l'apprentissage une évaluation permettant de rendre compte des acquis des élèves -Agir au quotidien dans le respect de la

	-Utiliser les TIC pour travailler en réseau avec ses collègues	réglementation et des textes officiels -Analyser les pratiques professionnelles
Parcours individualisé	-Etre en mesure d'intégrer des élèves à besoins particuliers ou en situation de handicap -Construire des relations avec les parents ou les familles sur son enseignement et avec des partenaires extérieurs -Utiliser les TIC pour travailler en réseau avec ses collègues	-Concevoir aux différents moments de l'apprentissage une évaluation permettant de rendre compte des acquis des élèves -Agir au quotidien dans le respect de la réglementation et des textes officiels -Maîtriser les savoirs disciplinaires et didactiques nécessaires pour enseigner
Groupe aide pédagogique	-Etre en mesure d'intégrer des élèves à besoins particuliers ou en situation de handicap -Utiliser les TIC pour travailler en réseau avec ses collègues -Construire des relations avec les parents ou les familles sur son enseignement et avec des partenaires extérieurs	-Inscrire les valeurs de la République dans sa pratique professionnelle -Agir au quotidien dans le respect de la réglementation et des textes officiels -Analyser les pratiques professionnelles
Analyse de pratiques professionnelles	-Construire des relations avec les parents ou les familles sur son enseignement et avec des partenaires extérieurs -Utiliser les TIC pour travailler en réseau avec ses collègues -Concevoir aux différents moments de l'apprentissage une évaluation permettant de rendre compte des acquis des élèves	-Analyser les pratiques professionnelles -Agir au quotidien dans le respect de la réglementation et des textes officiels -Construire une progression des apprentissages

ANNEXE 5 : Rôle et compétence des responsables de l'IUFM (extraits)
--

I - Rôle et compétence des directeurs adjoints et des chargés de mission**1) Les directeurs adjoints**

Nommés par arrêté du recteur de l'académie pour une durée de cinq ans sur proposition du directeur de l'IUFM, les directeurs adjoints assistent le directeur dans sa mission. Ils disposent d'une autorité et d'une responsabilité déléguée dans des domaines de compétence déterminés par le directeur de l'IUFM.

Dans les domaines qui leur sont confiés, ils préparent les orientations générales de l'IUFM, assurent le pilotage, la mise en œuvre et le suivi des actions correspondantes et en rendent compte au directeur de l'IUFM.

Les directeurs adjoints placent leur action dans le cadre de l'unicité de l'établissement en tenant compte instamment de la nécessaire articulation avec les sites. Ils ont le souci constant de dialoguer avec les responsables de site, les chargés de mission, les responsables de département disciplinaire et les responsables des services centraux.

Les directeurs adjoints ont vocation à représenter l'établissement dans les réseaux qui organisent la vie éducative de l'académie ; ils sont les interlocuteurs privilégiés des corps d'inspection, des chefs d'établissement et des responsables des services du rectorat. Ils participent, en liaison avec les responsables de site, aux réseaux pédagogiques départementaux.

Les directeurs adjoints consultent les responsables de département disciplinaire chaque fois que le sujet traité le nécessite ; ils prennent leur avis, recueillent leurs propositions et leurs suggestions ; ils leur rendent compte de leurs décisions, dès lors qu'elles concernent l'activité du département.

Les directeurs adjoints travaillent en étroite collaboration avec le secrétaire général et les responsables de service concernés ; la collaboration avec les services administratifs s'effectue sous couvert des responsables de service et, in fine, du secrétaire général.

Une collaboration étroite est indispensable entre les directeurs adjoints et les responsables de site ; les directeurs adjoints informent les responsables de site et les réunissent si nécessaire, avant de représenter en équipe de direction les propositions qu'ils souhaitent formuler et les décisions qu'ils ont l'intention de proposer, dans le domaine de compétence qui leur est confié ; inversement les responsables de site répondent aux sollicitations des directeurs adjoints (questionnaires, enquêtes, informations...) et les informent des réunions à caractère général organisées dans les sites, des expériences pédagogiques mises en place ainsi que des difficultés rencontrées dans la mise en place des formations.

Pour exercer leurs responsabilités, les directeurs adjoints disposent d'une délégation de signature du directeur de l'IUFM constituant une mesure d'organisation interne mais n'autorisant pas un transfert de compétence.

2) Les chargés de mission

Les chargés de mission sont nommés par le directeur de l'IUFM qui leur confie la responsabilité d'un dossier précis ; la durée de leur mandat est au moins de un an, éventuellement renouvelable.

Les orientations générales de la charge de mission, son contenu, la programmation des actions à engager sont définis, en début d'année universitaire, par concertation entre le directeur de l'IUFM, les directeurs adjoints éventuellement concernés et le chargé de mission ; ils donnent lieu à un document écrit signé par le directeur de l'IUFM.

Les chargés de mission rendent compte de l'avancement de leur mission en équipe de pilotage ou de direction et au directeur ou aux directeurs adjoints ; en fin d'année universitaire ils présentent un bilan de leur action sous forme d'un exposé en réunion de l'équipe de pilotage ou direction et/ou d'un document écrit succinct.

Les chargés de mission doivent consulter et/ou réunir dans l'accomplissement de leur mission, les responsables de site et les responsables de département concernés par leur action.

Les chargés de mission sont invités à participer aux réunions de l'équipe de pilotage ou direction chaque fois qu'un point de l'ordre du jour concerne l'objet de leur mission.

II - Rôle et compétence du directeur de site

Nommé dans les fonctions par le directeur de l'IUFM, le directeur de site est responsable du fonctionnement pédagogique et administratif du site.

De fait, le directeur de site dispose d'une autorité fonctionnelle sur l'ensemble des personnels qui y sont affectés et arrête les décisions relatives à sa mission.

Cette note a pour objet de faire apparaître les missions dont le directeur de site est chargé ainsi que les relations qu'il entretient avec la direction et les services centraux de l'établissement.

1) Les domaines de collaboration

Le directeur de site est attributaire d'une mission générale visant à coordonner le fonctionnement pédagogique et administratif du site, qui lui est confiée par le directeur de l'IUFM en vertu de l'article 17.5 du Décret n° 90867 du 28 septembre 1990. Il dispose, pour l'accomplissement de sa mission, d'une délégation de signature. Simple mesure d'organisation du service, celle-ci n'entraîne pas de transfert de compétence ; elle est un acte personnel et précise les domaines et les conditions de la délégation.

1-1) Liaisons internes

Sur le plan pédagogique, le directeur de site peut solliciter le concours des professeurs organisés en départements disciplinaires ou se mettre en rapport avec les coordonnateurs des disciplines ou des formations éventuellement extérieures au site. Il peut être assisté dans le domaine pédagogique par des coordonnateurs pédagogiques.

Sur le plan administratif, le directeur de site peut être secondé par un responsable des services administratifs qui, sous son autorité fonctionnelle, dispose de secteurs d'intervention spécifiques dans les domaines de l'administration, de la gestion et de la sécurité.

1-2) Liaisons externes

L'ensemble des personnels restant placé sous l'autorité hiérarchique du directeur de l'IUFM, la notation, l'avancement et l'accès aux positions de la fonction publique de ceux-ci relèvent de l'autorité de ce dernier. Par voie de conséquence, les actes unilatéraux les concernant seront présentés au directeur de l'IUFM ou au secrétaire général qui l'assiste.

En outre, les correspondances ayant une portée générale seront soumises à la signature du directeur de l'IUFM ou du secrétaire général. Il en va de même des documents et des correspondances de portée générale relatives à la gestion des formations et au fonctionnement pédagogique, qui seront signées par le directeur de l'IUFM ou les directeurs adjoints ayant reçu mission dans ces divers domaines.

2) Les compétences du responsable de site

D'une manière générale il veille à l'exécution des décisions arrêtées par le directeur de l'IUFM ou par le secrétaire général et les directeurs adjoints qui l'assistent.

2-1) Représentation du directeur de l'IUFM

La modernisation de l'administration rend indispensable la mise en œuvre d'une fonction de gestion des ressources humaines ; il appartient au directeur de site d'y veiller. Le responsable des services administratifs exerce naturellement cette fonction vis-à-vis des IATOS.

A ce titre, le directeur de site a un rôle primordial d'information et de communication auprès de l'ensemble des personnels, des stagiaires et des étudiants. Il les réunit régulièrement ou veille à la qualité de l'information qui leur est diffusée.

A la demande du directeur de l'IUFM, il représente l'établissement auprès des partenaires et des autorités locales. Il assure d'autre part, avec le responsable des services administratifs, le relais administratif et pédagogique avec ces mêmes partenaires et autorités.

2-2) Compétences dans le domaine pédagogique

Dans le cadre de la réalisation du plan de formation et des services arrêtés par le directeur de l'IUFM ou les directeurs adjoints désignés, le directeur de site fixe l'emploi du temps de chacun des professeurs affectés dans le site, des formateurs y intervenant et des IMF des écoles annexes et d'application qui y sont rattachés. Il adresse régulièrement au directeur de l'IUFM ou au directeur-adjoint concerné, selon le calendrier fixé, les fiches de service (services prévisionnels ou services faits) des enseignants.

De même, il arrête l'emploi du temps des étudiants et des stagiaires affectés dans le site et les répartit dans les groupes pédagogiques.

Il est le garant du bon fonctionnement des enseignements mis en place conformément aux objectifs, calendriers, horaires définis dans le plan de formation.

Le directeur de site veille à la mise en place des procédures d'évaluation adoptées dans l'établissement en ce qui concerne les enseignements ainsi que des procédures de validation des stagiaires.

Il suit les expériences pédagogiques conduites dans le département en partenariat, et assure le relais entre le directeur de l'IUFM ou le directeur-adjoint qui l'assiste et les partenaires concernés.

2-3) Compétences dans le domaine administratif

Dans le respect des règles de l'établissement, le directeur de site arrête l'emploi du temps des personnels IATOS et les affecte sur les postes disponibles, sur proposition du chef des services administratifs.

Dans le cadre de ces mêmes règles, il arrête les missions et déplacements effectués dans le département par les personnels et les stagiaires du site.

Secondé par le responsable des services administratifs, il veille à la bonne organisation des élections aux conseils et préside le bureau de vote du site. Il répond aux enquêtes et met à jour de la base informatique qui assure le lien indispensable avec les services centraux.

Il décide de l'utilisation éventuelle des locaux en dehors de leur emploi prioritaire pour la réalisation du plan de formation, et signe dans ce cas les conventions d'utilisation des locaux passées à cet effet avec les demandeurs.

2-4) Gestion matérielle et financière

Dans le cadre de l'enveloppe générale allouée au site, il arrête le budget de fonctionnement du site sur proposition du responsable des services administratifs ou du gestionnaire et mandate les dépenses. Sauf disposition contraire, il liquide les frais de déplacement et de stage effectués dans le département par les personnels du site ou par les stagiaires.

Il décide des aménagements et des améliorations apportés aux bâtiments sur proposition du responsable des services administratifs concerné ou du gestionnaire.

Il autorise le prêt ou le dépôt des matériels du site à l'extérieur de celui-ci et signe les conventions nécessaires dans ce but.

3) Les compétences du directeur de site en matière de responsabilité

Il veille à la mise en œuvre, par le responsable des services administratifs ou du gestionnaire s'il existe, des mesures concernant la sécurité des biens et des personnes (assurances, contrats obligatoires, carnet de sécurité, exercices d'évacuation, passage de la commission de sécurité et exécution de ses recommandations, vérification de toutes les installations, conformité de l'utilisation des locaux ...). En cas de danger, il prend toutes les mesures conservatoires qui s'imposent avant intervention éventuelle de la collectivité propriétaire.

La loi du 13 mai 1996 relative à la responsabilité pénale pour faits d'imprudence ou de négligence a été adoptée pour répondre aux dispositions du code pénal relatives aux délits non intentionnels : elle précise qu'il y a délit, lorsque la loi le prévoit, en cas d'imprudence, de négligence ou de manquement à une obligation de prudence ou de sécurité prévue par la loi ou les règlements, sauf si l'auteur des faits a accompli les diligences normales compte tenu, le cas échéant, de la nature de ses missions ou de ses fonctions, de ses compétences ainsi que du pouvoir et des moyens dont il disposait.

Ce texte législatif a le souci d'éviter l'édiction de dispositions spécifiques liées à une catégorie de personnes. Dans la pratique, la responsabilité pénale peut ainsi s'appliquer à tout agent de l'IUFM à qui a été confié des responsabilités en matière de sécurité.

Le directeur de site veille à ce que, sous son autorité, le responsable des services administratifs ou le gestionnaire dispose du pouvoir et des moyens indispensables pour assurer sa mission en matière de sécurité.

III - Rôle et compétence des responsables des services administratifs du site

Fonctionnaire administratif de catégorie A, le responsable des services administratifs est nommé dans ses fonctions par le directeur de l'IUFM. Il seconde dans son action le responsable du site et intervient dans le domaine spécifique de l'administration et de la gestion de son site d'affectation.

Cette note a pour objet de faire apparaître les missions particulières de ce responsable et les relations fonctionnelles qui existent entre lui et le directeur de site.

En outre, du fait de la modification des textes qui déterminent la responsabilité pénale des fonctionnaires en cas d'imprudence ou de négligence, il est apparu indispensable de préciser les compétences du chef des services administratifs dans le domaine de la sécurité.

1) Les domaines de collaboration du directeur de site et du responsable des services administratifs

Le responsable du site est attributaire d'une mission générale de direction visant à coordonner le fonctionnement pédagogique et administratif du site, qui lui est confiée par le directeur de l'IUFM en vertu de l'article 17.5 du Décret n° 90867 du 28 septembre 1990. Il dispose, pour l'accomplissement de sa mission, d'une délégation de signature. Simple mesure d'organisation du service, celle-ci n'entraîne pas de transfert de compétence ; elle est un acte personnel qui précise les domaines et les conditions de la délégation.

De fait, le directeur de site possède une autorité fonctionnelle sur l'ensemble du site et des personnels qui y sont affectés. Il est secondé dans sa tâche par un attaché, chef des services administratifs du site, qui relève sur le plan hiérarchique de l'autorité du directeur de l'IUFM ou du secrétaire général qui assiste ce dernier, mais se trouve placé sous l'autorité fonctionnelle du responsable de site.

En pratique, si la notation, l'avancement et l'accès aux positions de la fonction publique relèvent du directeur de l'IUFM, le responsable des services administratifs a le devoir de collaborer et d'œuvrer avec le directeur au bon fonctionnement du site. Le responsable du site, de par la mission qui lui est confiée, a voix prépondérante dans toutes les décisions relatives à l'accomplissement de celle-ci.

Dans cette même perspective, il est par ailleurs indispensable que les courriers et les documents élaborés par le responsable des services administratifs soient soumis à la signature du responsable de site, sauf cas ponctuel d'absence ou d'empêchement éventuellement prévu dans la délégation de ce dernier.

En revanche, pour assouplir le dispositif et lui donner de la réactivité, le responsable des services administratifs se voit doter de la part du directeur de l'IUFM d'une délégation de signature pour l'engagement des commandes. De même, il a la possibilité de liquider les frais de déplacement lorsque l'ordre de mission a été délivré par le responsable de site.

2) Les compétences du responsable des services administratifs

2-1) Gestion matérielle

2-1-1) Entretien et maintenance du patrimoine

Chargé de l'entretien courant des locaux, des installations et des matériels, le responsable des services administratifs du site fait appel aux personnels de service de l'établissement et aux entreprises extérieures.

Il propose au responsable du site les améliorations et les aménagements du patrimoine, immobilier et mobilier, qui lui paraissent nécessaires.

Il est souhaitable qu'il puisse associer aux travaux de maintenance mis en œuvre par la collectivité propriétaire dont il prépare l'information.

2-1-2) Sécurité des locaux

La charge de la gestion matérielle lui confère une responsabilité particulière en matière de sécurité, aux côtés du responsable de site.

Son action dans l'exécution des travaux d'entretien des matériels et des locaux ainsi que dans la prévention des risques est essentielle (tenue du carnet de sécurité, mise en œuvre proposées par la commission départementale de sécurité et préparation des visites de cette instance, exercices d'évacuation, convocation des organismes de contrôle réglementaire, vérification des installations y compris sportives et des écoles annexes, mesures de formation des personnels IATOS).

En cas de danger, il doit informer le directeur de site et prendre les mesures de nature à éviter la réalisation du risque constaté.

Enfin, il faut préciser que toute utilisation des locaux en dehors des utilisations liées à la réalisation du plan de formation doit faire l'objet d'une convention d'utilisation.

2-2) Gestion administrative

2-2-1) Administration générale

La modernisation des services (recherche d'une simplification des procédures administratives et de l'amélioration qualitative de l'accueil du public) rend indispensable la mise en œuvre d'une fonction de gestion des ressources humaines IATOS dans chaque site, en liaison avec les services centraux. Cette fonction incombe au responsable des services administratifs qui, en accord avec le directeur du site, organise les emplois du temps, répartit les tâches et propose la note annuelle des IATOS.

Par ailleurs, le responsable des services administratifs prend une part active à l'organisation des tâches de scolarité en liaison avec les services centraux.

2-2-2) Administration pédagogique

La spécialité de l'IUFM étant la formation, il appartient au responsable des services administratifs d'apporter au responsable du site le soutien administratif aux tâches liées à la formation (stages), la gestion des plannings (emplois du temps, tableau d'utilisation des salles) ou toute autre tâche que définira le responsable du site.

2-3) Gestion financière

Le responsable des services administratifs assure la gestion financière et veille à la tenue de la comptabilité administrative pour le compte du responsable du site.

Il propose au responsable du site le budget de fonctionnement du site.

Il tient, en outre, à la tenue d'une comptabilité des stocks, à celle de l'inventaire des biens appartenant à l'établissement et à la conservation matérielle de ces derniers.

2-4) Autres missions

Le responsable des services administratifs peut être chargé par le directeur de l'IUFM de missions ponctuelles pour l'ensemble de l'établissement dans des domaines de compétence spécifiques (marchés, patrimoine immobilier, contrôle de gestion, gestion des ressources humaines...).

3) Les compétences du responsable des services administratifs en matière de responsabilité

La loi du 13 mai 1996 relative à la responsabilité pénale pour des faits d'imprudence ou de négligence a été adoptée pour répondre aux dispositions du code pénal relatives aux délits non intentionnels : elle précise qu'il y a délit, lorsque la loi le prévoit, en cas d'imprudence, de négligence ou de manquement à une obligation de prudence ou de sécurité prévue par la loi ou le règlement, sauf si l'auteur des faits a accompli les diligences normales compte tenu, le cas échéant, de la nature de ses missions ou de ses fonctions, de ses compétences ainsi que du pouvoir et des moyens dont il disposait.

Ce texte législatif a le souci d'éviter l'édiction de dispositions spécifiques liées à une catégorie de personnes. Dans la pratique, la responsabilité pénale peut ainsi s'appliquer à tout agent de l'IUFM à qui a été confié des responsabilités en matière de sécurité.

Il est bien évident que la charge de la gestion matérielle confère au responsable des services administratifs, aux côtés du directeur du site, une responsabilité particulière en matière de sécurité.

IV - Rôle et compétence des responsables de services

Fonctionnaire de catégorie A, nommé par l'administration centrale dans l'établissement, le responsable de service est affecté en cette qualité par décision du directeur de l'IUFM.

1) Les compétences du responsable de service

Il dispose d'une autorité statutaire et d'une responsabilité liée à son grade.

La décision de délégation de signature, de la part du directeur de l'IUFM, permet l'exercice de cette autorité. L'intégration dans l'équipe de direction élargie témoigne de la place du responsable de service dans l'établissement, il est appelé par-là à participer à la préparation des orientations générales de l'IUFM.

Dans les domaines qui lui sont confiés, il a autorité sur son service et il en assure la responsabilité fonctionnelle. Il doit faire en sorte qu'au sein du service les activités soient menées avec efficacité.

Le responsable de service place son action dans le cadre de l'unicité de l'établissement en tenant compte constamment de la nécessaire articulation avec les sites.

Il a le souci de travailler avec notamment le secrétaire général, l'agent comptable - chef des services financiers, - les directeurs adjoints et les autres responsables de services. Il est également l'interlocuteur privilégié des services déconcentrés, inspections académiques et rectorat.

Cette place spécifique dans l'organigramme de l'établissement permet au responsable de service de disposer des informations qui lui sont nécessaires pour exercer son activité et de mieux informer le service sur les objectifs stratégiques. Informé à la source, il a le souci de diffuser ce matériel informatif auprès de ses collaborateurs, tout comme il veille à la bonne communication externe, de fait il relie l'environnement et l'organisation en répondant aux sollicitations, demandes, réclamations. Il est le garant de l'animation du service et du réseau administratif.

2) Le régulateur du service

La modernisation des services, la recherche d'une meilleure efficacité des procédures donnent à la conduite du changement une importance considérable. Le responsable du service, avec le souci de consulter ses collaborateurs et de recueillir leurs propositions, prend l'initiative dans ce domaine, il imagine des scénarios d'amélioration des procédures en mobilisant les moyens humains, financiers, techniques nécessaires. Il maintient l'organisation en éveil.

De plus, le responsable de service supervise les activités du service. Il organise les activités et les évalue de telle façon qu'elles obéissent à des impératifs de légalité et de qualité. Il est expert dans son domaine d'activité ; De la sorte il apporte une formation permanente aux agents affectés dans le service.

En outre, il régule le fonctionnement du service (conflits, dysfonctionnements) ; Il propose la programmation des activités et la répartition du travail.

Enfin, le responsable de service doit avoir le souci de conserver la mémoire des procédures et des activités. C'est un des éléments nouveaux de la gestion des ressources humaines, gestion à laquelle le responsable de service, en qualité notamment de notateur premier et de responsable de l'évaluation du travail de ses subordonnés doit concentrer toute son attention. [...]

ANNEXE 6 : Le questionnaire d'évaluation des compétences adressé aux stagiaires et les réponses
--

IDENTIFICATION

Age au moment de la formation :

Sexe : M F.....

Site :

Année de formation

Avez-vous suivi des enseignements de pré professionnalisation à l'université ?

Oui

Non

Indiquez la dénomination de votre diplôme universitaire le plus élevé et le champ disciplinaire au moment de votre formation :

Arts, lettres, langues :

Droit, économie, gestion :

Sciences humaines et sociales :

Sciences, technologies, santé :

Autres :

Quel mode de préparation au concours avez-vous suivi ?

PE1 en IUFM - Lequel?

Préparation avec le CNED

Personnelle

Quelle était votre expérience de la classe avant votre entrée en PE2,

Enseignement en responsabilité - niveau - durée

Stages de l'année de PE1

Autre

Aucune

Quelle était votre situation pendant l'année universitaire précédente ?

PE1 (PLC1) en IUFM

Terrain / liste complémentaire

Autre

INFORMATION POUR RÉPONDRE AU QUESTIONNAIRE

L'objectif est d'évaluer, à froid, de manière différée, les dispositifs de formation dans la construction des compétences professionnelles des stagiaires. Ces compétences sont décrites par la combinaison d'indicateurs proches sémantiquement de la compétence exprimée dans le référentiel du cahier des charges de la formation de 2006 conjuguée à une échelle de mesure du sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires ainsi que l'évolution de ce sentiment en cours d'année. Une banque de 20 compétences est constituée.

Dans la première partie du questionnaire vous êtes invité-e à répondre à la question suivante : *A travers quels dispositifs de formation avez-vous appris à construire les compétences professionnelles suivantes ?*

Pour un dispositif donné, cochez une case de 0 (= pas du tout) à 3 (=tout à fait), 1 et 2 représentent des valeurs intermédiaires 1 (= moyennement efficace), 2 (=efficace).

Par exemple, si vous cochez simultanément la case 3 de la colonne de la question n°1 et la ligne 3, vous estimez que le dispositif LVE a été tout à fait efficace pour construire la compétence «Inscrire les valeurs de la République dans sa pratique professionnelle ». En revanche si la ligne 4 Histoire et géographie est positionnée à 0 cela signifie que ce dispositif n’a pas été efficace dans la construction de cette compétence. Si vous ne cochez pas la ligne 2 Mathématiques cela signifie que ce dispositif n’a pas activé une construction de compétence dans ce domaine et n’est donc pas concerné.

EXEMPLE n° 1 *Expérience professionnelle : Inscrire les valeurs de la République dans sa pratique professionnelle (compétence 1)*

	0	1	2	3
Formation disciplinaire et didactique : Français		X		
Formation disciplinaire et didactique : Mathématiques				
Formation disciplinaire et didactique : LVE				X
Formation disciplinaire et didactique : Histoire et géographie	X			
Formation disciplinaire et didactique : Sciences			X	
Formation disciplinaire et didactique : Arts visuels		X		
Formation disciplinaire et didactique : Musique				
Polyvalence et renforcement polyvalence				X
Pédagogie générale (GAP)				X
Analyse des pratiques professionnelles (APP)			X	
Mémoire : Réflexion et préparation			X	
Mémoire : Tutorat			X	
Parcours individualisé	X			
Parcours individualisé : stage à l'étranger				
Stage de pratique accompagnée		X		
Stage en responsabilité et filé				X

	Pas du tout efficace			Tout à fait efficace	
Avant formation en septembre					

	Pas du tout efficace			Tout à fait efficace	
Après formation en juin					

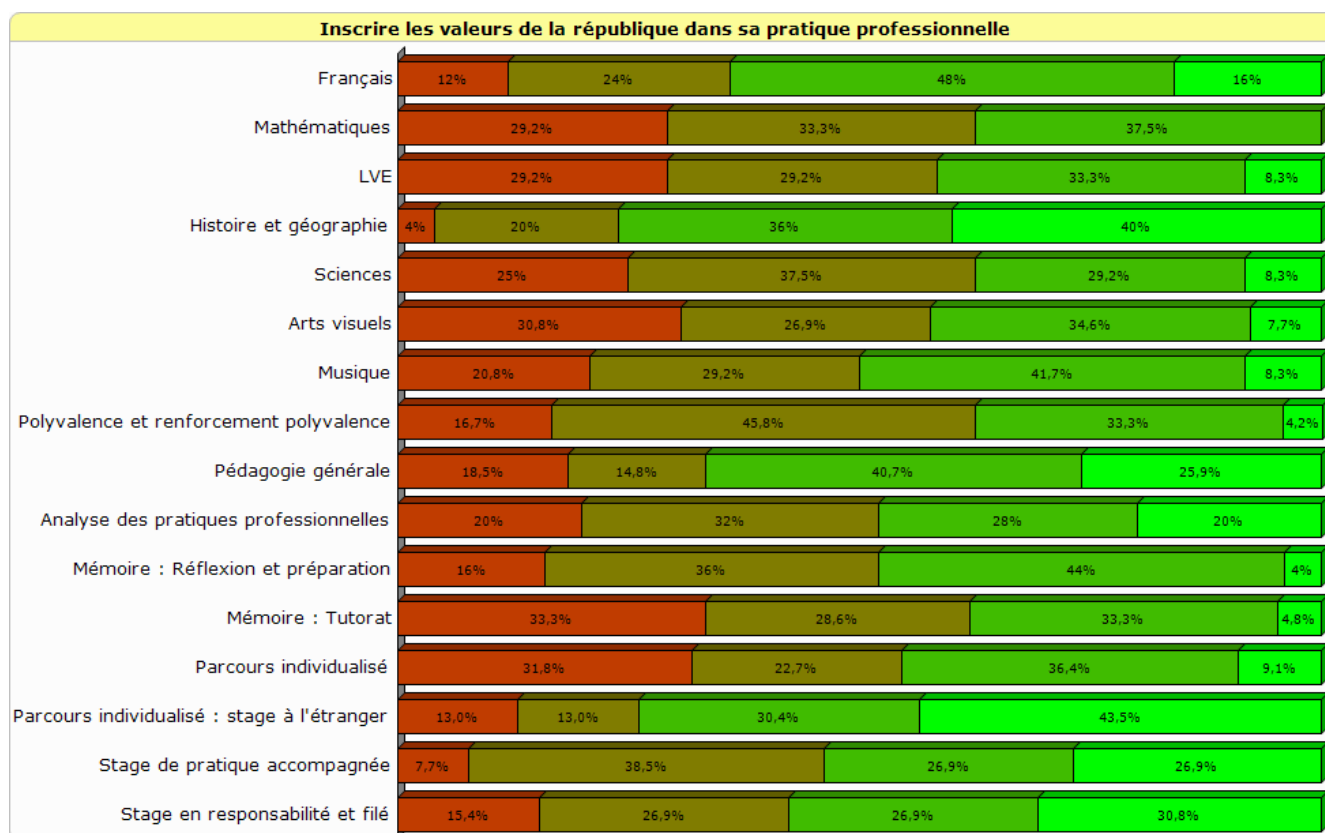
Le deuxième questionnaire évalue l'évolution du sentiment de compétence personnel de chaque stagiaire développé au cours de l'année de formation.

Une partie expression libre est proposée aux stagiaires.

L'évaluation de trois dispositifs (module maternelle, dispositif de FOAD, centre de ressources documentaires) est proposée à partir d'un questionnaire de satisfaction.

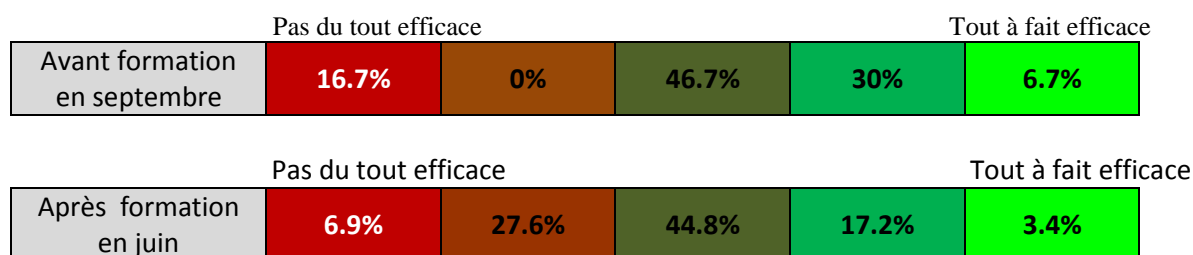
LE QUESTIONNAIRE : LES RÉSULTATS

1) *Expérience professionnelle* : Inscrire les valeurs de la République dans sa pratique professionnelle (compétence 1)

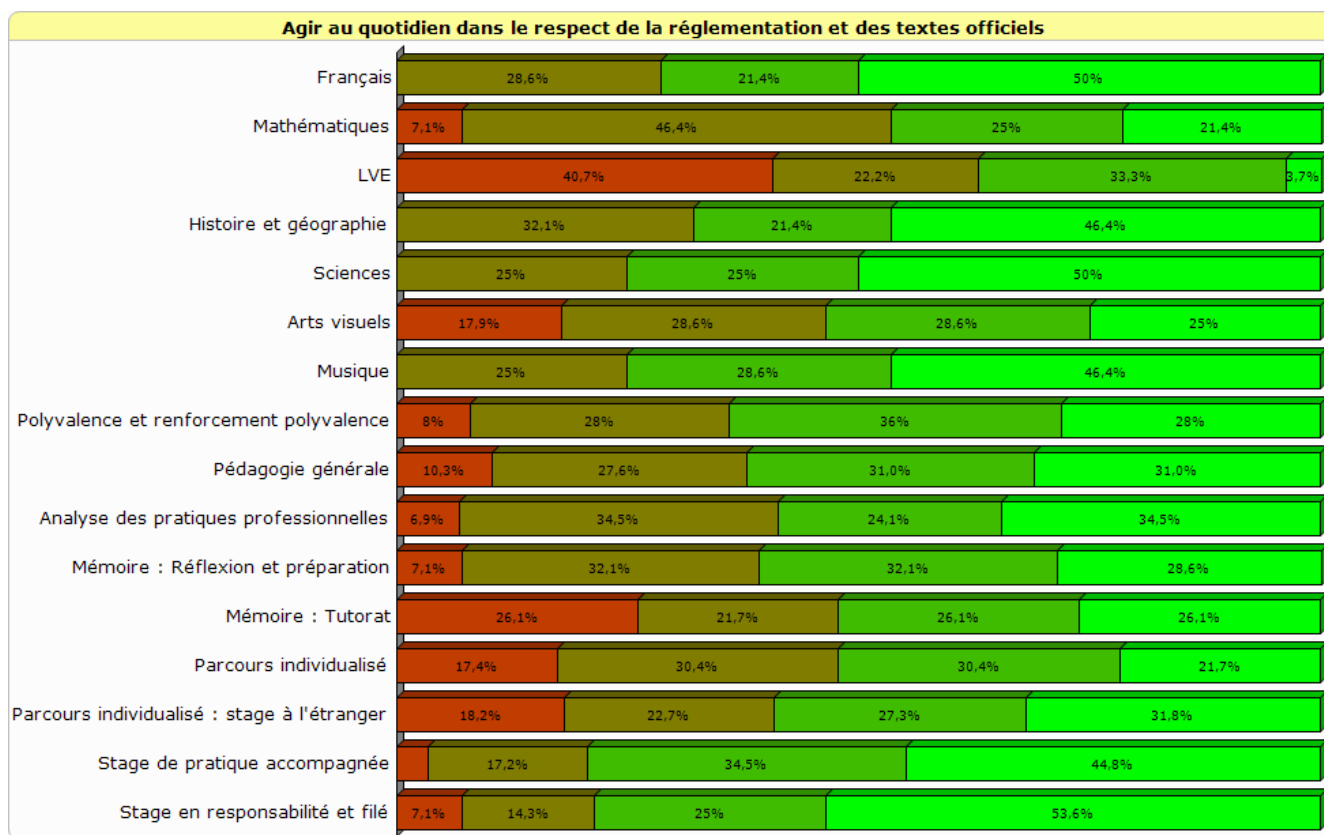


- Pas du tout efficace
- Moyennement efficace
- Efficace
- Très efficace
- Tout à fait efficace

Inscrire les valeurs de la République dans sa pratique professionnelle (compétence 1)

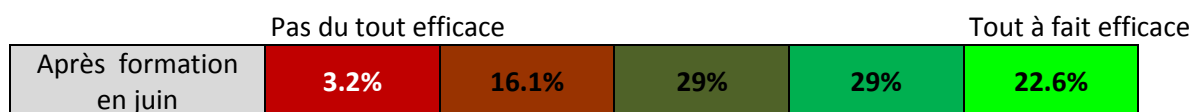
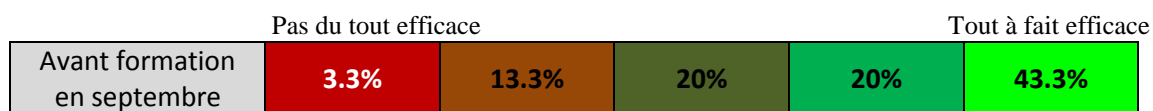


2) *Expérience professionnelle* : Agir au quotidien dans le respect de la réglementation et des textes officiels (compétence 1)

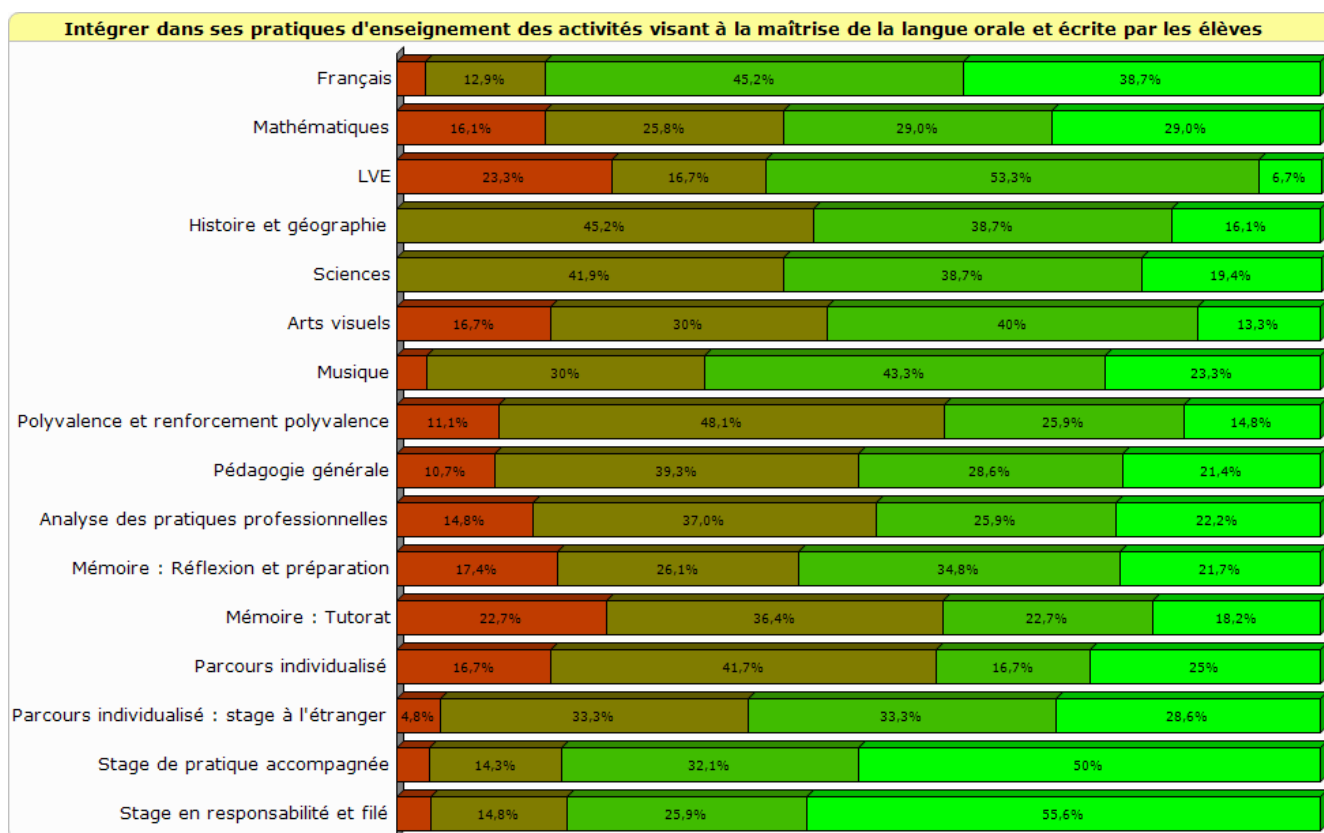


- Pas du tout efficace
- Moyennement efficace
- Efficace
- Très efficace
- Tout à fait efficace

Agir au quotidien dans le respect de la réglementation et des textes officiels (compétence 1)

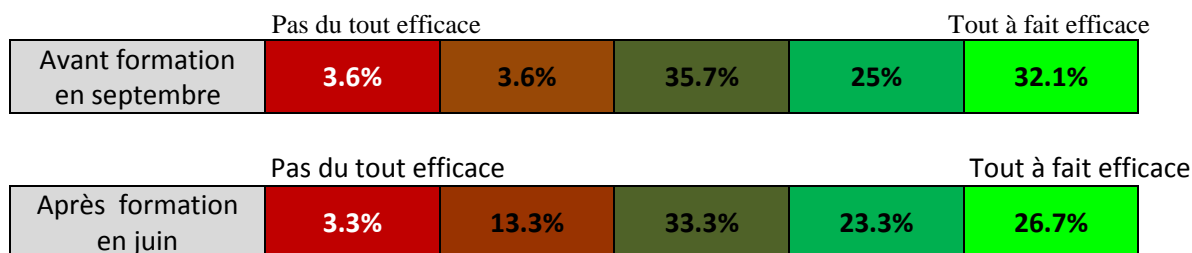


3) Apports didactiques, pédagogiques et institutionnels : Intégrer dans ses pratiques d'enseignement des activités visant à la maîtrise de la langue orale et écrite par les élèves (compétence 2)

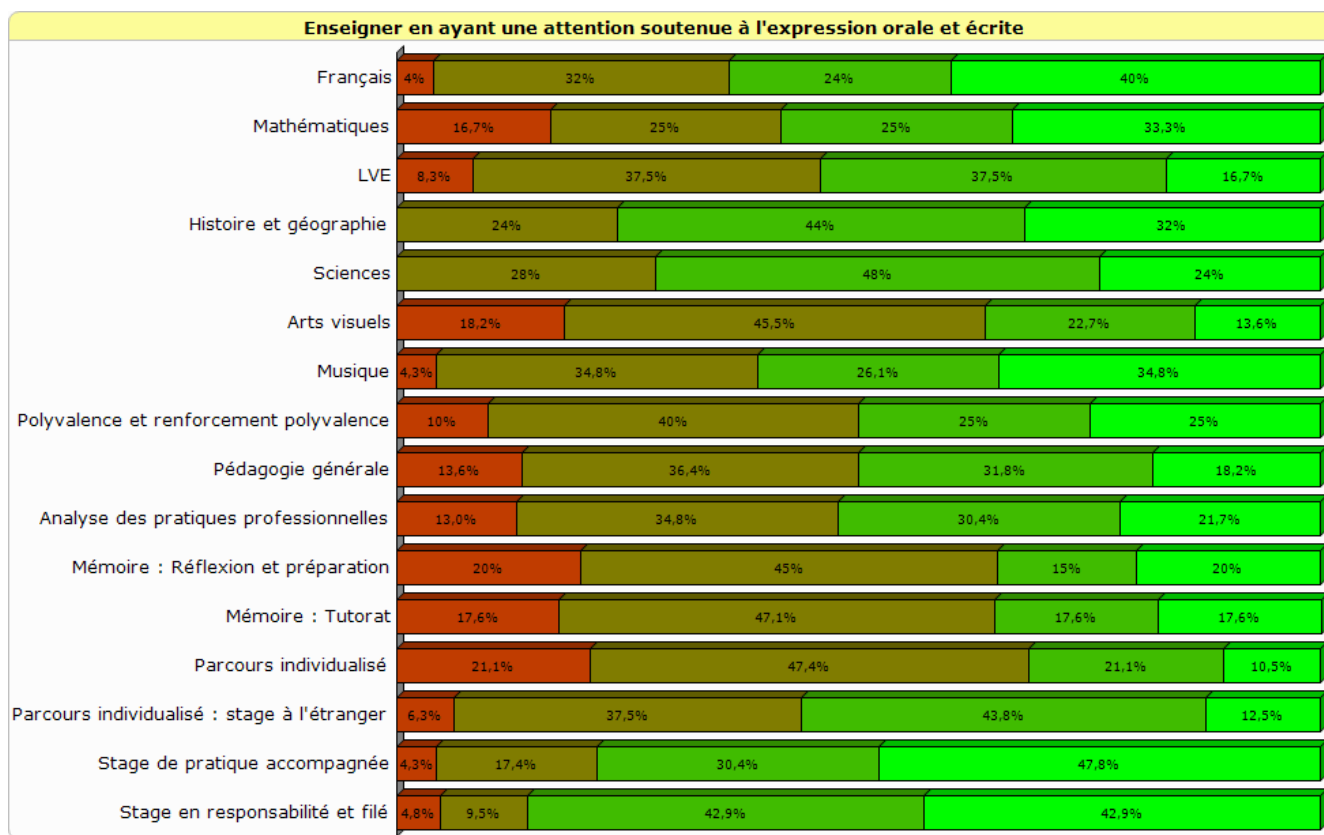


- Pas du tout efficace
- Moyennement efficace
- Efficace
- Très efficace
- Tout à fait efficace

Intégrer dans ses pratiques d'enseignement des activités visant à la maîtrise de la langue orale et écrite par les élèves (compétence 2)

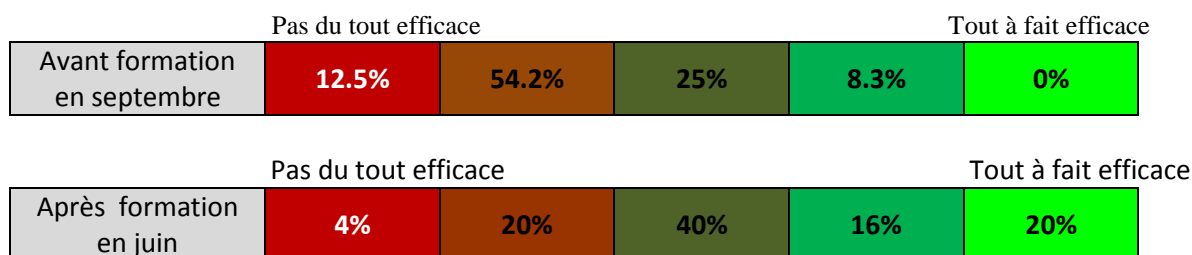


4) Apports didactiques, pédagogiques et institutionnels : Enseigner en ayant une attention soutenue à l'expression orale et écrite (compétence 2)

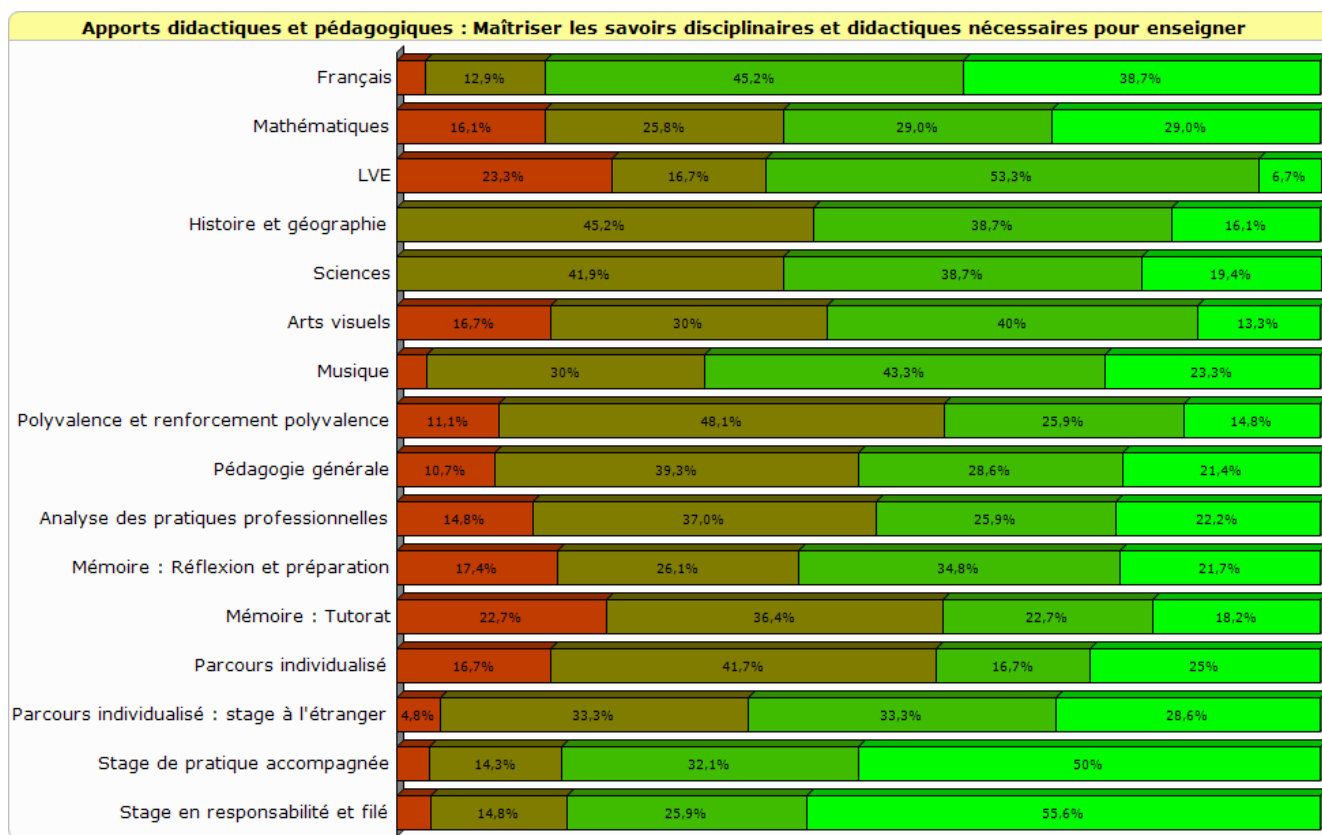


- Pas du tout efficace
- Moyennement efficace
- Efficace
- Très efficace
- Tout à fait efficace

Enseigner en ayant une attention soutenue à l'expression orale et écrite (compétence 2)

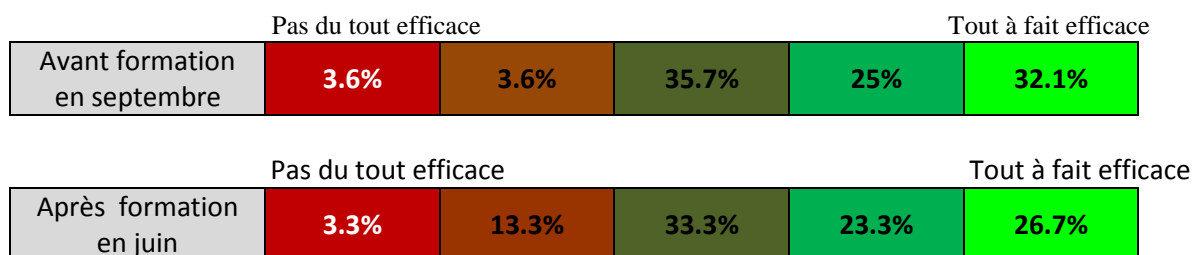


5) Apports didactiques et pédagogiques : Maîtriser les savoirs disciplinaires et didactiques nécessaires pour enseigner (compétence 3)

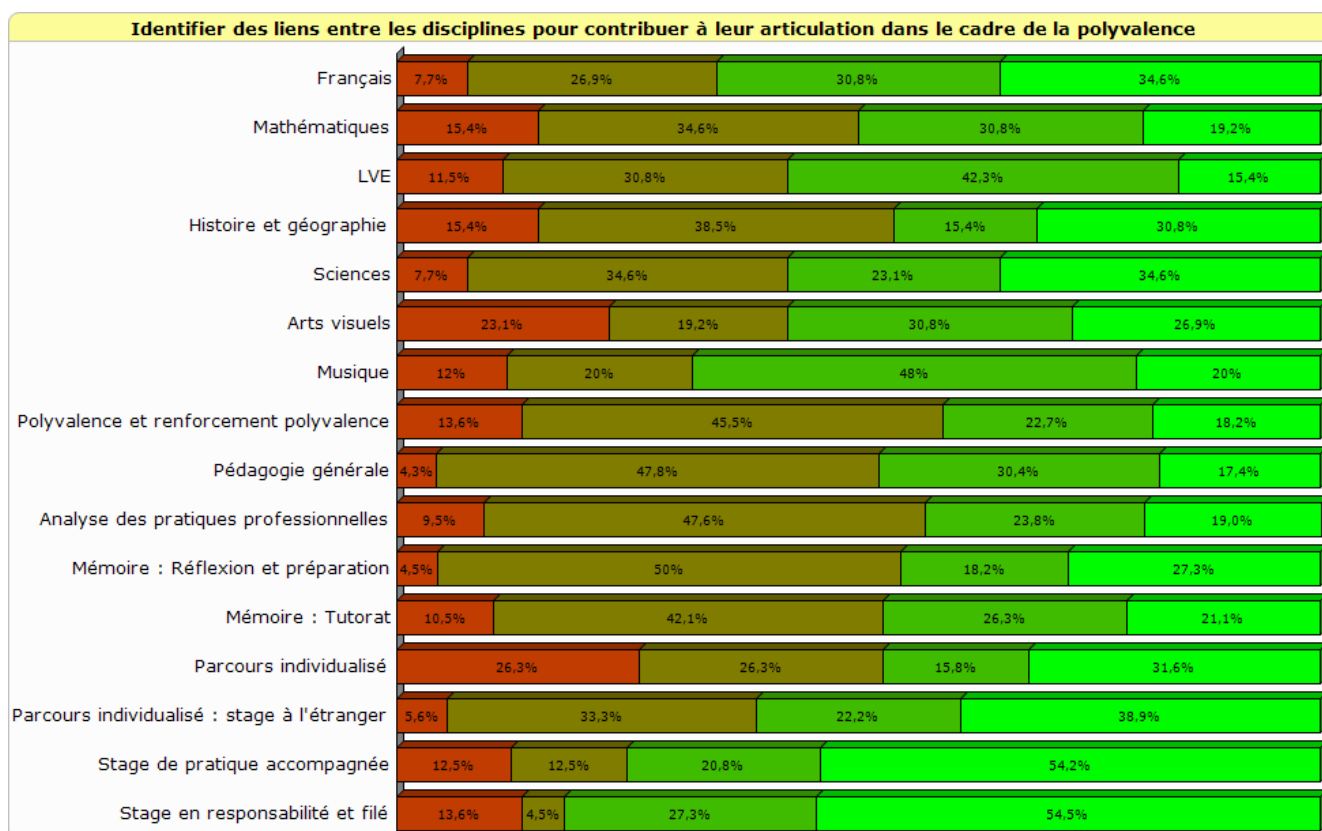


- Pas du tout efficace
- Moyennement efficace
- Efficace
- Très efficace
- Tout à fait efficace

Maîtriser les savoirs disciplinaires et didactiques nécessaires pour enseigner (compétence3)

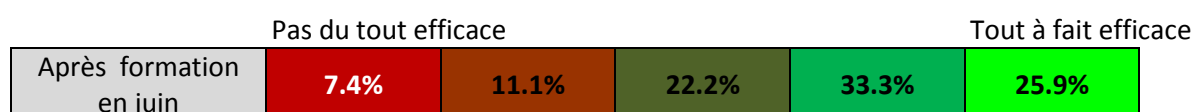
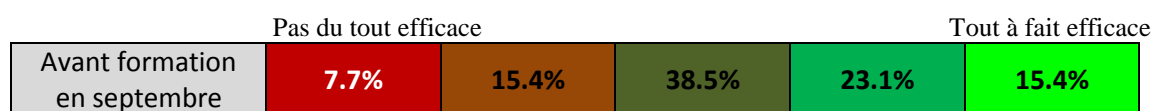


6) Apports didactiques et pédagogiques : Identifier des liens entre les disciplines pour contribuer à leur articulation dans le cadre de la polyvalence (compétence 3)

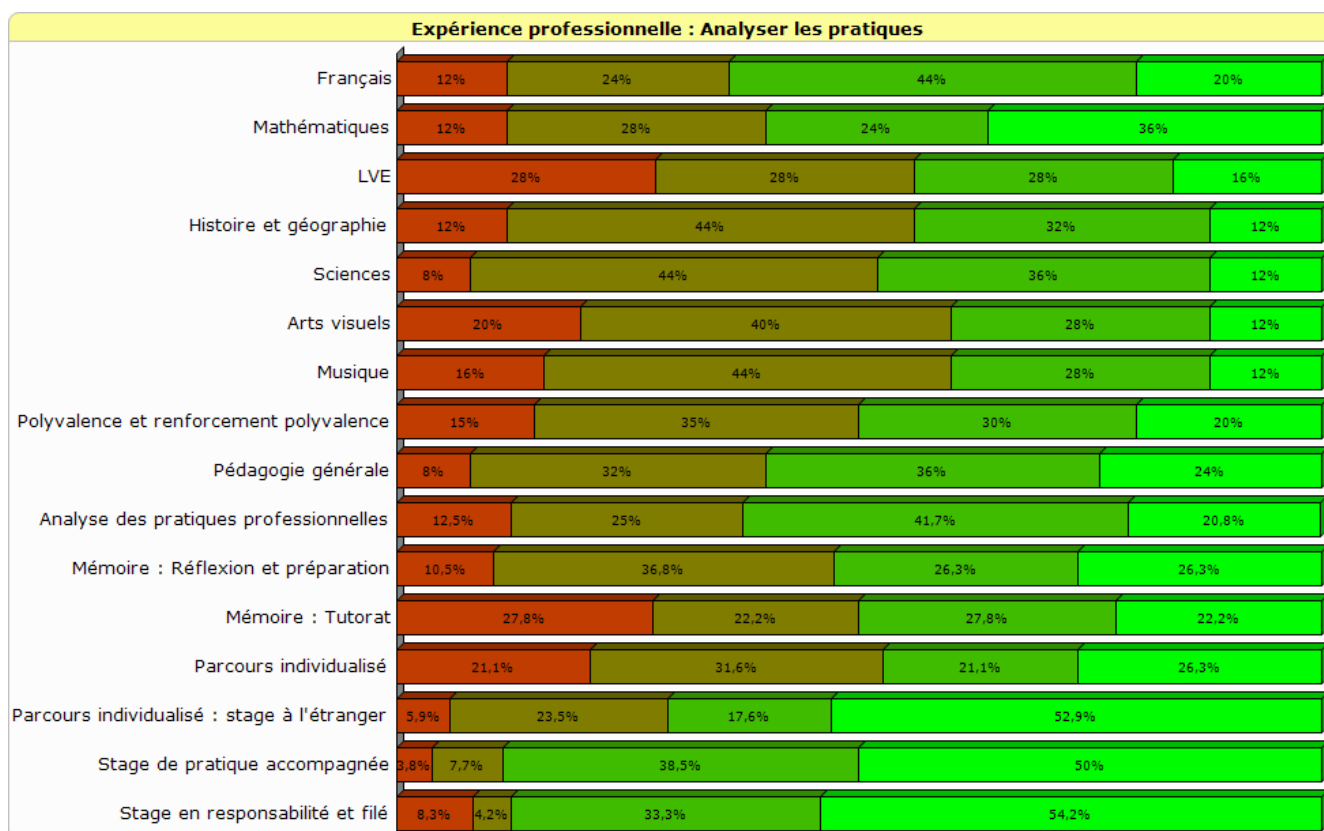


- Pas du tout efficace
- Moyennement efficace
- Efficace
- Très efficace
- Tout à fait efficace

Identifier des liens entre les disciplines pour contribuer à leur articulation dans le cadre de la polyvalence (compétence 3)

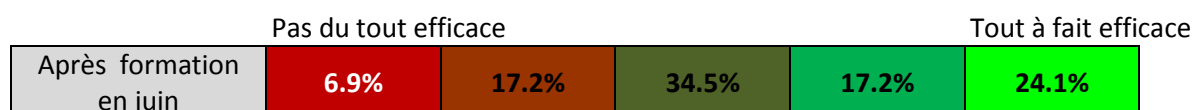
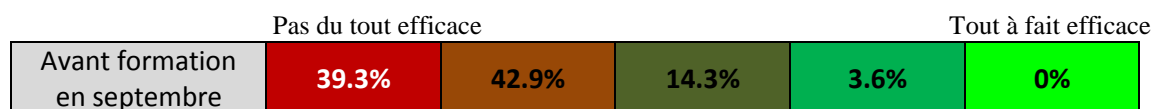


7) *Expérience professionnelle* : Analyser les pratiques professionnelles (compétence 4)

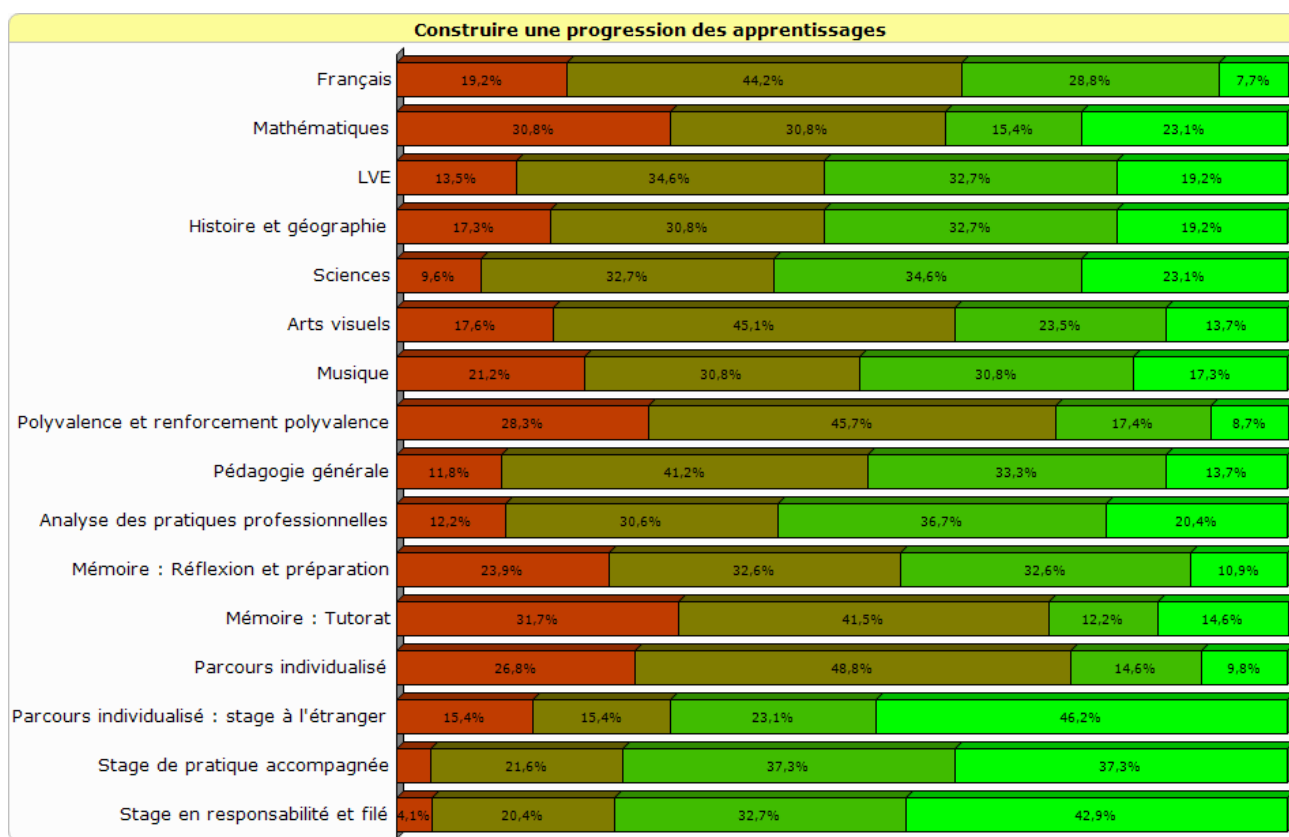


- Pas du tout efficace
- Moyennement efficace
- Efficace
- Très efficace
- Tout à fait efficace

Analyser les pratiques professionnelles (compétence 4)



8) Apports didactiques, pédagogiques et institutionnels : Construire une progression des apprentissages (compétence 4)



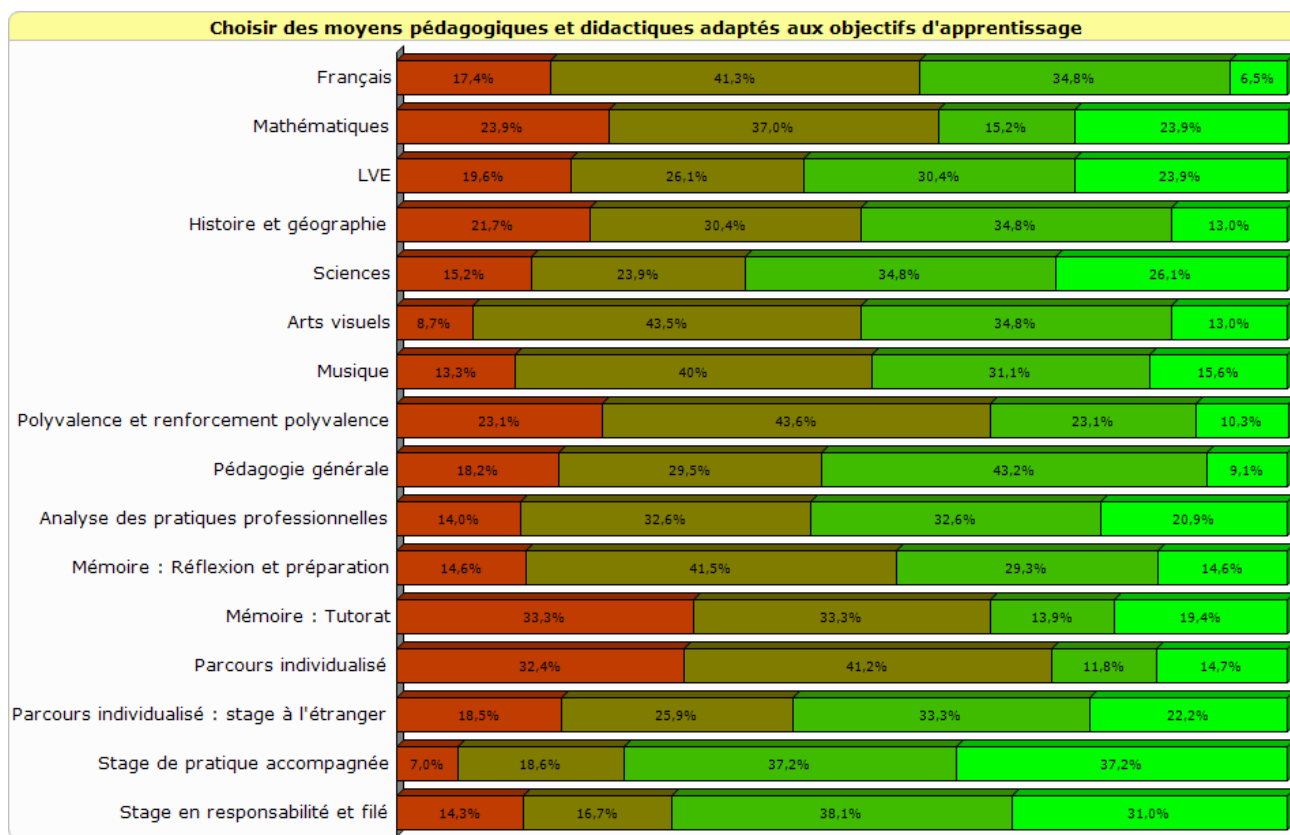
- Pas du tout efficace
- Moyennement efficace
- Efficace
- Très efficace
- Tout à fait efficace

Construire une progression des apprentissages (compétence 4)

	Pas du tout efficace			Tout à fait efficace	
Avant formation en septembre	40.8%	53.1%	4.1%	2%	0%

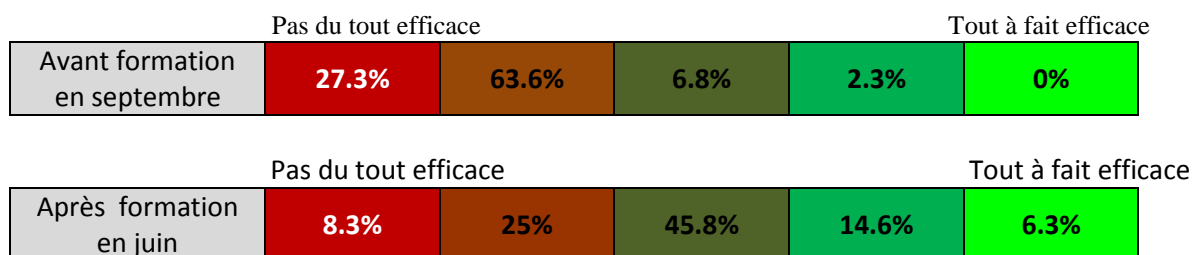
	Pas du tout efficace			Tout à fait efficace	
Après formation en juin	9.8%	31.4%	39.2%	13.7%	5.9%

9) Apports didactiques, pédagogiques et institutionnels : Choisir des moyens pédagogiques et didactiques adaptés aux objectifs d'apprentissage (compétence 4)

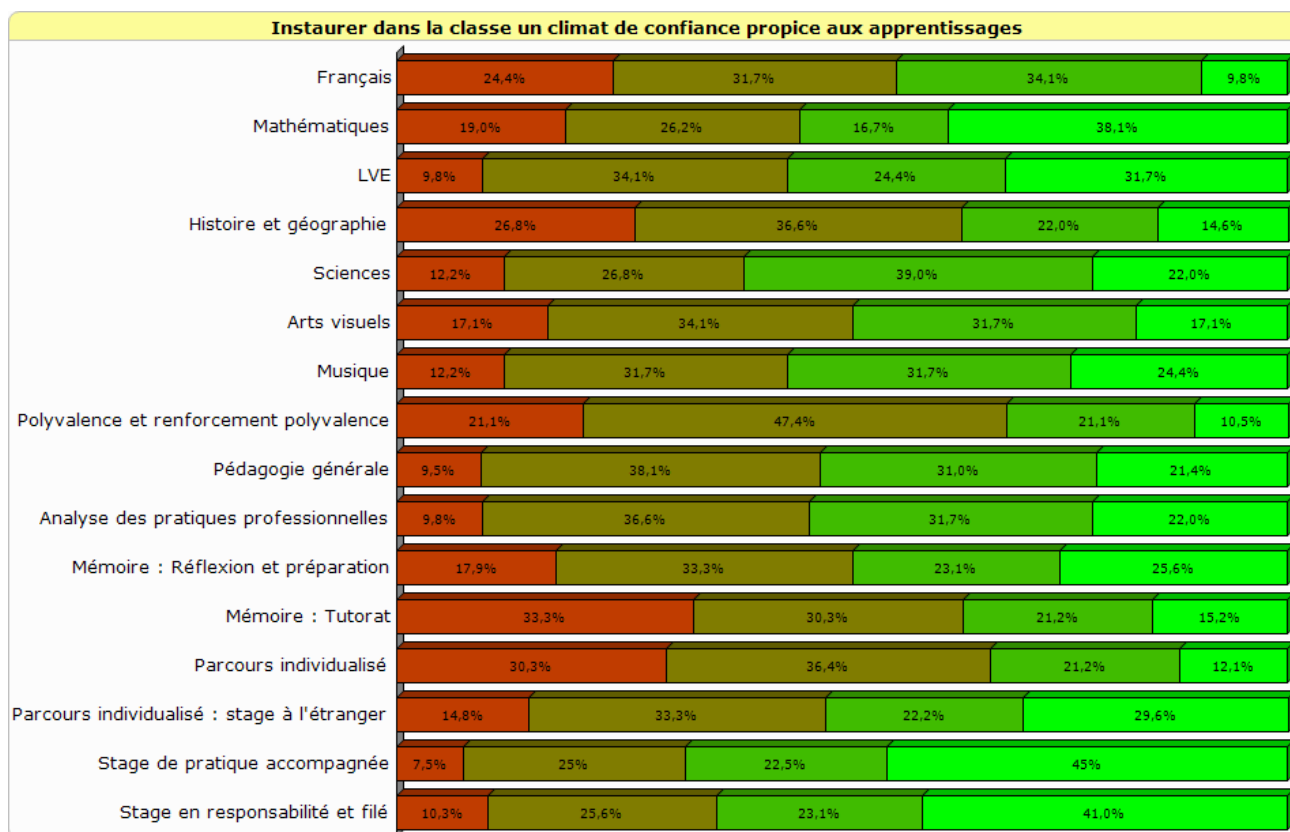


- Pas du tout efficace
- Moyennement efficace
- Efficace
- Très efficace
- Tout à fait efficace

Choisir des moyens pédagogiques et didactiques adaptés aux objectifs d'apprentissage (compétence 4)

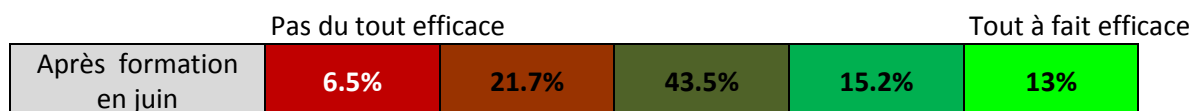
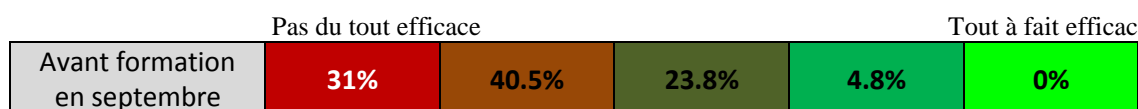


10) Apports didactiques, pédagogiques et institutionnels : Instauration dans la classe un climat de confiance propice aux apprentissages (compétence 5)

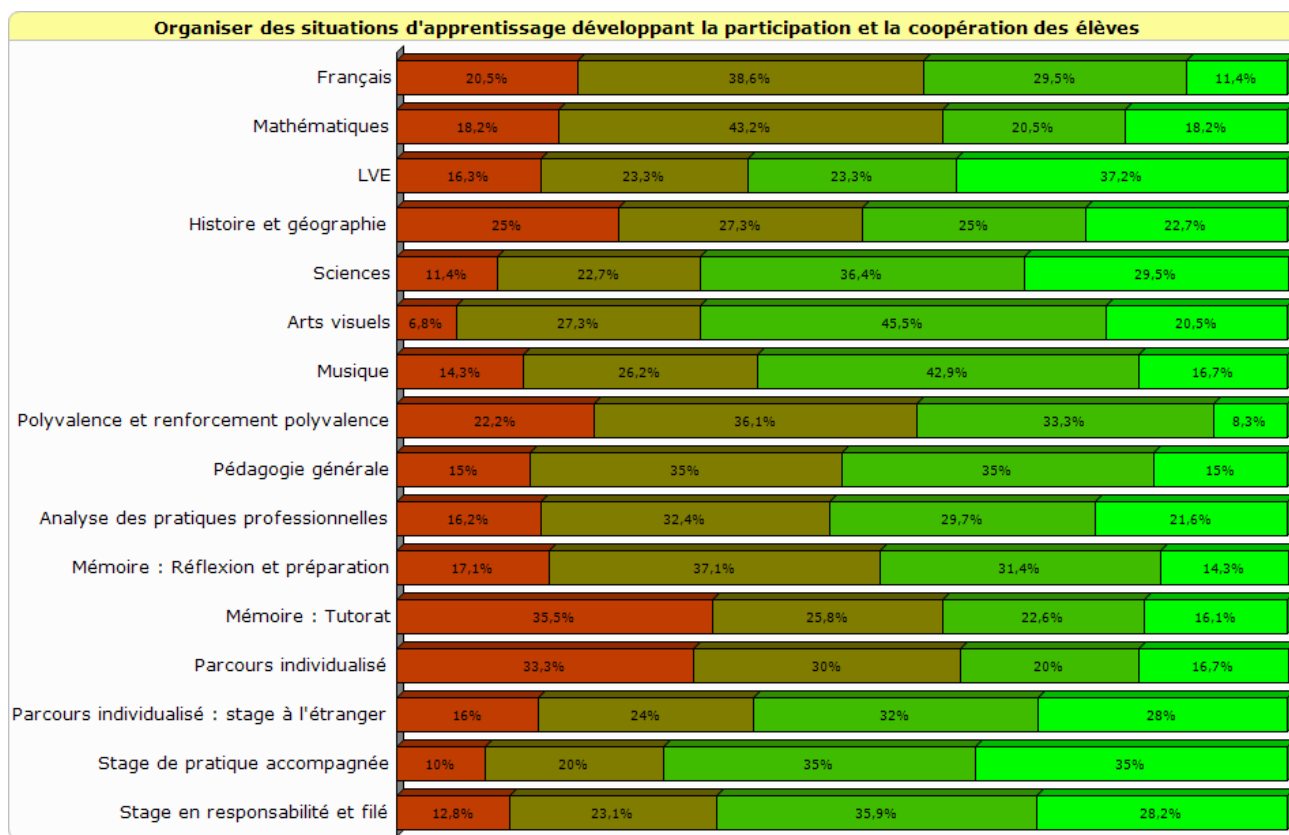


- Pas du tout efficace
- Moyennement efficace
- Efficace
- Très efficace
- Tout à fait efficace

Instauration dans la classe un climat de confiance propice aux apprentissages (compétence 5)

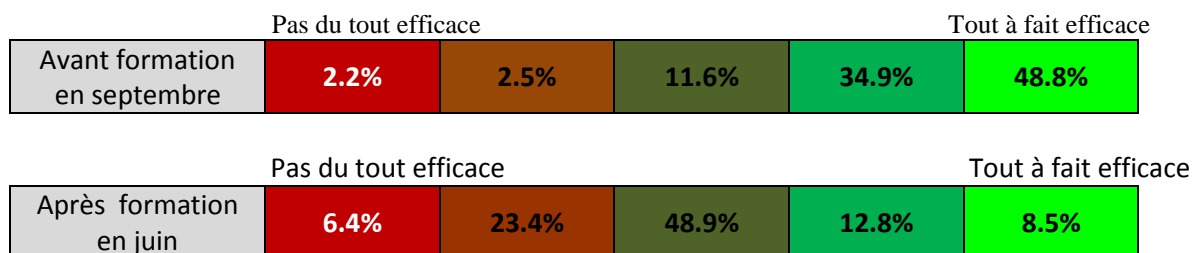


11) *Apports didactiques, pédagogiques et institutionnels* : Organiser des situations d'apprentissage développant la participation et la coopération des élèves (compétence 5)

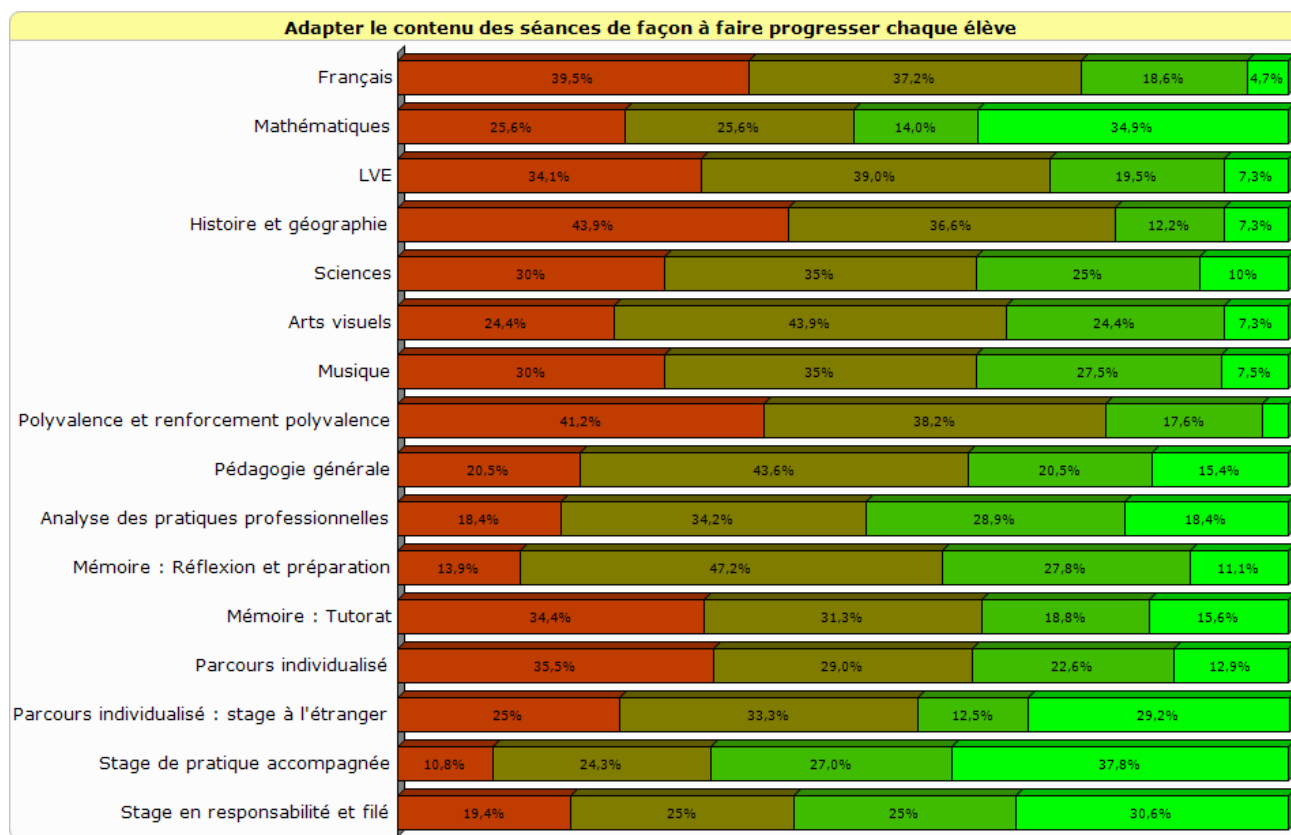


- Pas du tout efficace
- Moyennement efficace
- Efficace
- Très efficace
- Tout à fait efficace

Organiser des situations d'apprentissage développant la participation et la coopération des élèves (compétence 5)

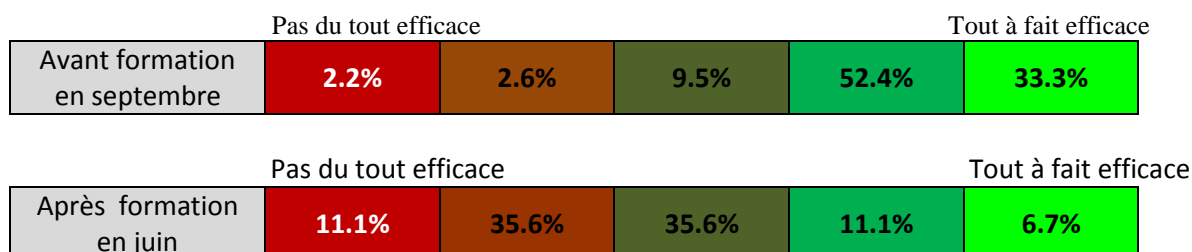


12) Apports didactiques, pédagogiques et institutionnels : Adapter le contenu des séances de façon à faire progresser chaque élève (compétence 6)

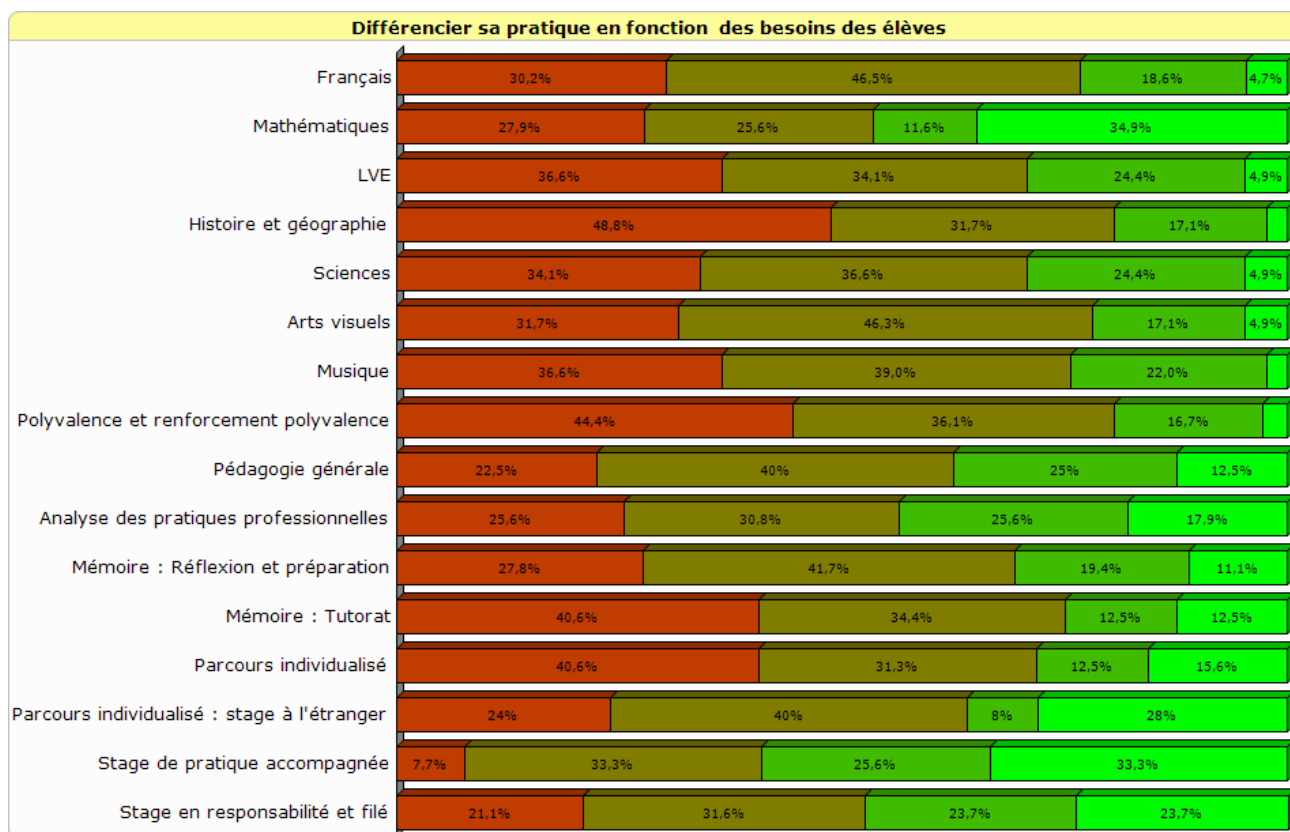


- Pas du tout efficace
- Moyennement efficace
- Efficace
- Très efficace
- Tout à fait efficace

Adapter le contenu des séances de façon à faire progresser chaque élève (compétence 6)

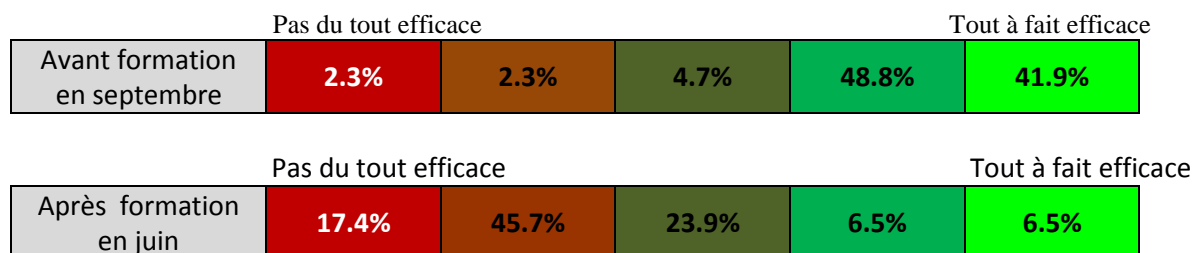


13) Apports didactiques, pédagogiques et institutionnels : Différencier sa pratique en fonction des besoins des élèves (compétence 6)

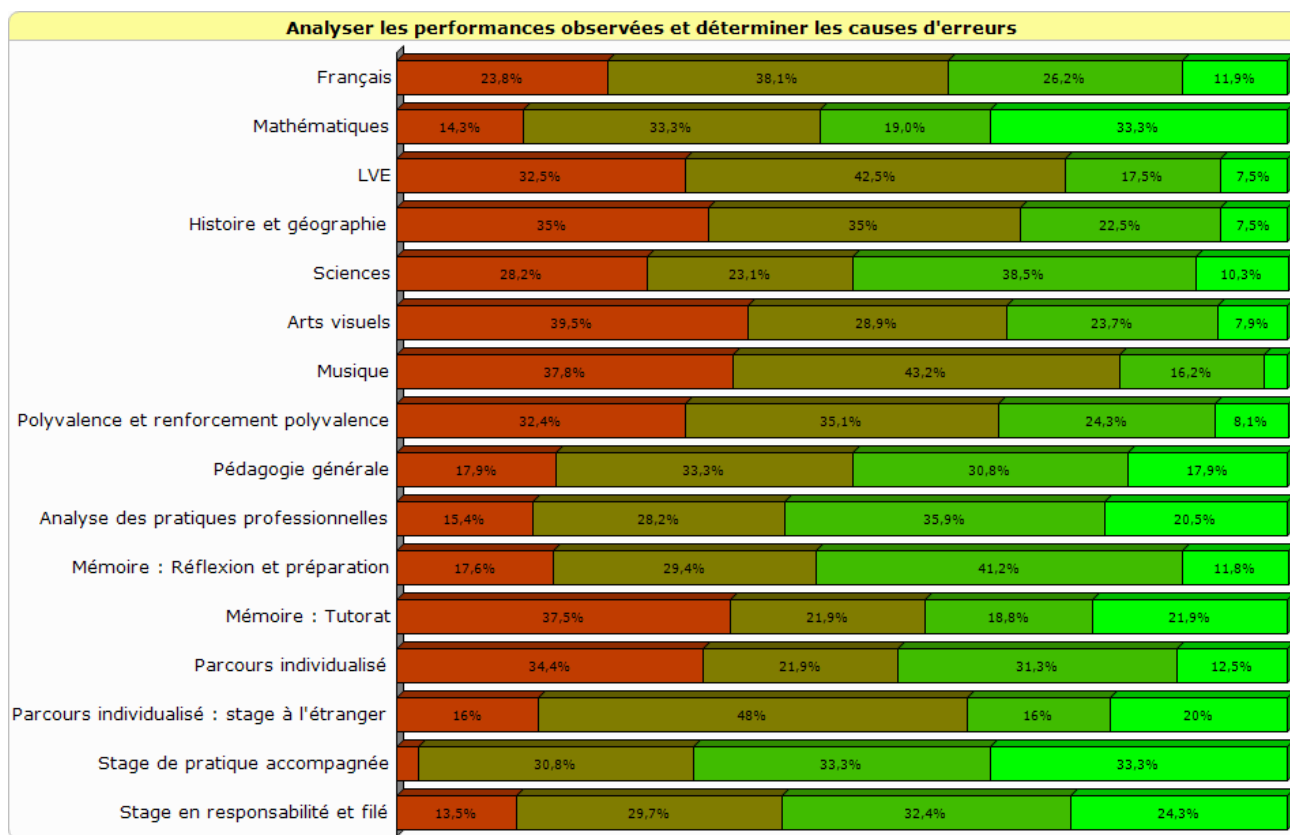


- Pas du tout efficace
- Moyennement efficace
- Efficace
- Très efficace
- Tout à fait efficace

Différencier sa pratique en fonction des besoins des élèves (compétence 6)

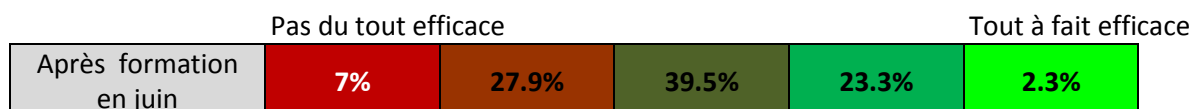
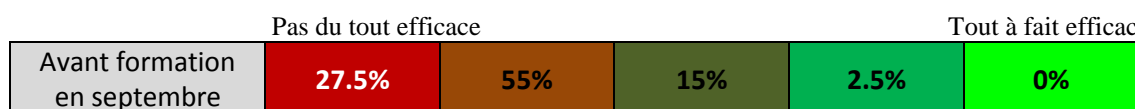


14) Expérience professionnelle : Analyser les performances observées et déterminer les causes d'erreurs (compétence 7)

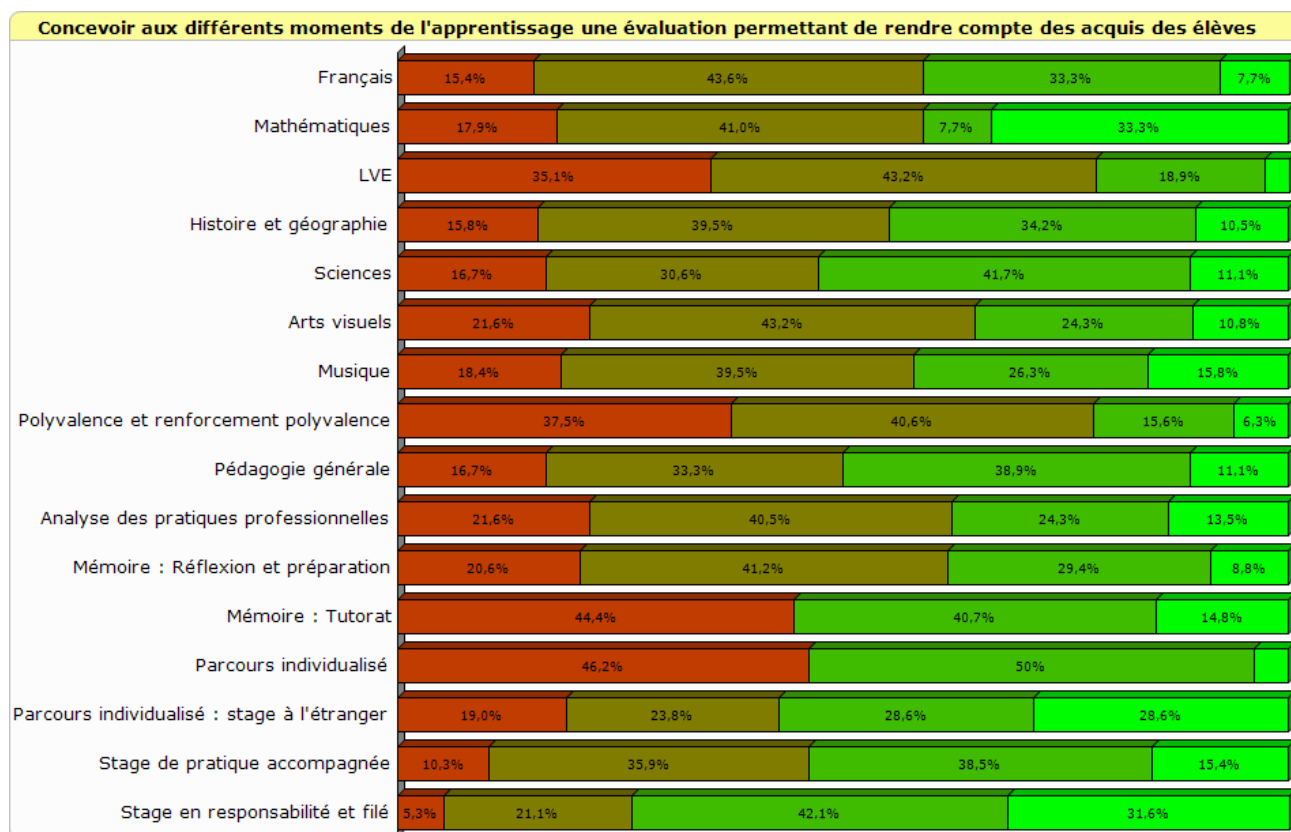


- Pas du tout efficace
- Moyennement efficace
- Efficace
- Très efficace
- Tout à fait efficace

Analyser les performances observées et déterminer les causes d'erreurs (compétence 7)



15) Expérience professionnelle : Concevoir aux différents moments de l'apprentissage une évaluation permettant de rendre compte des acquis des élèves (compétence 7)

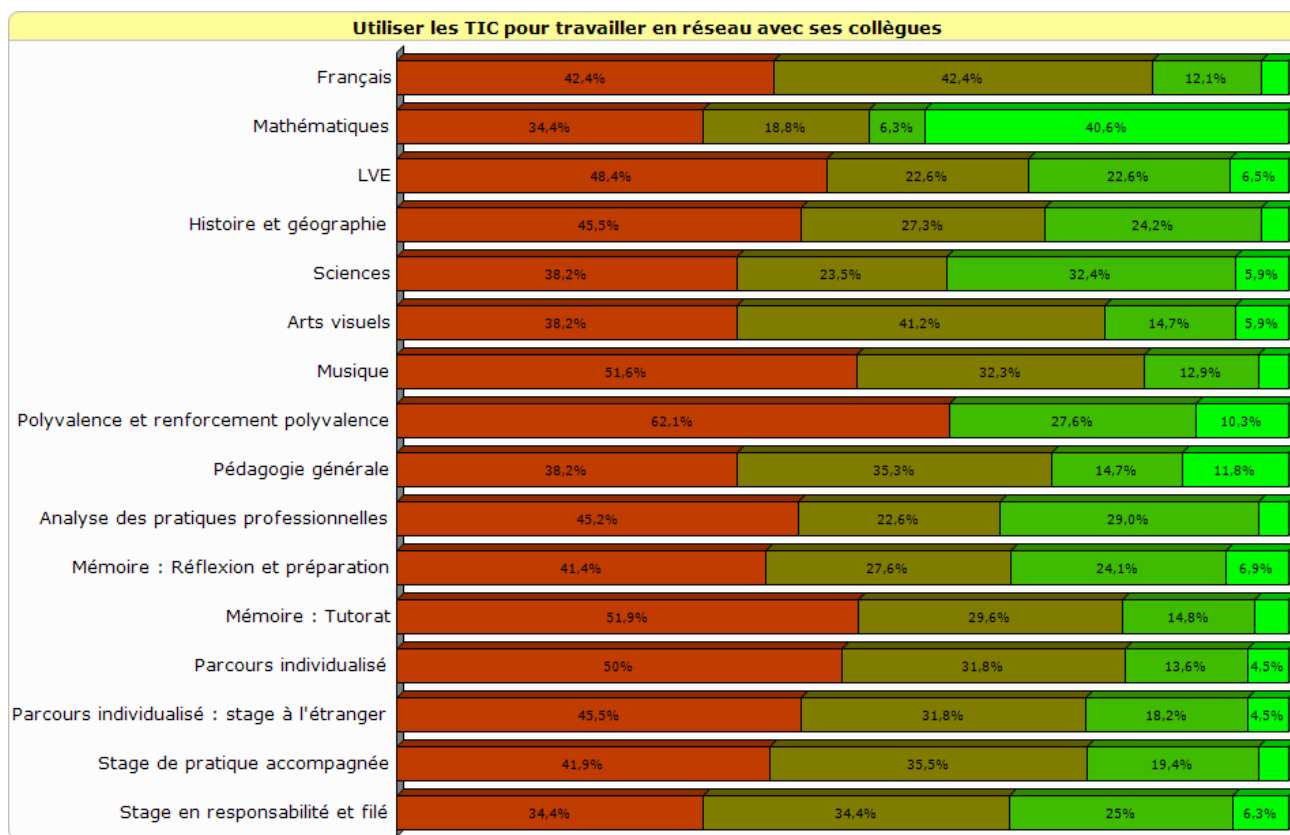


- Pas du tout efficace
- Moyennement efficace
- Efficace
- Très efficace
- Tout à fait efficace

Concevoir aux différents moments de l'apprentissage une évaluation permettant de rendre compte des acquis des élèves (compétence 7)

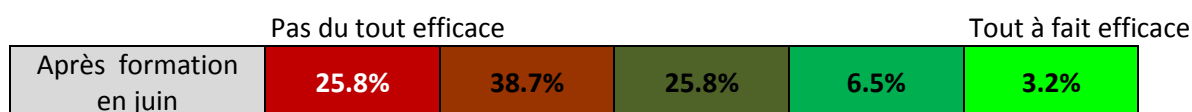
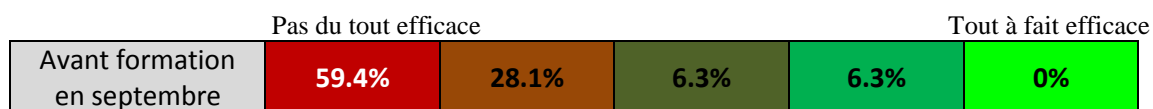
	Pas du tout efficace			Tout à fait efficace	
Avant formation en septembre	10.5%	44.7%	44.7%	0%	0%
Après formation en juin	10.5%	0%	39.5%	42.1%	7.9%

16) Apports didactiques, pédagogiques et institutionnels : Utiliser les TIC pour travailler en réseau avec ses collègues (compétence 8)

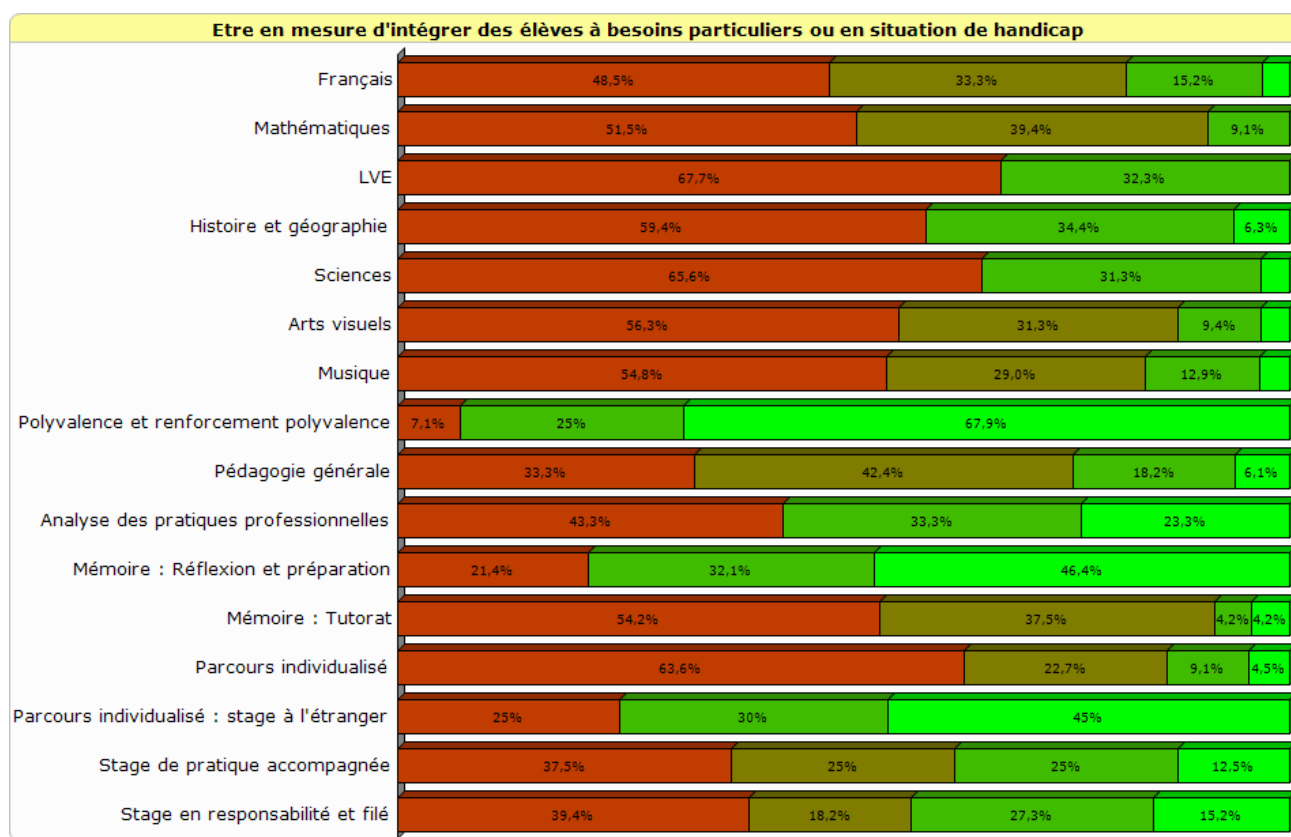


- Pas du tout efficace
- Moyennement efficace
- Efficace
- Très efficace
- Tout à fait efficace

Utiliser les TIC pour travailler en réseau avec ses collègues (compétence 8)

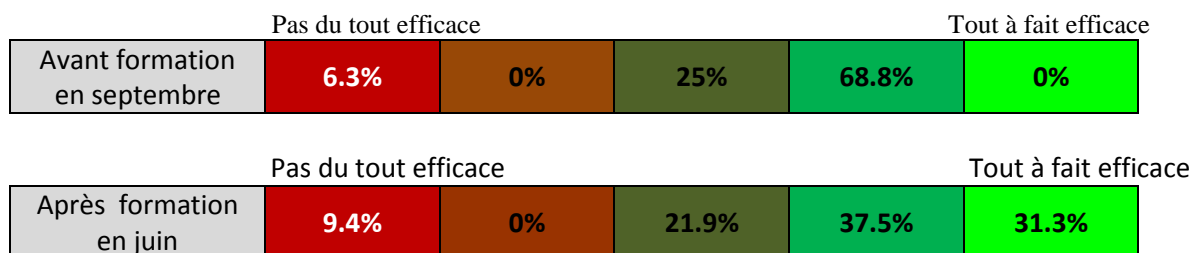


17) Apports didactiques, pédagogiques et institutionnels : Etre en mesure d'intégrer des élèves à besoins particuliers ou en situation de handicap (compétence 9)

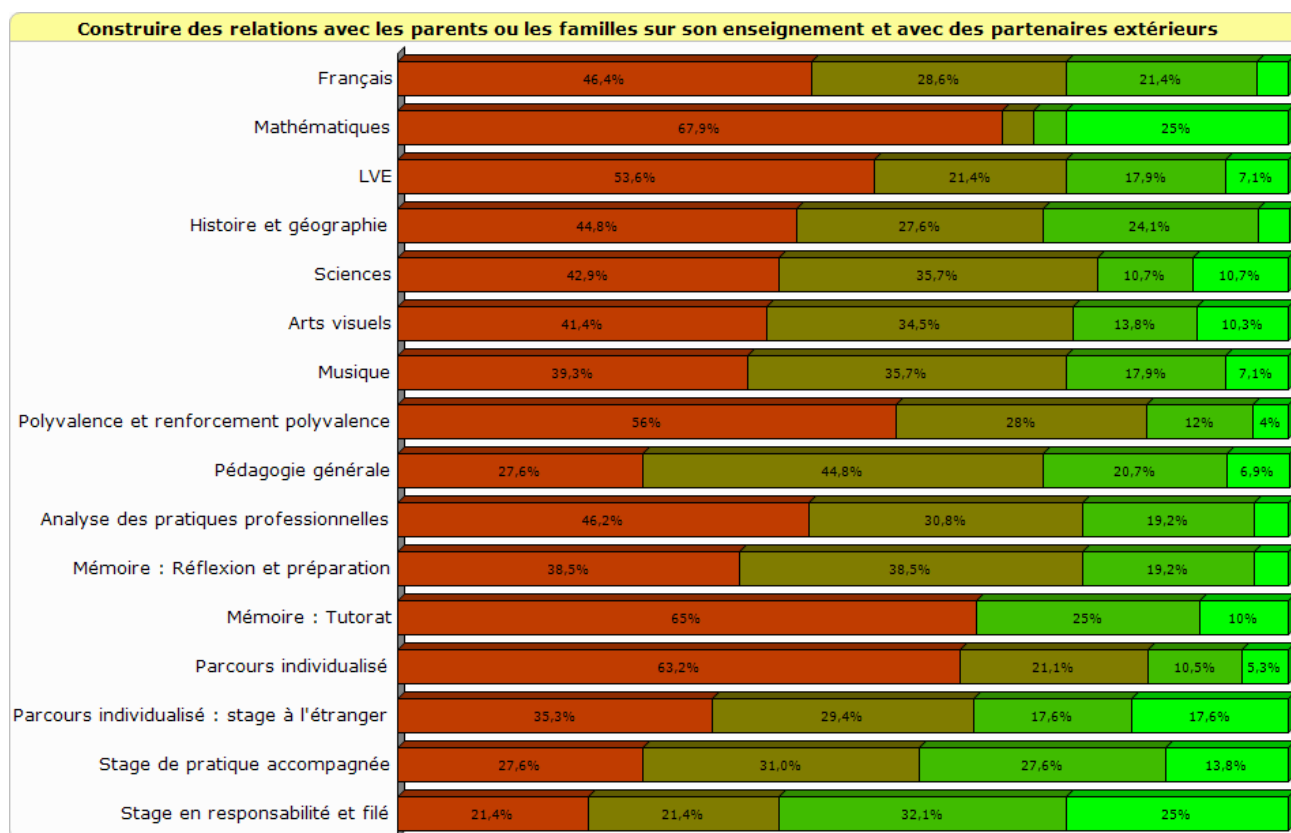


- Pas du tout efficace
- Moyennement efficace
- Efficace
- Très efficace
- Tout à fait efficace

Etre en mesure d'intégrer des élèves à besoins particuliers ou en situation de handicap (compétence 9)

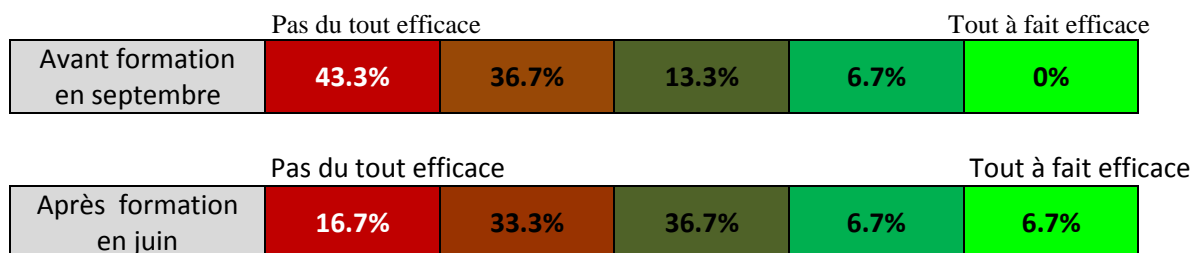


18) *Projet personnel* : Construire des relations avec les parents ou les familles sur son enseignement et avec des partenaires extérieurs (projets culturels, échanges linguistiques, monde professionnel) (compétence 9)

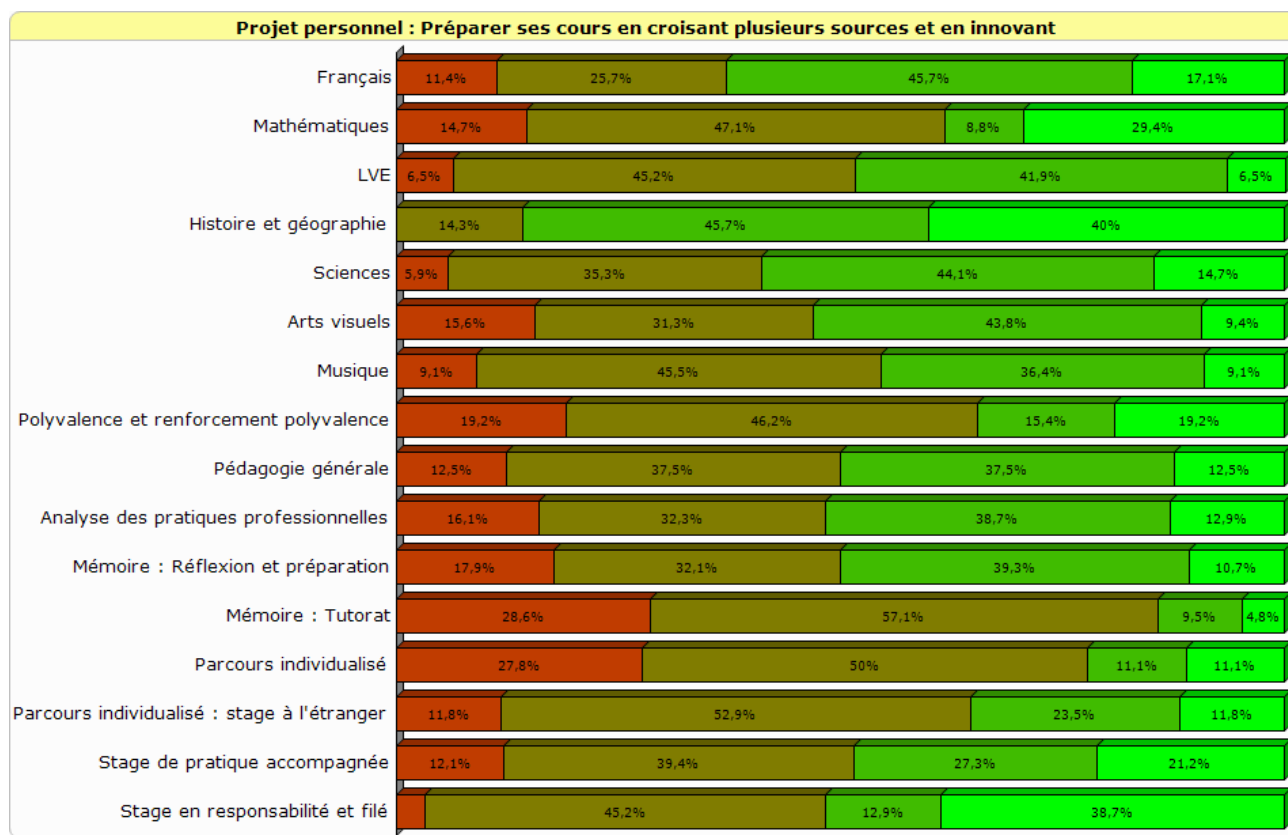


- Pas du tout efficace
- Moyennement efficace
- Efficace
- Très efficace
- Tout à fait efficace

Construire des relations avec les parents ou les familles sur son enseignement et avec des partenaires extérieurs (projets culturels, échanges linguistiques, monde professionnel) (compétence 9)

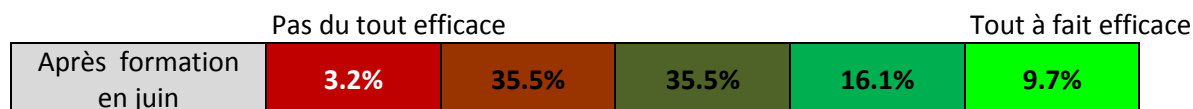
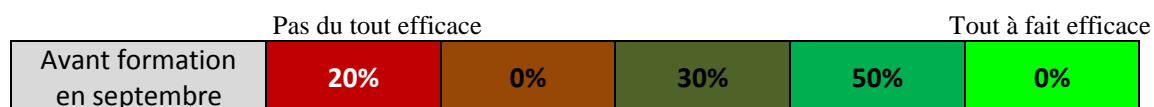


19) *Projet personnel* : Préparer ses cours en croisant plusieurs sources et en innovant (compétence 10)

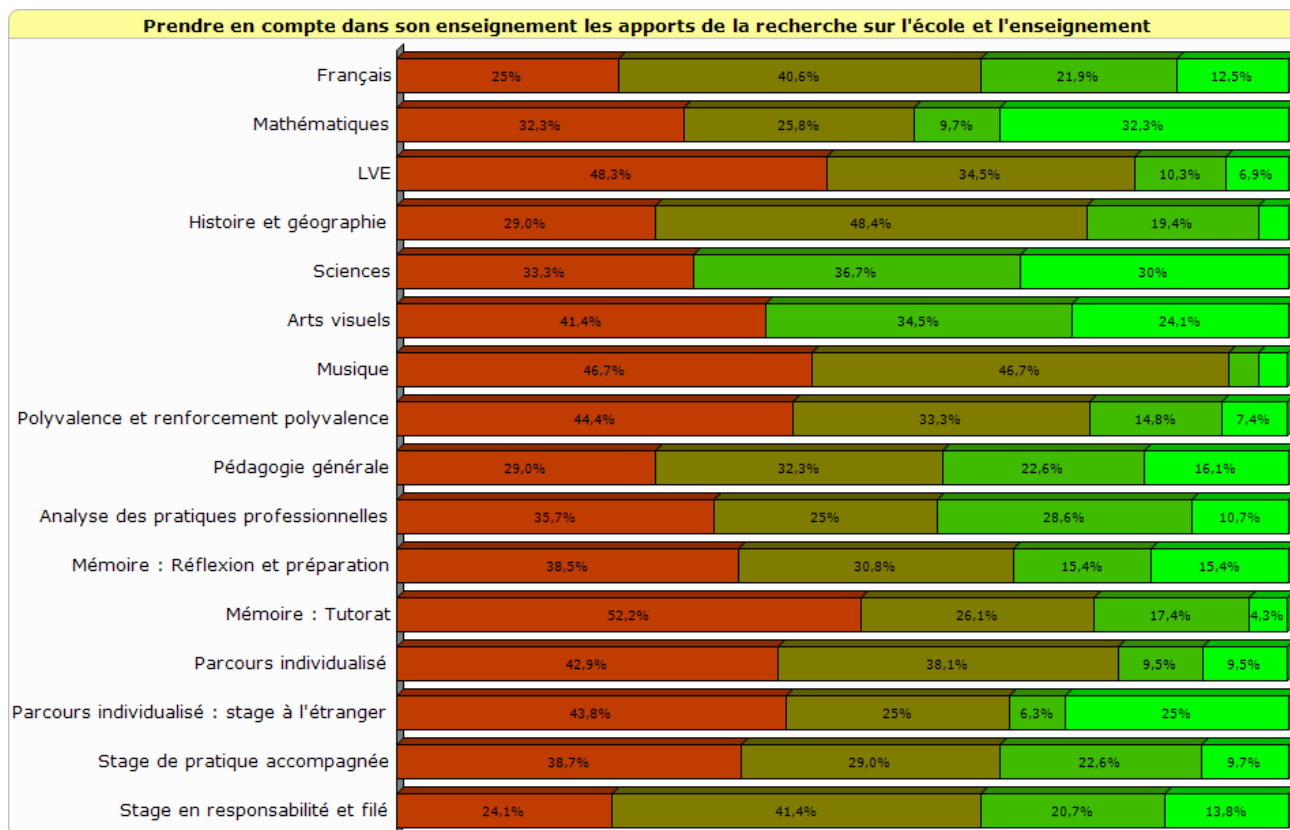


- Pas du tout efficace
- Moyennement efficace
- Efficace
- Très efficace
- Tout à fait efficace

Préparer ses cours en croisant plusieurs sources et en innovant (compétence 10)

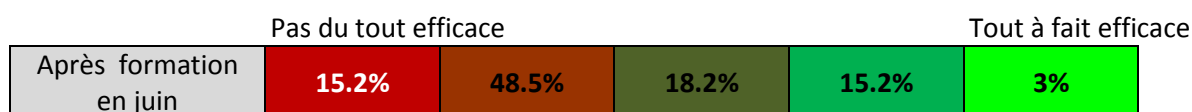
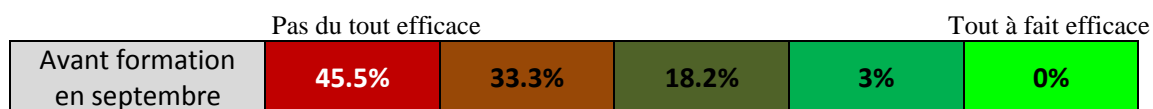


20) *Projet personnel* : Prendre en compte dans son enseignement les apports de la recherche sur l'école et l'enseignement (compétence 10)



- Pas du tout efficace
- Moyennement efficace
- Efficace
- Très efficace
- Tout à fait efficace

Prendre en compte dans son enseignement les apports de la recherche sur l'école et l'enseignement (compétence 10)



Vous souhaitez ajouter des remarques personnelles :

.....

EVALUATION DE TROIS DISPOSITIFS

1- MATERNELLE :

1-1 L'évolution des finalités et des enjeux de l'école maternelle :

Degré de réalisation de l'objectif				Qualité des modalités du travail				Niveau de préparation au métier			
0	48.1	40.7	11.1	7.1	42.9	14.3	35.7	17.9	42.9	10.7	28.6
0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3

1-2 L'originalité de la pédagogie de l'école maternelle (organisation de l'espace, du temps et des activités) :

Degré de réalisation de l'objectif				Qualité des modalités du travail				Niveau de préparation au métier			
3.7	44.4	18.5	33.3	10.3	48.3	24.1	17.2	13.3	46.7	20	20
0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3

1-3 La spécificité de la maternelle dans notre système d'enseignement (approche historique, philosophique, psychologique et pédagogique):

Degré de réalisation de l'objectif				Qualité des modalités du travail				Niveau de préparation au métier			
0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3

(Résultats non utilisables en raison d'une défaillance technique du serveur de recueil des données)

2- UTILISATION DES RESSOURCES EN LIGNE

2-1 Fréquence d'utilisation des ressources en ligne

Tous les jours	Plusieurs fois par semaine	Une fois par semaine	Tous les mois	Jamais
32.7	14.3	38.8	8.2	6.1

2-2 J'ai trouvé en ligne la plupart des réponses à mes questions

Pas du tout			Tout à fait		
14.6	4.2	41.7	39.6		
0	1	2	3		

2-3 Les ressources en ligne ont été un apport spécifique à la préparation

Pas du tout efficace			Tout à fait efficace		
13	26.1	45.7	15.2		
0	1	2	3		

2-4 Les ressources en ligne ont permis d'avoir une sécurité en cas d'absence au cours

Pas du tout efficace			Tout à fait efficace		
27.3	27.3	34.1	11.4		
0	1	2	3		

2-5 Votre degré de satisfaction concernant la qualité des ressources en ligne

Pas du tout efficace

Tout à fait efficace

17.4	28.3	45.7	8.7
0	1	2	3

3- FREQUENTATION DU CENTRE DE RESSOURCES DOCUMENTAIRES

3-1 Vous fréquentez le centre de ressources documentaires du site

Tous les jours

Plusieurs fois par semaine

Une fois par semaine

Tous les mois

Jamais

--	--	--	--	--

(Résultats non utilisables en raison d'une défaillance technique du serveur de recueil des données)

3-2 Vous trouviez au CRD les documents que vous cherchez

Pas du tout

Tout à fait

0	5.3	42.1	52.6
0	1	2	3

3-3 Les horaires d'ouverture ont-ils été pratiqués

Pas du tout

Tout à fait

63.2	7.9	2.6	26.3
0	1	2	3

3-4 Les locaux ont été accueillants et confortables

Pas du tout

Tout à fait

71.1	5.3	2.6	21.1
0	1	2	3

3-5 Votre degré de satisfaction concernant la qualité du service au CRD

Pas du tout

Tout à fait

5.3	73.7	0	21.1
0	1	2	3

Vous souhaitez ajouter des remarques personnelles :

.....
.....
.....
.....

ANNEXE 7 : La méthode de calcul du coût d'un usager sur une année (2005)

Plusieurs méthodes de calcul peuvent être imaginées (calcul réalisé à partir des heures de formation associées à un coût horaire de fonctionnement à partir du modèle Sanremo, calcul élaboré à partir du plan de formation et du fonctionnement comme précédemment associant le traitement du stagiaire duquel on retire l'apport du stagiaire utilisé comme moyen de formation lors du stage en responsabilité,...), les exemples pourraient être multipliés à l'environnement.

La méthode retenue associe au calcul du coût de fonctionnement, les investissements non amortis ainsi que des heures complémentaires payées ; sont également pris en compte l'ensemble des traitements versés aux professeurs titulaires, aux professeurs associés, maîtres formateurs, heures payées aux tuteurs du second degré, tout comme les traitements des personnels administratifs ou de service. L'ensemble est augmenté des charges patronales (la masse salariale). Le tout sur une année. En effet le cursus de formation n'étant pas stabilisé sur la durée (un ou deux ans, redoublants, abandon sans concours) il a semblé préférable d'établir le coût étudiant annuel et non sur le cursus moyen.

Reste une question : comment traiter les enseignants des universités contribuant à la préparation des concours ? Ont été pris en compte les versements effectués aux universités pour couvrir les frais de formation. Le traitement versé aux stagiaires n'a pas été considéré comme une charge de formation, ni comme un produit lorsqu'ils assurent des heures de classe en responsabilité. En effet retenir cette charge n'autoriserait plus les comparaisons avec le coût des formations étudiantes puisqu'on ne retient pas dans les calculs les aides hors bourses versées par la collectivité, ni les abattements divers dont ils bénéficient à titre personnel ou dont bénéficient leurs familles.

1) Budget IUFM 2005 (compte financier) : 6 007 687 € : 3707 étudiants et stagiaires = 1621 € par usager

2) Traitement des professeurs 2005

Le calcul du traitement moyen annuel versé à chaque professeur a été réalisé en établissant la moyenne des indices nouveaux majorés (INM) du début de carrière et de fin de carrière pour chaque grade, augmenté des charges patronales; par exemple pour les certifiés l'INM du premier échelon est de 348, celui de fin du dernier échelon de 820, la moyenne est de 565 correspondant à un INM annuel de 29807 € (traitement brut). En ce qui concerne les agrégés l'INM 599 a été retenu, pour les maîtres de conférences l'INM 636, pour les IATOS catégorie A l'INM 551, pour les IATOS catégorie B l'INM 401, pour les IATOS catégorie C l'INM 329.

38 enseignants chercheurs x 46 972 € = 1 784 936 €

76 agrégés x 44 240 = 3 362 240 €

56 certifiés, professeurs des écoles x 41 729 = 2 336 868 €

17 personnels administratifs de catégorie A x 40 695 = 691 818 €

13 personnels administratifs de catégorie B x 29 617 = 385 021 €

70 personnels administratifs titulaires et non titulaires de catégorie C x 24 298 = 1 700 888 €

25 DEA à mi-temps et 171 MF à un quart de temps soit 41 emplois ETP x 41 729 = 1 710 889 €

9216 heures de décharges PLC, soit 24 emplois PRAG x 44 240 = 1 061 760 €

Total charges de personnel : 13 034 345 € / 3707 usagers = 3516 € par usager

3) Versements aux tuteurs PLC (charge du rectorat) :

Primes versées aux tuteurs première année : 71 824 €

Primes versées aux conseillers pédagogiques et tuteurs deuxième année : 702 256 €

Primes versées rapportées à un usager : 209 €

4) Total du coût de la formation par usager = 1621 € + 3516 € + 209 € = 5346 € par usager de l'IUFM

5) Stagiaires

Le calcul pourrait être fait en incluant le traitement annuel du stagiaire augmenté des charges patronales (réduit d'un tiers puisqu'il intervient en responsabilité dans une école ou une classe d'établissement) soit 16 960 €. Dans ce cas, il conviendrait d'établir une comparaison avec des formations professionnelles du même type (internat de pharmacie par exemple, où l'interne perçoit un salaire annuel (y compris les charges patronales) minimum de 25 200 € hors gardes)

Fig. : Comparaisons*

Sources	En francs ou autres	En €
Instituteur Paris (école normale) thèse L. Crouzet avant 1989	28283 francs	4311
Instituteur Digne (école normale) thèse L. Crouzet avant 1989	139857 francs	21321
Etudiant standard (Le Monde 22 août 2006)	10704 dollars	8344
IUFM Montpellier 2005		5346
Etudiant IUT (RERS 2005)		9900
Etudiant CPGE (RERS 2005)		15340
Etudiant université (RERS 2005)		8030
J-C Brighelli déclaration dans site « blog Bonnet d'âne »		16 000

*Dans *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche* (RERS 2011) il est indiqué que le calcul du coût d'un étudiant s'appuie sur la masse salariale ainsi que sur les dépenses de fonctionnement et d'investissement (que l'on retrouve dans le calcul de l'IUFM). Les dépenses d'amortissement des bâtiments ne sont pas incluses dans la mesure où la valorisation du patrimoine de l'Etat par France Domaines ne sera réalisée que plus tard. Comment expliquer le chiffre bas de l'IUFM ? L'efficience, certes. Mais, dans le coût de formation d'un étudiant les dépenses de masse salariale prédominent (3725 €/par étudiant soit un peu moins de 70% du coût total). Le nombre d'enseignants chercheurs à l'IUFM ne représente que 22 % des enseignants permanents (38 personnes sont EC) contre 62,3 % en moyenne dans les universités, ce qui revient à dire que la charge d'enseignement supporté par des PRAG/PRCE/PREC (384 HTD de service d'enseignement) est deux fois moins lourde financièrement que par des enseignants chercheurs (192 HTD de service d'enseignement). Il faudrait rémunérer deux enseignants chercheurs pour obtenir le même volume de formation qu'un PRAG/PRCE, sans compter le traitement des EC plus élevé que celui des PRCE ou des PRAG.

ANNEXE 8 : Des documents écrits et visuels

Comme le préconise Régis Debray⁴ il est indispensable de faire un tour dans *La vidéo-sphère* où l'information passe par l'image.

1) Florilège de quatre articles de journaux parus durant l'année 1993

Le Figaro : « IUFM : reprise en main »

Le Monde : « François Fillon présente un réquisitoire contre les IUFM »

Les Echos : « Les IUFM réformés dès la rentrée »

Le Monde : « Branle-bas de combat dans les IUFM, *les propos virulents du ministre de l'enseignement supérieur ont jeté le trouble dans les instituts de formation des maîtres* »

2) Carnets de huit photographies : Source : collection privée, Anne-Marie Cauwet directrice adjointe de l'IUFM et directrice du site de Perpignan.

⁴ Debray (Régis) écrivain politique français, philosophe, conseiller du président Mitterrand.

Mont-Saint-Aignan, le

DESTINATAIRE :	Mexlans et Mission Le Directeur d'IUFM
EXPÉDITEUR :	J. CELANIRE Du Valan
Nombre de pages :	(celle-ci non comprise)
COMMENTAIRE :	<p>IUFM : reprise en main</p> <p>Les ministères de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur reprennent en main les Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM). Créés par le gouvernement socialiste, ces Instituts remplacent, depuis 1990, les écoles normales d'instituteurs et les centres pédagogiques régionaux chargés de former les professeurs. Dans une note de service encore inédite, adressée mi-mal aux rectorats et aux universités, les responsables de l'administration centrale rappellent à l'ordre les directeurs d'IUFM qui ne respectent pas les procédures de titularisation des professeurs agrégés. En effet, si les certifiés sont tenus de présenter, à l'issue de la deuxième année d'IUFM, un mémoire professionnel de 30 pages maximum sur un sujet de pédagogie, les stagiaires agrégés en sont, eux, dispensés. Or certains directeurs d'IUFM, inspirés par les dogmes égalitaristes, se sont arrogés le droit d'imposer aux titulaires de l'agrégation ce pensum aussi inutile qu'injustifié. La note des ministères rappelle que la titularisation des professeurs agrégés dépend d'une inspection dans la classe dont le professeur agrégé stagiaire a la responsabilité.</p> <p>M. F.</p> <p>de Figaro du 29-05-</p>

Institut Universitaire de Formation des Maîtres
2, rue du Tronquet - B.P. 18 - 76131 MONT SAINT AIGNAN CEDEX

François Fillon présente un réquisitoire contre les IUFM

A la suite d'un rapport extrêmement critique élaboré par le professeur André Kaspi, François Fillon, ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche, a présenté, jeudi 1^{er} juillet, à la commission des affaires culturelles de l'Assemblée nationale une série de mesures « immédiates » tendant à réformer les instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM). Les IUFM ont été créés expérimentalement en 1990 et généralisés à l'ensemble des académies en 1991.

Quoique ne remettant pas en cause leur existence juridique découlant de la loi d'orientation de 1989, François Fillon annonce « une vraie réforme » des instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM). Ne ménageant ni les critiques ni la virulence de ses propos (« Les IUFM sont-ils des institutions pernicieuses aux mains de médiocres ou d'illuminés? »), le ministre de l'enseignement supérieur a précisé qu'il n'était pas « nécessaire voire possible de faire du passé table rase ». La réforme annoncée ressemble à s'y méprendre à l'arrêt de mort des IUFM, présentés comme autant de « machines administratives lourdes », empiétrés

dans un « fatras juridique », et « s'ébréchant chaque jour davantage en université bis ». Le réquisitoire est d'autant plus rude que ces établissements enregistrent un afflux exceptionnel de dossiers de candidatures (Le Monde du 24 juin).

La première critique dépasse de loin le cadre des IUFM : François Fillon conteste « la pérennité du mythe du corps unique ». « Comment penser que les métiers d'instituteur ou de professeur des collèges et lycées sont équivalents? », s'est interrogé le ministre. « Je récusé ce projet de corps unique. Je le tiens pour inutile et trompeur », a-t-il indiqué, faisant fi du processus de revalorisation des carrières enseignantes entamé en 1989, alignant celles des professeurs des écoles sur celles des lycées et collèges. Le rapport Kaspi pousse plus loin la réflexion : « On discutera longuement pour savoir s'il est nécessaire ou non de posséder une licence pour enseigner en CM 2 ou en CE 1 », peut-on lire. Mais la critique la plus virulente porte sur l'autonomie des instituts de formation. François Fillon stigmatise « l'ambition injustifiée des directions d'IUFM à faire de leurs établissements des universités bis aptes à organiser des recherches et à délivrer des diplômes » (1). Selon la loi d'orientation de 1989 pourtant, les IUFM sont des établissements d'enseignement supérieur à part entière et par-

ticipent à la recherche en éducation. Désormais, ils ne pourront plus être organisateurs de la recherche, y compris pédagogique, « sous le label exclusif IUFM ». Le ministre ne précise pas, cependant, ce qui adviendra des quatre cents à cinq cents enseignants-chercheurs déjà recrutés en IUFM.

Le ministre poursuit : « La réforme [des IUFM] doit s'appuyer sur un principe fort. Les universités sont directement et entièrement responsables de la préparation scientifique des concours. » En conséquence : « C'est à elles, et seulement à elles, que seront à l'avenir versés par mon ministère les crédits pédagogiques destinés à ces enseignements. »

Dans le même temps, la mise au pas des instituts de formation s'accompagnera d'une nouvelle politique de désignation des enseignants en IUFM. « Les instituts ne pourront plus réunir de commissions de spécialistes [comme les textes officiels le leur permettent aujourd'hui], seules celles des universités seront habilitées à recruter. » Le ministre entend de même lutter contre le recrutement de formateurs permanents. D'une part, les présidents d'université sont invités à assurer une certaine rotation entre fonction universitaire et exercice en IUFM. D'autre part, les enseignants du second degré servant dans les IUFM ne devraient plus y séjourner qu'un nombre limité d'années, voire être déchargés tout en continuant à enseigner dans leur établissement.

S'attaquant aux structures, le ministre n'épargne pas le fond. Reprenant à son compte les rumeurs non vérifiées de prétendus cours de pâtes à crêpes et de relaxation collective, François Fillon pointe du doigt « l'extraordinaire médiocrité » de la formation pédagogique, notamment dispensée aux futurs enseignants professionnels et technologiques, qui, représente là, selon lui, « un échec grave ». Les enseignements disciplinaires destinés aux candidats des concours du second degré qui pourraient être donnés dans les IUFM « le seront désormais avec l'accord des universités ». Il ne pourra s'agir de cours magistraux, mais seulement de groupes de travail ou de « leçons ».

Que reste-t-il après cela de la première année de formation des futurs professeurs de lycée et collège?

Enfin, à propos de la formation des professeurs des écoles - appelés avec obstination « instituteurs », - le ministre dénonce l'absence d'une réelle polyvalence des candidats au concours, trop spécialisés du fait de leur recrutement au niveau licence. Aussi, le ministre compte « explorer très rapidement » les possibilités de mise en place de licences polyvalentes.

Dependant, le ministre de l'enseignement supérieur ne reprend pas les questions soulevées par le rapport Kaspi portant sur la place des concours de recrutement, actuellement situés en fin de première année d'IUFM, et dont il suggère le report à l'entrée. Il est vrai que les concours de recrutement ne relèvent pas de sa compétence, mais de celle du ministère de l'Éducation.

Ce qui ne l'a pas empêché cependant d'annoncer, dès maintenant, la suppression de l'épreuve professionnelle du CAPES, qui avait été l'une des grandes nouveautés lors de la mise en place des IUFM. L'épreuve, dont le ministre ne voit pas l'utilité contrairement aux stages de la seconde année, « suscite des inégalités entre candidats des IUFM, soumis à cette épreuve, et candidats libres qui en subissent une autre ». Pourtant, tous les candidats peuvent choisir deux options actuellement.

Enfin, le ministre de l'enseignement supérieur souligne « l'absence de transparence dans l'attribution des allocations d'année préparatoire tantôt accordées selon un critère de déficit disciplinaire en enseignants, tantôt selon un constat d'insuffisance des effectifs de l'académie ». Pour le ministre, le temps est venu de « favoriser le mérite individuel, qui est une vertu républicaine ». Ce pourrait être, selon lui, « la devise de la formation en IUFM ». Suppressions de crédits, suppressions de postes propres et suppression de l'épreuve professionnelle : en dehors du sigle, que restera-t-il des IUFM?

JEAN-MICHEL DUMAY

(1) Allusion à la volonté de l'IUFM de Toulouse de décerner des attestations de suivi d'études à ses étudiants.

SCIENCES

Départ d'un astronaute français pour Mir retour d'Endeavour

Chassé-croisé spatial

A l'heure où tous les grands programmes spatiaux sont réduits au nom de la rigueur économique, la journée du jeudi 1^{er} juillet a été l'occasion d'un étonnant chassé-croisé impliquant des astronautes et du matériel des trois grands de l'espace : les Etats-Unis, la Russie et l'Europe.

A 16 h 33 (heure de Paris), une fusée Soyouz a décollé de Baïkonour (Kazakhstan), emmenant le Français Jean-Pierre Haigneré et les Russes Vassil Teibliev et Alexandre Serebrov. Les trois hommes ont rendez-vous, samedi 3 juin à 18 h 20 (heure de Paris), à bord de la station Mir avec Guennadi Manakov et Alexandre Pochtchouk, qui s'y trouvent depuis la fin du mois de janvier. Cette mission, nommée Altair, durera trois semaines, au cours desquelles Jean-Pierre Haigneré et ses collègues russes mèneront, en orbite, une série d'expériences biomédicales et technologiques préparées par le Centre national d'études spatiales (CNES) et des laboratoires français. Il s'agit du quatrième vol franco-russe (1).

Moins de deux heures avant le décollage de Soyouz, la

Canaveral (Floride), à l'issue d'une mission de dix jours. Dans ses soutes, se trouvait la plate-forme scientifique européenne EURECA, récupérée après avoir passé onze mois dans l'espace.

Les responsables de la NASA ont annoncé immédiatement que Discovery, une autre navette de la flotte, décollerait le 17 juillet, cinq jours avant le retour sur Terre de Jean-Pierre Haigneré. Reste que, malgré le côté spectaculaire de ces chassé-croisés, l'optimisme n'est pas de rigueur. Aucun vol n'est prévu pour EURECA qui, faute de crédits, risque de ne jamais revoler. A Baïkonour, trois autres missions franco-russes sont prévues, en 1998, 1998, et 2000 et au moins une mission européenne à lancer, peut-être en 1994. Mais, devant les difficultés économiques et politiques de la Russie, on ignore ce que sera le programme spatial russe à ces dates.

J.-P. D.

(1) Les deux premiers ont été effectués par Jean-Loup Chrétien en 1982, puis en 1988, et le troisième par Michel Tognini en 1992. Un troisième Français, Patrick Baudry, a nar-

Réaction

par Gérard Courtois

QUEL changement de ton, en une semaine, de la part du gouvernement et de la majorité ! Le 24 juin, devant les députés, M. Fillon, ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche, soutenait, avec sa courtoisie habituelle, la proposition de loi sur l'université. Le 26 juin, dans le même hémicycle, M. Bayrou tentait, avec le sourire, de convaincre l'opposition de sa volonté œcuménique de rapprocher enseignement privé et enseignement public. Jeudi 1^{er} juillet, devant la commission des affaires culturelles de l'Assemblée nationale, c'est un véritable discours de combat que M. Fillon a lancé contre les instituts universitaires de formation des maîtres, créés il y a quatre ans par M. Jospin pour réorganiser, coordonner et moderniser la formation des enseignants.

raison, temporairement, de la proposition de loi sur la privatisation. Et tout se passe comme si, après s'être bridée trop longtemps, la droite lâchait aujourd'hui la bonde. Cela faisait des années - 1985-1988 - que l'on n'avait entendu une charge aussi virulente, aussi brutale.

M. Fillon a pour lui d'appliquer scrupuleusement le programme électoral du RPR puisque M. Pêcheu, chargé de l'enseignement supérieur dans ce parti et aujourd'hui membre du cabinet du ministre, écrivait, il y a trois mois, que « le procès des IUFM n'est plus à faire » et que « la logique des IUFM doit être supprimée ». Et il peut penser que le sujet, apparemment technique et abscons, sera moins explosif que la réforme universitaire. Peut-être. Mais il est symptomati-

Pr
jour
Les
c'est
Faut
pren
assis
l'ent

Qui
sont
SUR
DE

Qu

Atte
crum
pour
appu
ça se
Vo
deve
qu'oi
ne pe
le m
vous
médi
de pr
avan
risqu
volat
quez
de li
dans
Vous
croye
N'c
de q
des t
le te
m'a
carte
un
urger
que l
mée
chéri

Arr
deux
vos
cite,
cons
les m
sion
cours
verse
passé
aura
Per
leur
Alors
on fa
On s
de la
on y
Oui,
guel
Sans
Enf
arrivé
chez
metti
dama
piète
quitté

Les Instituts universitaires de formation des maîtres réformés dès la rentrée

Les Instituts universitaires de formation des maîtres, sous le feu croisé des critiques de l'UDF et du RPR depuis leur création, connaîtront dès la rentrée 1994, certaines modifications. Mais une vraie réforme visant à recruter différemment les instituteurs n'interviendra que dans plusieurs mois.

◆ A peine deux ans après leur mise en route, les Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) vont être réformés. Dans un communiqué commun, François Bayrou et François Fillon, l'un et l'autre en charge de ce dossier, ont rendu publiques une batterie de mesures destinées selon eux à « renforcer le potentiel et la qualité de la formation des maîtres ». Ces mesures s'inspirent largement du rapport, très critique à l'égard des IUFM, du professeur d'université André Kaspi, remis au ministre de l'Enseignement supérieur le 1^{er} juillet.

Que reprochent-ils aux IUFM, alors que les premiers étudiants formés dans ce moule n'enseigneront qu'à la prochaine rentrée ? Créés en 1989 par Lionel Jospin, ils rassemblent toutes les catégories d'enseignants, du professeur d'école à celui de lycée. Les étudiants y accèdent après la licence (ce qui permet aux instituteurs d'accéder à la catégorie A de la fonction publique), pour deux ans, quel que soit le poste d'enseignant visé. Dès leur mise en route, en 1991, l'actuelle majorité avait critiqué ce qu'elle estimait être le produit de « l'utopie simpliste du corps unique » d'enseignants.

Rien d'étonnant de ce fait, que les deux ministres veuillent rétablir une distinction entre les instituteurs et les autres. Pour cela, ils proposent d'élargir le recrutement des instituteurs en établissant « une présélection » ouverte aux titulaires d'un diplôme bac + 2 (DEUG,

BTS, DUT) « portant sur des effectifs qu'il convient de déterminer en fonction des ressources disponibles d'allocation ». Ces « allocations » gérées par le ministère de l'Éducation nationale permettraient « aux lauréats de suivre en même temps la 1^{re} année d'IUFM et une année de licence à l'université ». Conformément au souhait de François Bayrou, cette année de licence sera « pluridisciplinaire », les ministères concernés s'engageant à élaborer une proposition de programme ordi à la fin de l'été. Dans le même esprit, les ministres annoncent « des dispositions législatives » afin que des ingénieurs et cadres puissent devenir enseignants dans des lycées techniques et professionnels.

La deuxième grande critique de l'opposition d'hier et du gouvernement d'aujourd'hui à l'égard des IUFM porte sur les liens de ces établissements avec les universités. Bien qu'avant le qualificatif d'universitaire, les IUFM ne sont pas rattachés aux universités. Les mesures édictées hier placent désormais les IUFM sous la coupe des universités pour ce qui concerne les crédits de préparation aux concours du second degré et le recrutement des enseignants en IUFM qui « seront recrutés par les commissions de spécialistes des universités et feront partie du personnel enseignant des universités ».

Enfin, les deux ministres font droit à une « mesure immédiate » que proposait le rapport Kaspi : « l'épreuve professionnelle, jugée sans intérêt, du concours des professeurs de lycées et collèges (CAPES et CAPET) est supprimée. Dès la publication du rapport Kaspi, les principaux syndicats d'enseignants avaient condamné ce qui ressemble, selon le SE-FEN à « une condamnation des IUFM ».

Brigitte Perucca

Réduction du temps de travail, libre-échange : les interrogations des socialistes

« Le petit boulot n'est pas l'avenir de l'homme », enfin, il avance la réduction du temps de travail. Ceux qui continuent à croire aux vertus du passage aux 35 heures — grâce à des négociations encouragées par des incitations fiscales et grâce à la loi — prient en parallèle un partage des salaires, c'est-à-dire une non-compensation intégrale qui épargnerait, toutefois, les bas revenus. Les tenants de la seconde version veulent bien des 35 heures, mais « sans réduction de salaire », et de la semaine de quatre jours ; mais ils font observer que la réduction du temps de travail est surtout « un instrument de redistribution des revenus » ; aussi proposent-ils une solution plus radicale, à savoir une politique massive de prélèvements pour financer des emplois : « Le prix de la démocratie et de la cohésion sociale vaut bien 5 % du PIB, soit 300 milliards », affirment les auteurs de cette option en reprenant une idée chère à Henri Emmanuelli.

Protectionnisme tempéré contre libéralisme

Sur le commerce international, la synthèse sera plus difficile à réaliser. Les socialistes se réjouissent que d'autres pays accèdent au développement — « Celui qui vit aux antipodes a droit aux mêmes espoirs que nous » —, mais se séparent sur les moyens de lutter contre la concurrence. Les uns sont partisans d'établir une distinction selon les pays : réciprocité avec les pays forts auxquels sera opposée la préférence communautaire chaque fois qu'ils accorderont eux-mêmes une préférence ; « asymétrie » entre pays forts et pays faibles à l'égard desquels on ne peut

avoir les mêmes exigences ; mais respect par tous des règles sociales du BIT, sous peine de sanctions. La seconde version est beaucoup plus libérale : la mise en place de protections, « même si elles ont le social pour alibi », entraverait le développement du tiers-pays développés, qui « doivent toujours être en avance d'une révolution industrielle et faire porter leurs efforts sur les technologies d'avenir ». Bref, le protectionnisme est « suicidaire ».

Des thèses différentes, voire opposées, sont également présentées sur la réforme constitutionnelle (rééquilibrage en faveur du Parlement, instauration d'une V^e République ou régime présidentiel), sur le mode de scrutin législatif et l'opportunité d'une Europe fédérale. Ces options seront débattues par des représentants de plusieurs courants pour éviter que ne surgissent de nouveaux affrontements de tendances.

M. L.

BTP

◆ Projet de loi sur les accidents du travail

Le ministre du Travail, Michel Giraud, a présenté, mardi, en Conseil des ministres, un projet de loi permettant de mieux lutter contre les accidents du travail dans le secteur du bâtiment et des travaux publics. Ce texte, qui transpose une directive communautaire du 24 juin 1994, prévoit une généralisation à tous les chantiers, mettant en présence deux entreprises au moins, de la procédure de coordination des entreprises en matière de sécurité. A ce effet, un coordonnateur, désigné par le maître d'ouvrage, établit un plan général en matière de sécurité et veillera à sa bonne exécution.

Branle-bas de combat dans les IUFM

Les propos virulents du ministre de l'enseignement supérieur ont jeté le trouble dans les instituts universitaires de formation des maîtres

« Les membres du jury du CAPES externe d'histoire-géographie ont pris connaissance par la presse des jugements de valeur injurieux portés par le ministre de l'enseignement supérieur sur les personnels concernés par le déroulement du concours et de sa préparation. Ils s'indignent du procédé des propos qui, divulgués en pleine session du concours, déstabilisent les candidats et portent atteinte à la dignité du corps enseignant. » Comment être plus clair ?

Cette pétition, qui circulait le mardi 6 juillet parmi les membres du jury du CAPES d'histoire-géographie et déjà approuvée par plus des deux tiers - inspecteurs pédagogiques régionaux, universitaires et professeurs du second degré tous unis, - traduit l'ampleur de l'émotion qu'ont provoqué les jugements du ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche, François Fillon, sur l'actuel dispositif de formation des maîtres, formulés, jeudi 1^{er} juillet, devant la commission des affaires culturelles de l'Assemblée nationale (le Monde du 3 juillet).

« Les IUFM sont-ils des institutions pernicieuses aux mains de médiocres ou d'illuminés ou au contraire le témoignage d'un renouveau pédagogique permettant de faire face à la demande en enseignants ? », s'interrogeait le ministre qui, de fait, au vu du réquisitoire prononcé à l'encontre des IUFM, marquait ostensiblement sa préférence pour la première hypothèse.

En application des textes officiels

« Blessés », « choqués », « indignés » par le ton « méprisant » du ministre, les « médiocres » et les « illuminés » et leurs équipes ont donc pris de plein fouet l'éreintement d'un travail de deux ou trois années, mené souvent tambour battant, « toujours en application des textes officiels », rappellent-ils. A aucun moment, ni le rapport du professeur Kaspi dont s'inspire François Fillon, ni le ministre lui-même, remarquent-ils, n'ont éprouvé le besoin de mentionner le travail qui avait été accompli. « Les reproches qui nous sont adressés ne correspondent plus à la réalité », constate Jean-Marc Gebler, directeur de l'IUFM de Lorraine. « Ils nous renvoient au temps de la mise en place des IUFM. »

« Si les responsables des IUFM ne bénéficiaient plus de la confiance et du soutien de l'institution, si nous devions mettre en œuvre des projets auxquels nous ne pourrions souscrire, je serais amené à démissionner de mes fonctions de directeur, une fois la rentrée effectuée », estime tel autre directeur d'IUFM, profondément « choqué », même s'il reconnaît que « les IUFM restent



perfectibles ». Les syndicats, eux aussi, ont immédiatement réagi : ceux de la Fédération syndicale unifiée (FSU, regroupant le SNES, le SNESUP, le SNEP, le SNETAA, le SNUipp, le SNPIUFM...), « horribles », dénoncent les « provocations » ministérielles et indiquent que les questions posées (polyvalence des professeurs des écoles, professionnalisation des études) méritaient d'autres réponses. Le SE-FEN dénonce, lui, « les verdicts délivrés sans arguments objectifs », le SGEN-CFDT « les propos méprisants du ministre à l'égard des formateurs et sa désinvolture à l'égard des étudiants ».

Sur le terrain, où les situations, il est vrai, sont disparates, le couplet du ministre contestant l'autonomie des instituts de formation passe mal. D'autant plus que le partenariat IUFM-Université, excepté deux îlots d'irréductibles (Toulouse et Besançon), commençait à trouver ses marques. Ainsi, souvent, comme à Rennes, les commissions de spécialistes sont présidées par des universitaires. Si ce n'est pas

de suppression de l'épreuve professionnelle ne soit prise ».

Mais le ministre, semble-t-il, n'a rien entendu. Alors qu'elle ne dépend pas du ressort de son ministère mais de celui du ministre de l'éducation nationale (jusqu'à présent), la suppression « immédiate » de l'épreuve professionnelle envisagée par François Fillon trouble plus d'un IUFM.

Sur le fond, elle fait redouter que la formation des futurs professeurs de lycées et collèges ne se traduise par une première année scientifique et une seconde année de compagnonnage. Sur le plan moral, elle risque, fait-on remarquer, de semer le doute chez les candidats à l'inscription en IUFM (+150 % en un an). Et, sur le plan pratique, elle met dans l'embarras ceux qui s'évertuent à organiser aujourd'hui leur formation pour 1993-1994 (organisation des stages, recrutement de centaines de maîtres de stage, fabrication de brochures...).

En tout état de cause, les responsables des IUFM attendaient de leur ministre qu'il donne moins l'impression de céder aux arguments idéologiques.

Le ministre, remarquent-ils, se borne curieusement à porter un jugement sur le rendement des IUFM (36 % des candidats en IUFM réussissent les concours du CAPES externe, contre 21 % pour les candidats hors IUFM), alors que sa seule préoccupation devrait porter, selon eux, et en toute logique, sur le taux de remplissage des postes que les pouvoirs publics daignent bien mettre au concours (71 % lors de la session 1993 tous concours confondus) et, bien plus encore, sur la qualité de ceux qui les occupent. « Les premiers purs produits IUFM » n'enseignent pour la première fois qu'en septembre prochain, remarque un directeur d'IUFM, il sera alors temps de juger sur pièce l'« extraordinaire médiocrité » de la formation pédagogique, stigmatisée par le ministre ».

JEAN-MICHEL DUMAY

« Inquiétudes »

Un courant non négligeable de présidents d'université, en revanche, exprimerait leurs « inquiétudes » face à ce qu'ils perçoivent comme le rejet de la professionnalisation des études. « On la demande pour toutes les autres études, pourquoi la refuserait-on aux maîtres ? » Déjà, avant que le ministre s'exprime à l'Assemblée, la Conférence des présidents d'université avait pris les devants demandant qu'« aucune mesure précipitée

Une épreuve de bon sens

DANS son réquisitoire contre les instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM), François Fillon, ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche, a été particulièrement sévère pour l'épreuve professionnelle du CAPES. Élément essentiel du dispositif des IUFM, cette épreuve se résume à ses yeux « dans le meilleur des cas à une réflexion intelligente sur l'histoire de la discipline et dans les pires circonstances à un rabâchage de généralités pédagogiques inconsistantes ».

A interroger jurys et candidats qui sont encore à pied d'œuvre, la condamnation sans appel du ministre peut surprendre. L'annonce de

l'option 2, ouverte à tous - inscrits ou non en IUFM, - les candidats sont invités à réagir sur des documents fournis par le jury : plans de cours, copies d'élèves, extraits de manuels et d'instructions officielles.

La première session de l'épreuve professionnelle, l'an dernier, avait provoqué de sérieux remous. On lui reprochait de réduire le temps, déjà très court, consacré à la préparation de l'écrit, et surtout de renforcer le poids de la didactique, au détriment des connaissances disciplinaires, puisque l'épreuve professionnelle représente 40 % de la note d'oral au concours.

A la lecture des rapports du CAPES 1992, ces craintes paraissent

posée. « Un candidat est arrivé en annonçant qu'il n'avait pas pu s'inscrire à l'IUFM, ni préparer l'épreuve professionnelle. Se présentera-t-il aussi devant une classe sans avoir préparé son cours ? Il sera limé, car un professeur hésitant est un professeur en danger, estime un membre du jury. Nous n'aimons pas le jargon, nous voulons qu'un candidat démontre avant tout sa capacité à réfléchir, à prendre du recul. » Ainsi, une étudiante qui, pour évoquer l'initiation à la description en cinquième, se gargarisait de « réflexe métalinguistique », en se référant aux théories de Philippe Hamon, se vit-elle, il y a quelques jours, ramenée sur terre par

Le n

Le débat financier des ministres locaux a de jolies passes députés du ministre de François B même offre hardes

Ainsi, la famille, de enfant, vér de l'identité au centre d 27 juin. Av tance pour l droite qu'elli ment privé, largesses f raients désol élus locaux, contraintes notamment

Répondant ancien secré l'enseigne François Bayrou cette déclar nant que « s faite », sur « L'enseigne totalement aucune cart gnement p Avec-vous ment d'une (...) On est enfant à l'éducation »

Le de

L'affirmatic dre passque, ment primain des règles de plus rigides e quant à l'or d'au Comm d'au rappél sur deux (47 sur quatre (2 d'hui accuei liés en debu recrutement, places dispo 20 mai 1993 familles de m leur choix (p port, élogiqs choix d'un se noil) une con des représe d'élèves demandes.

Rien de tel contrariemen François Bay règles strictes de la commu autorités au pour les collè loi du 28 mai effet, que « c qui ont plusie le ressort d écoles étant arrêté du ma vent se con tions de cet a

Et la circula portant sur le mental des éc



Carnet de photographies



Photo n° 1 : La dernière promotion de normaliens à Perpignan



Photo n° 2 : Une promotion de stagiaires IUFM de Perpignan (1994)



Photo n° 3 : Robert Ferras, le directeur de l'IUFM et Philippe Perrenoud, universitaire suisse spécialiste des sciences de l'éducation, lors du séminaire de préparation du deuxième plan de formation (1994) de Pelouse en Lozère.



Photo n° 4 : Le test d'entrée en première année, quelques professeurs ont récupéré le matériel et partent « à l'assaut » des 6000 candidats en souriant. (1999)



Photo n° 5 : La fin d'une réunion de direction : Michel Abénoza le directeur à gauche et Jacques Pelous le futur directeur à droite, encadrant deux directeurs adjoints - Au fond deux autres collègues (1999).



Photo n° 6 : Le recteur Daniel Bloch préside la cérémonie de départ à la retraite de Michel Abénoza, le directeur de l'IUFM, en présence du président de la CDIUFM Gérard Vaysse. (2000)



Photo n° 7 : Un bâtiment de belle facture à Perpignan construit en 1987



Photo n° 8 : Les nouveaux bâtiments en construction à Perpignan (2001)